



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

**A Jurema Sagrada e saberes ancestrais:
contribuições do pensamento decolonial na e para a escola**

Márcio de Oliveira

Rio de Janeiro

2024

Márcio de Oliveira

**A Jurema Sagrada e saberes ancestrais:
contribuições do pensamento decolonial na e para a escola**



Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica - PPGEB - do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Dr. Maria Cristina Ferreira dos Santos

Rio de Janeiro

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

O48	<p>Oliveira, Márcio de</p> <p>A Jurema Sagrada e saberes ancestrais: contribuições do pensamento decolonial na e para a escola. / Márcio de Oliveira - 2024. 157 f. : il.</p> <p>Orientadora: Maria Cristina Ferreira dos Santos.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.</p> <p>1. Pensamento decolonial - Teses. 2. Pedagogia decolonial - Teses. 3. Religião nas escolas - Teses. I. Santos, Maria Cristina Ferreira dos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 37:2</p>
-----	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Márcio de Oliveira

**A Jurema Sagrada e saberes ancestrais:
contribuições do pensamento decolonial na e para a escola**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica - PPGEB - do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 20 de maio de 2024

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Cristina Ferreira dos Santos (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - UERJ

Prof.^a Dra. Christiane de Faria Pereira Arcuri
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - UERJ

Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação, em primeiro lugar, aos meus pais: Irineu de Oliveira, que hoje não se encontra mais em nosso convívio, e que, quando percebeu que a vida acadêmica me salvaria na vida, nunca deixou de dar apoio; e Maria Eterna de Oliveira, guerreira, que sempre lutou para meus objetivos tivessem êxito. Dedico esta dissertação aos meus irmãos, Ana Paula de Oliveira e Luiz Fernando de Oliveira, que sempre apoiaram minhas loucuras. Aos meus sobrinhos, Larissa, Luiz Henrique e Maria Clara. À minha sobrinha-neta, Allana. Aos meus cunhados e cunhada. Dedico a todos da família que me deram o suporte necessário para chegar a este grande dia de receber o título de mestre. Por fim, dedico este escrito à Jurema Sagrada, representada pelo sacerdote Eric Assumpção.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sempre a Deus, sustentáculo de tudo na vida.

A toda minha família, que em nenhum momento duvidou da minha capacidade de produzir conhecimento acadêmico, mesmo sabendo das dificuldades que tenho de lidar com o público, da dificuldade com a escrita, com o adverso, com o novo. Nunca deixaram que eu desistisse do sonho de ser um mestre.

Agradeço a oportunidade de entrar em contato com os ensinamentos passados pelos encantados do terreiro de Jurema Sagrada Mestre João do Laço, representada pelo amigo Eric Assumpção, sacerdote do terreiro, onde passei tardes noites maravilhosas, durante a prospecção de dados para a pesquisa.

Tenho muito a agradecer à pessoa da professora doutora Maria Cristina Ferreira dos Santos, minha orientadora, paciente, calma, ética, inspiradora. Se não fosse pelo seu conhecimento, pelas suas formas de olhar o objeto de pesquisa e o produto educacional, eu não teria chegado ao fim dos estudos com sucesso.

Quero gratificar todos os colegas de curso e professores do Mestrado Profissional em Ensino e Educação Básica, com quem tive o privilégio de participar das aulas e das discussões maravilhosas, cativantes, instigantes. Momentos de comunhão e pura beleza cognitiva. Aprendi muito com os colegas e os professores.

Agradeço a todos que facilitaram minha vida, objetivando o êxito no Mestrado Profissional em Ensino e Educação Básica da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Dona Leninha, diretora da escola Estadual Municipalizada Guilhermina Guinle, que cedeu as dependências da instituição para o discente/docente conseguir acompanhar as aulas on-line, em tempos difíceis da pandemia de Covid-19. Aos professores da escola, que entenderam as dificuldades e possibilitaram mudanças nos horários das aulas. Não esquecendo de Zizi, secretária da escola, que nunca negou um pedido meu para modificar horários de entrar no trabalho e nas regências de História.

Agradeço também às minhas diretoras da rede estadual, Adriani e Lilian, que lideram o Instituto de Educação Professor Joel Monnerat de forma ímpar, pela paciência com minhas constantes trocas de horários, para adequação às aulas do mestrado, mudanças de entrada e saída do trabalho. Em especial, tenho de reconhecer a importância dos professores queridos da instituição, muitos deles pedagogos, que, como eu, têm a missão de formar professores. Estes sempre foram minha inspiração.

Reconheço a ajuda de todos os meus alunos, que por muitas vezes embarcaram comigo nas várias experiências que formulava para apresentar a temática Jurema Sagrada no espaço escolar. Essas experiências foram graciosas e diretamente proporcionou a conquista da vaga desse curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Agradeço aos amigos João Fábio Pantaleão, Denis Andrade, Robson Pereira, Tiago Castanho, pelas trocas de conhecimento, cruciais para o bom desenvolvimento da dissertação.

OBRIGADO!

RESUMO

OLIVEIRA, M. *A Jurema Sagrada e saberes ancestrais: contribuições do pensamento decolonial na e para a escola*. 2024. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Nesta pesquisa, foram mobilizados aportes que tratam do pensamento decolonial, da colonialidade do poder, do racismo epistêmico, da diferença colonial, da pedagogia decolonial, dos saberes de terreiros — que produzem conhecimentos a partir da relação ancestralidade, ritos e plantas — e da sua relação com a escola, em uma ecologia de saberes. O estudo teve como objetivos investigar o pensamento e os saberes de docentes e discentes de uma escola e saberes ancestrais de Juremeiros, visando à elaboração e à aplicação de um produto educacional, articulando o diálogo entre saberes ancestrais e saberes escolares para/na escola, para/na formação de discentes e docentes com outras cosmovisões de mundo, e vislumbrando uma comunidade escolar e sociedade plural. A pesquisa teve abordagem qualitativa e foi realizada com docentes e discentes do curso normal de uma escola no município de Três Rios, no estado do Rio de Janeiro, e em terreiro da Jurema Sagrada, no mesmo município. A obtenção de dados foi realizada por meio de observação de um participante no terreiro de Jurema Sagrada, de entrevistas semiestruturadas com professores e Juremeiro e de questionário aplicado aos estudantes. A pesquisa e o produto educacional desenvolvidos vinculam-se a políticas públicas afirmativas com a finalidade de valorizar a cultura e a história dos povos indígenas, conforme a Lei 11645/2008. Os resultados da pesquisa apontaram que docentes participantes ensinavam outros saberes em sala de aula, apesar de não terem entrado em contato com o pensamento decolonial nos cursos nas universidades. Os docentes Pedro, Paula e Pamela informaram que os saberes decoloniais objetivavam produzir críticas ao colonialismo e à estrutura de sistema-mundo forjada com a modernidade europeia. Sobre os saberes de terreiro em sala de aula, as professoras Poliana, Patrícia, Paola, Paula e Pilar desconheciam os saberes de terreiro e não haviam ensinado esse tipo de conhecimento na escola. Contudo, a professora Pamela argumentou sobre a importância desses saberes para mostrar a riqueza e a diversidade de olhares sobre a fé, e a professora Paula e o professor Paulo ensinaram sobre o campo religioso nas escolas. Os discentes relataram que, no decorrer do curso normal, não entraram em contato com saberes decoloniais, mas, quando questionados sobre a cultura indígena, lembraram-se das aulas de Artes e da palestra ministrada pelo Juremeiro João. Com relação ao saber da Jurema Sagrada na escola, os Juremeiros relatam que os saberes formulados em um terreiro de Jurema Sagrada são essenciais para uma escola que se quer plural, diversa, formadora de seres pensantes. Assim, foi elaborado um produto educacional do tipo material didático com cinco oficinas sobre pensamento decolonial, pedagogia decolonial, saberes de terreiro e sua relação com a escola. O produto foi avaliado e validado pelos docentes e pelo Juremeiro, aplicado a estudantes do curso normal e por eles avaliado em 2023. O produto educacional pode contribuir com professores que tangenciavam o conhecimento decolonial em suas aulas, produzindo uma sistematização do pensamento decolonial.

Palavras-chave: Pensamento decolonial. Saberes de terreiro. Pedagogia decolonial. Jurema Sagrada.

ABSTRACT

OLIVEIRA, M. The Sacred Jurema and ancestral knowledge: contributions of decolonial thought in and for the school. 2024. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

In this research, contributions were mobilized that deal with decolonial thinking, coloniality of power, epistemic racism, colonial difference, decolonial pedagogy, terreiros knowledge — which produces knowledge based on the relationship between ancestry, rites and plants — and its relationship with the school, in an ecology of knowledge. The study aimed to investigate the thinking and knowledge of teachers and students at a school and the ancestral knowledge of Juremeiros, aiming at the elaboration and application of an educational product articulating the dialogue between ancestral knowledge and school knowledge for/at school, in the training of students and teachers with other world views, and envisioning a plural school community and society. The research had a qualitative approach and was carried out with teachers and students from the normal course of a school in the municipality of Três Rios, in the state of Rio de Janeiro, and in terreiro da Jurema Sagrada in the same municipality. Data were obtained through participant observation in the Jurema Sagrada terreiro, semi-structured interviews with teachers and Juremeiro and a questionnaire administered to students. The research and educational product developed are linked to affirmative public policies with the purpose of valuing the Culture and History of Indigenous peoples in accordance with Law 11645/2008. The research results showed that participating teachers taught other knowledge in the classroom, despite not having come into contact with decolonial thinking in university courses. Teachers Pedro, Paula and Pamela reported that decolonial knowledge aimed to produce criticisms of colonialism, and the structure of the world system forged with European modernity. Regarding terreiro knowledge in the classroom, teachers Poliana, Patrícia, Paola, Paula, Pilar were unaware of terreiro knowledge and had not taught this type of knowledge at school. However, Professor Pamela argued about the importance of this knowledge to show the richness and diversity of perspectives on faith, and Professor Paula and Professor Paulo taught about the religious field in schools. The students reported that during the normal course they did not come into contact with decolonial knowledge; but, when asked about Indigenous culture, they remembered Arts classes and a lecture given by Juremeiro João. Regarding the knowledge of Jurema Sagrada at school, the Juremeiros report that knowledge formulated in a Jurema Sagrada terreiro is essential for a school that if you want to be plural, diverse, forming thinking beings. An educational product of the teaching material type was created with five workshops on decolonial thinking, decolonial pedagogy, terreiro knowledge and its relationship with school. The product was evaluated/validated by teachers and Juremeiro, applied to students in the normal course and evaluated by them in 2023. The educational product can contribute to teachers who touched on decolonial knowledge in their classes, producing a systematization of decolonial thinking.

Keywords: Decolonial thought. Terreiro knowledge. Decolonial pedagogy. Jurema Sagrada.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Três Rios.....	50
Figura 2 - Cartaz da palestra com abordagem afro-indígena.....	81
Figura 3 - Capa do material didático	103
Figura 4 - Material para uso dos professores.....	103
Figura 5 - Mural Sala Maker	107
Figura 6 - Mensagem do Dia do Professor	109
Figura 7 - Mensagem do Dia do Professor	109
Figura 8 - Oficina pedagógica: “O que é decolonialidade?”	114
Figura 9 - Aplicação da oficina pedagógica “O que é decolonialidade?”	115
Figura 10 - Oficina pedagógica: “O que as plantas nos ensinam?”	116
Figura 11 - Oficina pedagógica: “As plantas em ambiente de terreiro”	118
Figura 12 - Oficina pedagógica: “A preservação e cuidado com mãe Terra”	120
Figura 13 - Oficina pedagógica: “O futuro pode ser outro!”	123

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Categorias e referenciais teóricos utilizados na análise dos depoimentos	52
Quadro 2 - Categorias e referenciais teóricos utilizados na análise das respostas ao questionário discente	54
Quadro 3 - Categorias e referenciais teóricos utilizados na análise do depoimento do Juremeiro	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FECTI	Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro
FINOM	Faculdade do Noroeste de Minas Gerais
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISP	Instituto de Segurança Pública
IURD	Igreja Universal do Reino de Deus
M/C	Modernidade Colonialidade
MCP	Matriz Colonial de Poder
ONG	Organização não governamental
PIPCP	Programa Interdisciplinar de Práticas Científicas e Profissionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEB	Programa de Pós-graduação em Ensino em Educação Básica
TCE-RJ	Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro
TCP	Terceiro Comando Puro
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSJ	Universidade Federal de São João del Rei
UFPB	Universidade Federal de Pernambuco
UCAM	Universidade Candido Mendes
UNIFRAN	Universidade de Franca
UNIFESP	Universidade Federal do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 APROXIMAÇÕES AO PENSAMENTO DECOLONIAL E AOS SABERES DE TERREIRO	20
1.1 Pensamento decolonial	20
1.1.1 <u>Mito da modernidade e a transmodernidade</u>	22
1.1.2 <u>Colonialidade do poder</u>	26
1.1.3 <u>Racismo epistêmico</u>	32
1.1.4 <u>Diferença colonial</u>	34
1.2 Pedagogia decolonial	35
1.3 Saberes escolares	38
1.4 A Jurema Sagrada	42
1.5 Saberes originários em terreiros religiosos e sua relação com o ensino	45
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	48
2.1 Participantes e local de pesquisa	48
2.2 Procedimentos de construção de dados	50
2.3 Procedimentos de análise de dados	52
3 SABERES DOCENTES E DISCENTES SOBRE O PENSAMENTO DECOLONIAL E CONHECIMENTOS ORIGINADOS EM TERREIROS RELIGIOSOS	57
3.1 Saberes docentes sobre o pensamento decolonial e conhecimento originados em terreiros religiosos	57
3.2 Saberes discentes sobre o pensamento decolonial e conhecimentos originados em terreiros religiosos	79
4 SABERES ORIGINÁRIOS NO TERREIRO DE JUREMA SAGRADA: RELAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO NA E PARA ESCOLA NA VISÃO DE JUREMEIROS	85
4.1 Saberes de terreiro, ancestralidade encantada	87
4.2 O saber da Jurema Sagrada e a escola na visão de Juremeiros(as)	91
5 ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	100
5.1 Produto Educacional: Jurema Sagrada e decolonialidade: construindo pontes para a transformação da escola com saberes ancestrais	100
5.1.1 <u>Objetivos do produto educacional</u>	101
5.1.2 <u>Público-alvo do produto educacional</u>	101
5.1.3 <u>Justificativa do produto educacional</u>	101
5.2 Elaboração do produto educacional	102

5.2.1 <u>Oficinas pedagógicas</u>	104
5.3 Aplicação e avaliação do produto educacional	105
5.3.1 <u>Aplicação e avaliação da primeira unidade (teórica) do produto educacional</u>	107
5.3.2 <u>Aplicação e avaliação da segunda unidade do produto educacional - oficinas pedagógicas</u>	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professor)	137
APÊNDICE B - Termo de Anuência Institucional	139
APÊNDICE C - Termo de Assentimento para o Menor	140
APÊNDICE D - Termo de Consentimento livre Esclarecido - Responsável	142
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Juremeiro	144
APÊNDICE F - Questionário para seleção de docentes	146
APÊNDICE G - Roteiro de entrevista para docente	147
APÊNDICE H - Questionário para o discente	149
APÊNDICE I - Roteiro de entrevista para o Juremeiro	150
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP	152

INTRODUÇÃO

Considero importante iniciar explicando a vivência de como aconteceu a aproximação dos estudos acadêmicos relacionados às religiosidades afro-indígenas-brasileiras. Estava em uma aula de Brasil colonial — sou licenciado em História —, ministrada para uma turma de 7º ano, quando fui apresentado por um discente ao livro de um religioso, intitulado “Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?” (Macedo, 2004), escrito com a finalidade de propagar a intolerância religiosa e adquirir ganho político e econômico.

A leitura do livro supracitado me deixou desconfortável, devido à demonização do panteão religioso dos povos originários (Caboclos) e diaspóricos (Orixás). Passagens do livro como esta adiante fizeram-me entrar em contato com a cultura afro-indígena-brasileira e com uma ideologia que demoniza características dessas culturas, principalmente a religiosidade:

No candomblé, Oxum, Iemanjá, Ogum e outros demônios são verdadeiros deuses a quem o adepto oferece trabalhos de sangue, para agradar quando alguma coisa não está indo bem ou quando deseja receber algo especial”. “Os exus, os pretos-velhos, os espíritos de crianças, os caboclos ou os "santos" são espíritos malignos sem corpo, ansiando por achar um meio para se expressarem neste mundo, não podendo fazê-lo antes de possuírem um corpo. Por isso, procuram o corpo humano, dada a perfeição de funcionamento dos seus sentidos (Macedo, 2004, p. 15,16).

Nesse caso específico, o discente me fez a pergunta: “Professor, é verdade que Iemanjá é um demônio?”. Fiquei perplexo, sem saber o que responder. A partir de então, procurei buscar informações sobre as várias religiões com influências indígenas e africanas que se formaram no Brasil. Descobri um mundo peculiar, que não era o retrato estampado pelo religioso em seu livro.

Em outro momento como professor, discutindo questões relacionadas à escravidão e às consequências dessa fase histórica para o negro atual, então com alunos do 8º ano do ensino fundamental, pude usar como exemplo o autor e o livro citados acima. Estávamos refletindo temas associados a racismos, preconceitos e discriminações, concentrados à cultura afro-indígena-brasileira. Não usei nome de nenhuma instituição religiosa e trabalhei o autor e o conteúdo do livro. Um fato me deixou preocupado e, ao mesmo tempo, possibilitou produzir questionamentos com relação ao papel da escola e aos estudos religiosos em seu ambiente.

No dia seguinte à aula ministrada, um pai de aluno procurou a direção da escola, dizendo que o professor ofendeu o pastor e a religião dele — a instituição era a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), — e afirmando que levaria o problema para o Conselho

Tutelar. Com conversa e entendimento, resolvemos o imbróglio. Mas o que me impressionou, de fato, foi a palavra final da minha supervisora. Ela disse: “Para o seu bem, não toque em questões religiosas na sala de aula!”.

Durante a carreira profissional, um professor é chamado ao aperfeiçoamento e à qualificação. Na caminhada docente secundarista ou em meio a estudos acadêmicos, dentro do cenário de uma educação continuada, deparamo-nos com temáticas, conceitos e metodologias que formam e preparam o professor-pesquisador para chegar a momentos de qualificação de projeto, defesas de trabalhos finais de cursos, dissertações de mestrados e teses de doutorados.

Tenho formação acadêmica em História e Teologia, formações que me habilitaram a atuar nos ensinos fundamental II e médio. A pesquisa acadêmica mais aprofundada surge dentro do contexto de discussão, aprovação e aplicação da lei 10639/2003¹, que sanciona a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, nas escolas de níveis fundamental e médio (Brasil, 2003). Matriculei-me em uma especialização *lato sensu* em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na Faculdade do Noroeste de Minas Gerais (FINOM), que terminei em 2011, com o trabalho final de curso intitulado “A importância dos quilombos para formação de uma identidade afro-brasileira”.

Em 2015, quando cursava a especialização *lato sensu* em Ciência da Religião, na Universidade Candido Mendes (UCAM), entrei em contato, por meio de leituras superficiais, com a liturgia do culto à Jurema Sagrada. Mas foi atuando no chão da escola que comecei a ter acesso mais profundo à religiosidade. No ano 2018, a escola onde leciono, localizada na cidade de Três Rios, estado do Rio de Janeiro, produziu uma proposta de pesquisa para XII Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (FECTI). A princípio, o projeto tinha como objetivos catalogar e verificar quais plantas de terreiros religiosos são usadas para cura de malefícios da comunidade.

Na prospecção de terreiros de religiosidades afro-brasileiras, entramos em contato com alguns terreiros de Umbanda², e um de Candomblé³. Para nosso espanto, encontramos um

¹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

² Religião a moda brasileira, que teve sua origem por volta da década de 1920 e 1930, quando Kardecista de classe média, no Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, passaram a mesclar com suas práticas elementos das tradições religiosas afro-brasileiras, e a professar e defender publicamente essa “mistura” com objetivo de torná-la legitimamente aceita (Silva, 2000, p. 106).

³ Religiosidade afro-brasileira, marcada entre outros fatores, pela necessidade por parte de grupos negros de reelaborarem sua identidade social e religiosa sob condições adversas da escravidão e posteriormente do desamparo social, tendo como referência as matrizes religiosas de origem africana. (Silva, 2000, p. 15).

terreiro de Jurema Sagrada, religiosidade muito comum nas regiões Norte e Nordeste, mas no Sul e no Sudeste, não. Propus para a bióloga que estava coordenando o projeto deixarmos de lado os terreiros de Umbanda e Candomblé e dedicarmos-nos a entender o uso das plantas medicinais somente no terreiro de Jurema Sagrada. A proposta foi aceita prontamente. O projeto de pesquisa foi intitulado “Medicina botânica no culto à Jurema Sagrada”.

No início de 2017, completei a especialização em Ciência da Religião com o trabalho final de curso intitulado “Religiosidade afro-brasileira e escola: uma reflexão sobre o fenômeno religioso, afro-brasileiro, no espaço escolar”. Em meados de 2017, ingressei no curso de Teologia - bacharelado, na Universidade de Franca (UNIFRAN), com objetivo de aprofundar os conhecimentos relacionados a fenômenos religiosos, buscando dar ênfase a fenômenos oriundos de religiosidades dos povos diaspóricos. Um outro aspecto que me atraía era o título de bacharel, que até o momento, não tinha conseguido conquistar.

Em 2019, tive um projeto de pesquisa aceito no Programa Interdisciplinar de Práticas Científicas e Profissionais (PIPCP), dentro da temática Políticas Públicas. Durante o ano de 2020, produzi um artigo para a Revista Pluri Discente: “Religiosidade afro-brasileira, escola e políticas públicas: uma reflexão sobre o fenômeno religioso afro-brasileiro no espaço escolar”. No fim de 2020, concluí o curso de bacharelado, com o trabalho de final sendo o mesmo da Iniciação Científica (PIPCP).

No ano de 2019, buscando mais aprendizagens continuadas e especializações, ingressei no programa de pós-graduação *lato sensu* Mundos Nativos: Saberes, História e Cultura dos povos Indígenas, curso realizado em parceria pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nessa pós-graduação, passei a ter contato com um conjunto de teorias que foram centrais para construção da monografia, mas o curso também contribuiu para obter uma visão de mundo diferente da que está posta desde a modernidade. Na trajetória acadêmica dentro da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), tive o privilégio de dialogar com os conhecimentos pós-coloniais de Boaventura de Souza Santos e seu conceito de Epistemologias do Sul, cujos instrumentos principais são a linha abissal, a sociologia da ausência, a sociologia da emergência, a ecologia dos saberes e a artesanaria das práticas (Santos, 2019).

No mesmo curso, percebi o quanto o colonialismo e sua derivante à colonialidade, foram e são prejudiciais para formação consciente do sujeito latino-americano, através de conceitos como colonialidade do poder (Quijano, 2005), diferença colonial (Mignolo, 2005), interculturalidade crítica e pedagogia decolonial (Walsh, 2009). Esse grupo de intelectuais produziu estudos com intento de denunciar a colonialidade que reina na América Latina e

propiciar novas noções de mundo, agora não mais orientadas pela cosmovisão europeia, mas pelo olhar dos que residem na América — olhares que são historicamente subjugados, inferiorizados, controlados e que foram mortos pelo *modus operante* do europeu no continente. Esse grupo de professores cunhou o conceito decolonial, que, segundo Luiz Fernandes de Oliveira,

Deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, nesta esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para pensamento crítico e transdisciplinar caracterizando-se também como força política para se contrapor tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção de conhecimento histórico e social (Oliveira, 2016, p. 35).

Enquanto cursava a especialização, busquei leituras que propiciassem entender o poder de cura das plantas. Em 2020, veio o término da especialização, e o trabalho final de curso foi sobre as plantas. Os referenciais teóricos relacionados ao poder da planta de curar possibilitaram entender que, além do poder da cura, as plantas também têm o poder de ensinar. Albuquerque (2015) indaga: pode uma planta ensinar?. Outro texto sobre o papel educativo das plantas é a monografia do cientista social Felipe Boin Bountin (2016), intitulada “Planta Mestre: o daime como sujeito do conhecimento”.

Nas pesquisas acadêmicas relacionadas à Jurema Sagrada, sobre processos de ensino aprendizagem em um terreiro de religiosidade indígena, o artigo “O uso das plantas no ritual de Jurema Sagrada: identidade, ancestralidade e protagonismo indígena na contemporaneidade” (Oliveira, 2020) proporcionou um aprofundamento de como o conhecimento é passado do encantado para o sacerdote, do sacerdote para a comunidade (Oliveira, 2020), tendo como elo a flora local. João Colares da Mota Neto (2008), Alexandre Alberto dos Santos Oliveira (2017), Luiz Rufino de Oliveira Junior (2018), Carla Maria de Almeida (2018) e Luana Karen de Lira Monteiro (2020) discorrem sobre a importância de saberes originados em terreiros, muitos inseridos no conhecimento botânico, para uma educação que brota da terra, que cria raízes nos conhecimentos do povo, que se fundamenta na valorização da natureza e da terra que tem ao nosso redor (Monteiro, 2020).

O futuro estudo busca fissuras, brechas dentro do campo educacional contemporâneo para demonstrar a importância dos saberes elaborados em terreiros religiosos, em diálogo com os saberes tradicionais universalizantes, para a formação de uma sociedade mais justa. Intento uma produção de ensino insurgente, emancipatória, ressignificada, plural, dialógica, enfim,

uma pedagogia, uma educação decolonial, que possa servir como meio de contestação para professores e alunos à lógica moderna de ensino que ainda domina nossos espaços escolares.

Como expediente para chegar a docentes e discentes, que vivenciam o dia a dia da educação, pretendo produzir um livro que os introduz ao pensamento decolonial e ao conceito de saberes de terreiro — pensamento e conceito que podem servir como catalizadores de uma educação, ou uma pedagogia com viés decolonial, que vislumbra a alteridade, a empatia a transcendência da razão moderna (Dussel, 2005).

Problemática e Produto Educacional

Pensar a formação de professores em perspectiva decolonial passa a ser um horizonte. Os saberes originários num terreiro de Jurema Sagrada, envolto às plantas, podem fundamentar uma estratégia didática para alcançar esse horizonte pedagógico. Dentro desse contexto, as interrogações principais foram: como docentes, discentes e Juremeiros compreendem o pensar decolonial e saberes ancestrais elaborados em um terreiro de Jurema Sagrada? Como esses saberes podem ser trabalhados em cursos de formação de professores?. Essa problemática inspirou a criação do produto educacional, pensado como material didático com oficinas pedagógicas, no suporte material de um livro, com conceitos do pensamento decolonial, pedagogias decoloniais e saberes produzidos em terreiros religiosos.

Objetivos

Geral

- Compreender saberes docentes, discentes e de Juremeiros(as) sobre o pensamento decolonial e sobre os saberes ancestrais de um terreiro de Jurema Sagrada, bem como as contribuições desses saberes na e para a escola; e elaborar uma proposta pedagógica sobre pensamento e pedagogias decoloniais.

Específicos

- Analisar saberes de professores e estudantes sobre pensamento e pedagogia decoloniais, e a relação entre ancestralidade, ritos e flora na produção de saberes de terreiro;

- Investigar saberes de terreiro e suas relações e contribuições na e para a escola na visão de Juremeiros;
- Elaborar e aplicar uma proposta pedagógica na perspectiva decolonial, incluindo o uso ritualístico das plantas no terreiro de Jurema Sagrada, para estudantes e professores de um curso de formação de professores em nível médio.

Justificativa

Uma educação elaborada no pretérito moderno europeu de forma universal, que exclui saberes originados dos não brancos, alicerçados em questões raciais (Quijano, 2005) gera uma homogeneidade do conhecimento, impossibilitando visualizar o outro, e pode ocasionar vários tipos de intolerâncias. Destaco aqui a intolerância relacionada às religiões indígenas e às afro-brasileiras, abrindo um parêntese para a religiosidade Jurema Sagrada.

Intolerâncias étnicas, de gênero, racial, territorial, ambiental, epistemológica, entre outras, são algumas formas de exclusão que uma educação homogeneizante pode provocar na sociedade como um todo. Pensar uma educação plural, diversa, em que conhecimentos outros são introduzidos — conhecimentos de sujeitos históricos que foram apagados, exterminados pelo pensar moderno europeu —, pode ser um estratagema para pôr fim a toda uma estrutura preconceituosa que é pensada, a partir do pretérito moderno europeu, para a América.

Desse modo, justifica-se produzir uma pesquisa que demonstra como docentes e discentes de cursos de formação de professores (normalistas) lidam com saberes decoloniais, saberes produzidos pelos excluídos da modernidade (indígenas, negros, mulheres, favelados etc.), saberes que podem levar ao espaço escolar culturas outras, abrindo a possibilidade de acontecer a alteridade, de o aluno se ver no outro e de esse outro se colocar como sujeito histórico importante.

O texto está dividido em seções. A primeira trata-se dos referenciais teóricos que abarcam o pensamento decolonial; mito da modernidade, transmodernidade, colonialidade do poder, do saber e do ser, racismo epistêmico, diferença colonial, interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. Também foram abordadas pesquisas relacionadas à Jurema Sagrada e aos saberes originados em terreiros religiosos em espaço escolar.

A segunda seção trata-se da metodologia: participantes, local de pesquisa, obtenção e análise de dados. Na terceira seção, está a análise dos depoimentos docentes e respostas discentes ao questionário, com o intuito de verificar saberes de professores e estudantes sobre o pensamento e pedagogia decolonial. Na quarta seção, há a análise dos depoimentos dos

Juremeiros, com objetivo de investigar saberes de terreiro e suas relações e contribuições na e para escola na visão dos sacerdotes. Na quinta seção, tem-se o produto educacional para professores e estudantes do curso médio normal, para entendimento do pensamento decolonial, da pedagogia decolonial e dos saberes produzidos em terreiros religiosos, dentro de uma relação que envolve plantas, ervas, folhas, galhos, sementes, frutos, com os rituais litúrgicos e de cura.

1 APROXIMAÇÕES AO PENSAMENTO DECOLONIAL E AOS SABERES DE TERREIRO

Esta seção do projeto foi dividida em quatro subseções. Na subseção 1.1, discorreremos sobre as bases do pensamento decolonial, seus pensadores, os conceitos e noções formuladas. Essa subseção será dividida em outras cinco partes, cada parte correspondente a um conceito central da perspectiva decolonial que pretendemos aprofundar no escrito. No item 1.2, discutiremos como é possível implementar uma pedagogia decolonial por meio da interculturalidade crítica, pensada pela professora Catherine Walsh.

Na subseção 1.3, produziremos uma linha do tempo das pesquisas relacionada à religiosidade Jurema Sagrada, pensando que a temática não tem muita abrangência dentro dos centros acadêmicos do Sul-Sudeste brasileiro, ganhando maior destaque em universidades e faculdades concentradas no Norte-Nordeste do nosso país. Queremos fazer uma apresentação dessa religiosidade para catedráticos da parte Sul-Sudeste do Brasil, onde se encontra a instituição Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Já na última subseção, 1.4, detalharemos como são produzidos conhecimentos em locais religiosos afro-indígenas — claro, dentro da relação flora, ritual e ancestralidade —, destacando locais religioso candomblecistas, umbandistas e de Jurema Sagrada.

Dessa forma, visualizaremos como esses conhecimentos podem ser usados em nossas escolas para a descentralização do saber, do currículo e do aprendizado, proporcionando um processo de ensino menos eurocêntrico, que possa contribuir para a formação de um sujeito plural, crítico, transcultural e que possa entender sua realidade não mais de forma única, universalizante, mas sim através de uma ecologia dos saberes, como defende Boaventura de Souza Santos (2019).

1.1 Pensamento decolonial

Com o advento da modernidade — a conquista da América, a montagem do sistema colonial e de uma colonialidade do poder, o fortalecimento do capitalismo e das ideais iluministas, o nascimento do novo Sistema-Mundo (Wallerstein, 1974 *apud* Quijano, 2005) — houve uma sobreposição da cultura europeia em relação às novas civilizações e culturas

com que os europeus entraram em contato, oriundas do sul da linha do Equador. Essa sobreposição foi possível com o surgimento de um paradigma político, econômico, social, cultural e educacional, alicerçado em conceitos como colonialidade do poder, do saber do ser, do racismo epistêmico e a diferença colonial. Assim, o paradigma eurocêntrico, que colocou em segundo plano conhecimentos e saberes de sociedades milenares, causou subalternização, invisibilidade e desaparecimento de culturas avançadas e complexas.

Em fins do século XX e início do século XXI, acadêmicos latino-americanos como Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo — os intelectuais decoloniais (Oliveira, 2016, p. 35) — formulam conceitos críticos contundentes a respeito desse paradigma. Os estudiosos e suas noções fizeram parte de uma perspectiva teórica chamada Modernidade/Colonialidade (Oliveira, 2016, p. 35). Esse grupo de pesquisadores defende que a colonialidade é constitutiva da modernidade, isto é, não há modernidade sem colonialidade (Mignolo, 2017, p. 2).

Os pensadores do grupo de pesquisa modernidade/colonialidade pertencem a várias áreas das ciências humanas e sociais. Filósofos, sociólogos, antropólogos, educadores, historiadores, linguistas, entre outros preconizam um conjunto de conceitos e teorias, com objetivo claro de jogar luz sobre processos cognitivos latino-americanos que foram, durante séculos, alojados nos porões escuros da colonialidade. Esses intelectuais defendem a “opção decolonial” — epistêmica, teórica e política — para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva, (Ballestrin, 2013, p. 89). Os conceitos, as noções e as categorias de análise desse grupo de pesquisadores norte-americano e latino-americano abrangem o mito de fundação da modernidade: a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial (Oliveira, 2016, p. 35).

Esse conjunto de conceitos e noções fundamentará o que os teóricos chamam de pensamento decolonial, que, de acordo com Reis e Andrade,

objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação ao articular interdisciplinarmente cultural, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (Reis; Andrade, 2018, p. 3).

Faz-se necessário, então, visualizar a opressão epistemológica imposta pela colonialidade moderna e denunciar essa construção mental que leva ao apagamento de saberes e impossibilita a muitos sujeitos dominados de terem a visão de mundo para sua expansão cognitiva.

1.1.1 Mito da modernidade e a transmodernidade

A modernidade, segundo Oliveira (2016), foi inventada pela classe dominante da Europa, em contato com a América, através da violência colonial, negando a razão do outro, o não europeu (Oliveira, 2016, p. 36). A negação racional acima mencionada causou uma série de epistemicídios cognitivos dos povos autóctones (Dussel, 2009), afirmando uma razão universal a partir da Europa, estabelecendo uma conquista epistêmica na qual o pensamento europeu representou o único que pôde pretender uma identificação racional do conhecimento na era moderna. A modernidade articulada ao colonialismo e à colonialidade, com a presença do capitalismo mercantil/industrial e dos ideais iluministas construiu-se com objetivos de apagar e secundarizar expressões socioculturais e históricas de populações dominadas a partir do século XV.

Enrique Dussel discute em seus estudos dois conceitos de modernidade. O primeiro deles é eurocêntrico, provinciano, regional (Dussel, 2005, p. 27). A modernidade segundo o olhar europeu é uma independência, uma maioria do primitivismo social que o mundo vivia naquele momento. A independência ocorreu por causa de fatos históricos que proporcionaram maior racionalidade ao sujeito europeu: o Renascimento Cultural e Científico (séculos XIV, XV, XVI), a Reforma Protestante (XVI) e a Revolução Francesa (XVIII) (Habermas, 1988 *apud* Dussel, 2005, p. 27). Esses movimentos construíram uma perspectiva que preteriu como irracionais os outros sujeitos que não haviam vivenciado tal emancipação *in loco* — indígenas, negros, asiáticos, entre outros.

O segundo conceito de modernidade proposto por Dussel é de uma modernidade não mais regional, e sim mundial, a partir dos grandes descobrimentos europeus dos séculos XV e XVI. A Europa, nesse caso, seria vista como centro da história do mundo:

Consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia etc.) o centro da História mundial. (...) Com a expansão de Portugal no século XV e XVI e com a conquista da América

pela Espanha em 1492, que todo planeta se torna o lugar de uma só História mundial. (...) A modernidade como novo “paradigma” de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico (Dussel, 2005 p. 27, 28).

Dentro dessa nova cosmovisão moderna detectada pelo filósofo, passa a existir história mundial quando o europeu é colocado frente aos povos que foram conquistados com os grandes descobrimentos. Dussel (2005) esclarece que a centralidade da Europa latina na história mundial é o determinante fundamental da modernidade, relegando outras histórias como periféricas, ocasionando, a partir desse momento, uma sobreposição da história europeia com relação às histórias ameríndias, africanas, asiáticas, entre outras. Essa sobreposição de pensamento, de cultura e de poder favorece o florescer de uma subjetividade e de condições objetivas de poder, de saber e de ser a partir da Europa.

Pensadores decoloniais (Dussel, 2005; Lander, 2005; Quijano, 2005) concordam que a subjetividade moderna, articulada com a interseção de identidades e relações étnicas raciais, de trabalho e de gênero, elaborada a partir do sistema-mundo, gera hierarquizações sociais. A sociedade europeia é superior, mais evoluída e branca. A construção moderna subjetiva e objetiva nega essas características às civilizações que, a partir do fim do século XV e início XVI, surgem como agentes históricos desse novo mundo concebido. Logo, indígenas (americanos) e negros (africanos) são transformados em seres atrasados e primitivos.

A Europa se coloca como local central do poder, do conhecimento, da cultura, do psicológico, rejeitando contribuições nessas várias esferas do ser, de indígenas e negros, destacando-as como culturas e civilizações periféricas, o que proporciona superioridade epistemológica e extinções de saberes do sul da linha do Equador. Edgar Lander (2005) esclarece que as ciências sociais contribuíram para a imposição do ideal de modernidade às culturas periféricas dominadas, gerando hierarquizações sociais, naturalizações de saberes e a superioridade do pensamento eurocêntrico com relação a conhecimentos outros.

Com a modernidade contrapondo-se ao universo colonial, é elaborado racionalmente um mundo hierarquizado, onde, no topo dessa hierarquia, encontram-se a sociedade europeia e o continente europeu. Sociedade civilizada, rica, cristã, branca, que tem uma alta cultura e Estados fortes. Na base dessas hierarquias estão as sociedades primitivas, irracionais, pobres, sem Estados estruturados, pagãs, periféricas, que, dentro do contexto evolutivo, ainda não chegaram ao ideal moderno de sistema-mundo.

Por outro lado, essa modernidade também produz processos irracionais de extrema violência, de inferiorização, de subordinação, de exploração e de invisibilização do outro.

Enquanto o outro não chegar ao *status* de civilizado e evoluído ,ele será maculado com a chaga do primitivo, do irracional, do imaturo socialmente, do que nega o progresso, do que nega o moderno, o que edifica, segundo Dussel, o mito da modernidade. Diante disso, o filósofo descreve o mito dessa forma:

1- A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a falácia desenvolvimentista.). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica etc.). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma culpa (por opor-se ao processo civilizador) que permite à Modernidade apresentar-se não apenas como inocente, mas como emancipadora dessa culpa de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter civilizatório da Modernidade, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da modernização dos outros povos atrasados (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil etc. (Dussel, 2005, p. 29).

A lógica do mito da modernidade propiciou a formação de sujeitos e sociedades inferiorizadas, subalternas, oprimidas, para os quais o processo cognitivo próprio foi suprimido para dar lugar à cognoscibilidade europeia, produzindo homens e mulheres incapazes de pensar sua realidade a partir das estruturas ameríndias e africanas. Conseqüentemente, reproduz-se somente o saber eurocêntrico nos territórios inferiorizados pelo colonialismo e pela estrutura de pensamento moderno.

Enrique Dussel propõe em sua filosofia o conceito de transmodernidade, como ferramenta para libertação das amarras impostas pelo colonizador ao colonizado na América. Para se chegar ao projeto transmoderno, Dussel faz alguns apontamentos a respeito do sujeito inferiorizado, subjugado, oprimido:

Deve-se descobrir vítima inocente do sacrifício ritual da modernidade. (...) Descobrir inocente tem condições de julgar a modernidade como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial. Ao negar a inocência da modernidade e ao afirmar a alteridade do “outro”, negado antes como vítima culpada permite descobrir-se a outra face oculta da modernidade: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienada etc. (...) Apenas quando se nega o mito civilizatório e da inocência da violência moderna se reconhece a injustiça da práxis sacrificial fora da Europa, e, então pode-se igualmente superar a limitação essencial da razão emancipadora. Supera-se a razão emancipadora como razão libertadora quando se descobre o “eurocentrismo” da razão ilustrada, quando se define a falácia

desenvolvimentista do processo de modernização hegemônico. Isto é possível, mesmo para a razão da ilustração quando eticamente descobre a dignidade do outro (da outra cultura, do outro sexo e gênero etc.); quando se declara inocente a vítima pela afirmação de sua alteridade como identidade na exterioridade como pessoas que foram negadas pela modernidade. Desta maneira a razão moderna é transcendida (mas não como negação da razão como tal, e sim da razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista, hegemônica). Trata-se de uma Transmodernidade como projeto mundial de libertação em que a alteridade que era coessencial a modernidade igualmente se realize (Dussel, 2005, p. 29).

O sujeito transmoderno é aquele que consegue perceber as mazelas produzidas pelo aparato moderno, formado pelo capitalismo mercantil e depois industrial. Pode-se, então, apontar como mazelas: a ciência cartesiana, que propicia um pensamento universal partindo da Europa; a religiosidade cristã; o paternalismo; a hierarquização das raças, que compreende o branco como civilizado *versus* indígenas, negros e asiáticos como seres primitivos; o colonialismo e sua mais perversa face; e a colonialidade, o lado mais escuro da modernidade (Mignolo, 2017).

Nesse viés, o sujeito transmoderno é aquele que nega a culpa de ser diferente do europeu, que é inferior, irracional, subalterno, que nega a destruição de seus saberes pela lógica moderna. Quando o ser se livra dessas culpas, impostas pelo pensamento central ao periférico, passa a perceber o quão destrutivo é o projeto arquitetado pelos modernos da Europa, para a conquista objetiva e subjetiva do mundo ocidental. Compreendendo todo esse escopo de opressão, esse homem passa a criticar, a questionar *o status quo* social, econômico, político, cultural, ao mesmo tempo que busca saídas para a violência implementada pelos cidadãos do velho continente às comunidades autóctones e negras, que fizeram parte do projeto colonial europeu — saídas que podem vir do saber indígena americano, africano ou asiático.

Nesta dissertação, buscamos, dentro das minúsculas frestas de estudos da decolonialidade, demonstrar um caminho para que o homem ao sul da linha do Equador passe a enxergar todas as mazelas estabelecidas na América com o processo colonial e com a colonialidade. Propomos os saberes de terreiro, produzidos dentro do espaço religioso da Jurema Sagrada, uma amálgama de ancestralidade, história, cotidiano, ambientalismo e comunhão com a Terra. Saberes oriundos de povos originário e africanos, saberes decoloniais, pois são produzidos e elaborados por sociedades que foram inferiorizadas, sobrepostas pelo saber universalizante europeu. Saberes que, agora, pesquisadores descubrem importantes para a formação de um homem plural culturalmente, com alteridade e com uma visão ambiental, que de forma direta pode frear a destruição sistemática da nossa casa, a Terra.

1.1.2 Colonialidade do poder

Para detalhar com profundidade o conceito de colonialidade, vamos recorrer aos estudos de dois pesquisadores decoloniais que dedicaram suas carreiras acadêmicas para melhor elucidar esse conceito basilar do pensamento decolonial latino-americano; são eles: Aníbal Quijano (2005) e Walter D. Mignolo (2005 e 2017).

Segundo Mignolo (2017), a colonialidade é um conceito introduzido pelo filósofo peruano Aníbal Quijano, em fins da década 1980. Mignolo também informa que não existe modernidade sem o cunho da colonialidade, ou seja, essas são duas faces de uma mesma moeda (Oliveira, 2016). Concordando com Mignolo (2005, 2010), Quijano (2005) afirma que a modernidade e a sua ferramenta mais perversa, a colonialidade (com relação ao controle de povos subalternos), só passam a existir com o surgimento do continente americano. Antes da “descoberta” da América, não existia controle, opressão ou processo de alienação coletiva. Existia a dominação da Igreja Católica sobre os pequenos e grandes feudos na Europa, mas era uma superioridade local, não mundial, como se inicia com a era moderna.

O processo global iniciado com os grandes descobrimentos nos séculos XV e XVI gera o colonialismo e um novo sistema de controle do poder por parte dos europeus, a colonialidade do poder, a qual é responsável por formatar a primeira identidade geopolítica desse contexto moderno, a América. Esse espaço será alçado ao centro do sistema-mundo, como forma de obtenção dos recursos para implementar o projeto capitalista de dominação, opressão, subjugação, inferiorização, alienação dos povos que entram em contato e, de uma forma geral, do mundo. Esse novo projeto de poder moderno, a colonialidade do poder, estabelece-se na América mediante dois eixos fundamentais, o ideal de raça e o controle do trabalho, como demonstra Aníbal Quijano:

O primeiro eixo fundamental é a diferença entre conquistadores e conquistados através do ideal de raça. O segundo é a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho; assalariado, servil, reciprocidade, escravo; de seus recursos e produtos em torno do capital e do mercado mundial (Quijano, 2005, p. 117, 118).

Uma forma de inferiorização, de subalternização, opressão era torná-los diferentes. O sistema racial produziu essas diferenças dentro das relações sociais que aconteciam no continente americano. Quijano coloca, que a raça é uma categoria mental, que a ideia de raça

não tem história conhecida antes do descobrimento do continente americano (Quijano, 2005). O filósofo acrescenta que a formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas; índios, negros, mestiços; redefinindo outras; portugueses, espanhóis, franceses. (Quijano, 2005).

À medida que essas relações sociais estavam se configurando como relações de dominação, tais identidades foram associadas a hierarquias e papéis sociais correspondentes. (Quijano, 2005). Surge, então, a ideia do negro, escravo, inferior socialmente, que dentro da escala “evolutiva” moderna, que tem a Europa branca como o extremo civilizacional, encontra-se num estágio passado, primitivo, igualmente acontecendo com os índios. Podemos pensar em outras espécies de hierarquias como: América e África primitiva - Europa civilizada; saberes originários, míticos, folclóricos e a ciência moderna como saber universal; escravidão e servidão de negros e índios e o trabalho assalariado dos brancos europeus.

No continente americano o ideal de raça tende a oficializar relações de dominação por parte dos europeus depois das conquistas dos séculos XV e XVI. Isso foi possível, muito devido, a instalação na parte sul do globo de teoria eurocêntricas de conhecimento, que se baseavam numa superioridade dos europeus com relação a raça, conhecimento, trabalho, território, geografia etc. Por essa perspectiva eurocêntrica constrói-se a teoria da ideia de raça como natural das relações coloniais de dominação.

Historicamente isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade /inferioridade entre dominante e dominados (Quijano, 2005). A diferença de seres humanos por raça se transforma no primeiro critério de distribuição geográfica de poder e papéis na sociedade, de forma hierárquica. Temos então, os europeus brancos com o poder de controle social — econômico, político, cultural, religioso, epistemológico- no topo da hierarquia. Negros e índios na base, inferiores em todos os aspectos acima citados. Não podemos deixar de lembrá-los que antes dos “descobrimientos” estas hierarquias não existiam, somente com o contato com a América e com povos que cá residiam e residem que estas formulações surgiram cognitivamente no contexto social.

A colonialidade utilizou como mecanismo de dominação e imposição de poder da Europa, o controle das formas de trabalho dentro do sistema-mundo capitalista, lançando mão de diversas formas de trabalho: assalariada, pequena produção, servil, reciprocidade e escravidão. Quijano (2005) afirma que na constituição histórica todas as formas de controle e exploração do trabalho e de controle da produção (apropriação) e distribuição de produtos foram articulados em torno da relação capital-salário. Nunca as várias formas produtivas do trabalho foram introduzidas simultaneamente para o fortalecimento de um sistema-mundo de

poder. Somente com a implementação da matriz colonial de poder (Mignolo, 2017) isso foi possível, como explica Aníbal Quijano (2005, p. 118):

Em tal contexto cada uma destas formas de controle do trabalho não era uma mera extensão de seus antecedentes históricos. (...) Todas eram sociologicamente novas em primeiro lugar, porque foram deliberadamente produzidas para a produção da mercadoria para o mercado mundial. Em segundo lugar, porque não existiam apenas de maneira no mesmo espaço tempo, mas todas articuladas com o capital e o mercado. Terceiro, como consequência para preencher novas funções cada uma delas desenvolveu novos traços e novas configurações histórico-estruturais (Quijano, 2005, p. 118).

A cooptação das várias formas de reprodução do trabalho, voltadas para o capital e o mercado que esse capital pertence, possibilita a manifestação genuína do que conhecemos hoje como o sistema capitalista de produção. O capitalismo utiliza a crença na diferença racial e a divisão social do trabalho para organizar mundialmente o sistema. Assim, o europeu branco detém o meio de produção e por isso é o sujeito mais apto, dentro da hierarquia social e racial, para o controle do sistema e para receber os dividendos do mercado. Portanto, submete, nas várias regiões do mundo, negros, indígenas e mestiços aos diversos modos de operar o trabalho para o bem do capital, não importando se o sistema de trabalho escraviza, oprime ou causa a morte do ser inferiorizado. Não existe alteridade nesse sistema; existe somente o objetivo do lucro. Lucro este que não é usado para melhorias físico-humanas do processo capitalista, mas direcionado para o centro do mundo econômico nesse momento: a Europa Ocidental.

Outra estrutura do ser que foi seduzida pela colonialidade é o processo cognitivo — mecanismo de formulação de pensamento. Como aconteceu com o trabalho, todas as formas de entender a realidade dos povos colonizados (formas heterogêneas) foram subjugadas, inferiorizadas, tratadas como fantasias, mitos e até mesmo extintas dentro do sistema-mundo capitalista. Saberes, conhecimentos milenares complexos foram mitigados como inúteis para a nova matriz colonial de poder.

Em suma, todas as experiências históricas, produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem global em torno da hegemonia da Europa Ocidental (Quijano, 2005). Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade da cultura e, em especial, do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005). Sintetizando, os europeus capitalistas manufaturam uma colonialidade do saber, objetivando a alienação e a falta de percepção social do que está sendo produzido com a modernidade do norte da linha do Equador.

Como funciona a colonialidade do saber nos territórios colonizados? Aníbal Quijano nos ajudará a detectar essa funcionalidade:

Em primeiro lugar expropriam as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultaram mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo em benefício europeu. Segundo, reprimiram tanto quanto puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção, de sentido, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. Em terceiro, forçaram também em medidas variáveis, em cada caso, os colonizados a apreenderem parcialmente a cultura dos dominadores, em tudo que fosse útil para cultura de dominação, seja no campo da atividade tecnológica, material, como da subjetiva, especialmente religiosa (Quijano, 2005, p. 121).

A nova matriz colonial de poder chegou ao âmago do ser colonizado. Os estudos modernos relacionados ao corpo e à alma e colocam em lados opostos essas duas estruturas humanas, ocasionando uma radical separação entre “razão/sujeito” e “corpo” (Quijano, 2005). Quijano ainda elucida que

A razão não é somente uma secularização da ideia de alma no sentido teológico, mas uma mutação numa nova identidade, a razão/sujeito, a única entidade capaz de conhecimento racional, em relação à qual o corpo é e não pode ser outra coisa além de objeto de conhecimento. Desse ponto de vista o ser humano é, por excelência, um ser dotado de razão, e esse dom se concebe como localizado exclusivamente na alma. Assim o corpo, por definição incapaz de raciocinar, não tem nada a ver com a razão/sujeito. Produzida essa separação radical entre razão/sujeito e corpo, as relações entre ambos devem ser vistas unicamente como relações entre a razão/sujeito humana e o corpo/natureza humana, ou entre espírito e natureza. Deste modo, na racionalidade eurocêntrica o corpo foi fixado como objeto de conhecimento, fora do entorno do sujeito/razão (Quijano, 2005, p. 129).

Com a separação entre alma/razão do corpo, feito moderno, foi possível organizar racialmente a sociedade que se estabelece com sistema - mundo. Os seres humanos capazes de raciocinar, de construir pensamento, de ter discernimento da sua realidade, ou seja, seres racionais ligados à alma e não ao corpo, estão num estágio civilizatório mais avançado do que aqueles que ainda têm uma ligação muito forte ao corpo — estes considerados pelos teóricos modernos como seres irracionais. Estão nas listas de povos/sujeitos irracionais da visão eurocêntrica: os negros, os indígenas, mestiços, amarelos, povos que por não terem a razão do seu lado são julgados como inferiores, subalternos, primitivos, que carregam consigo a mácula de ser o “outro”, o não europeu. Essa mácula possibilita aos europeus subjugar os não europeus, escravizarem, oprimirem e explorarem, até o momento em que esses sujeitos irracionais incorporam em seu Eu a cultura europeia. A opressão desencadeada pela razão/alma aos seres corpóreos faz com que os tidos como irracionais percam suas

identidades, referências culturais, cósmicas, espirituais, absorvendo, por outro lado, a razão eurocêntrica. Vislumbramos nessa situação uma colonialidade do ser.

A perspectiva que tem pontos em comum, construída por teóricos decoloniais sobre a colonialidade e os males que produziu e continua produzindo junto às sociedades americanas, africanas e asiáticas, propomos a leitura de estudiosos que postulam saídas contundentes, explicitando as várias esferas de atuação da colonialidade. Morgan Ndlovu (2017) convida estudantes, professores e o público em geral, que tem um viés de pensamento decolonial a entrarem em contato com saberes indígenas. “Índigena” é entendido aqui segundo o dicionário digital Michaelis como “relativo à população autóctone de um país, região ou localidade”:

A ideia dos conhecimentos indígenas, como todas as realidades, é uma realidade construída que só pode ser realizada a partir do próprio lugar de enunciação. No mundo não-ocidental, é importante para o sujeito cuja experiência sócio-histórica está de o lado dominado de a diferença colonial alinhar a sua localização epistêmica com a sua posição social, a fim de falar a partir da posição da indianidade. A partir deste ponto de partida, os saberes indígenas no mundo não ocidental não são um corpo circunscrito particular de conhecimento congelado no tempo à espera de ser recuperado, mas é a voz dos oprimidos que é falado desde a localização do sujeito. Esta voz dos oprimidos deve ser privilegiada ao mesmo nível que o “conhecimento indígena” do sujeito ocidental, na medida em que a sua pretensão de ser o único capaz de universalidade é falsificada. Assim, a busca pelo privilégio dos saberes indígenas é a busca de um mundo pluriversal onde todos os saberes desempenham um papel igual na determinação da direção e no futuro do mundo (Ndlovu, 2017, p. 142, 143).

No contexto traçado por Ndlovu, o saber local se torna uma ferramenta importante para dialogar ou ser uma opção de visão de realidade para contemporaneidade. Entendemos que saberes produzidos em terreiros religiosos afro-indígena-brasileiros, levados às escolas de formação de professores com viés decolonial, têm a potencialidade de gerar professores mais plurais, diversos em seus pensamentos e concepções de mundo. Como consequência; isso pode transformar a sociedade cujas raízes estão fincadas no patriarcalismo, no conservadorismo cristão, no sexismo; em uma sociedade mais empática e com maior alteridade.

Outro importante teórico que reflete sobre a condição colonial e a opressão do colonizador ao colonizado foi Paulo Freire (2019), que, em seus estudos, buscou pensar uma sociedade que dialoga. Para ele, sujeitos com diversificados saberes podem entrar em contato, não existindo uma superioridade entre os agentes do diálogo. O autor nos leva a pensar o ambiente escolar dialógico, onde os saberes dos excluídos do sistema-mundo possam ser pronunciados livremente, produzindo, com tudo, uma democracia dos saberes. A escola se

torna, assim, um mecanismo de superação da colonialidade, uma forte arma de emancipação dos sujeitos sociais.

Boaventura de Souza Santos (2019) elabora o conceito “ecologias dos saberes”, entendendo a possibilidade de saberes originários ao sul da linha do Equador dialogarem com os saberes eurocêntricos. Sousa Santos confere importância a conhecimentos originados em comunidades urbanas, comunidades rurais, tribos indígenas, quilombolas, principalmente quando se refere à condição humana na Terra. Saberes que surgiram na modernidade, amparados particularmente pelo capitalismo, têm o objetivo de explorar, arrancar o máximo possível de riquezas de nossos territórios, não importando as consequências, que vemos hoje, como um problema para o sistema terrestre. Poluição de rios, córregos, nascentes, poluição do ar, desmatamentos, efeito estufa, aquecimento global, genocídios de indígenas e favelados: são alguns dos problemas que nos trouxeram a forma de pensar arquitetada na modernidade europeia.

Pensar em uma ecologia dos saberes e ter conhecimentos indígenas que podem reduzir a poluição de rios, córregos e nascentes e elaborar possibilidades de um extrativismo sustentável uma forma harmoniosa de lidar com a natureza e ter a sabedoria de que se tudo isso acabar, acabaremos junto. É urgente pensarmos uma ecologia dos saberes e tirar das amarras da colonialidade saberes que podem salvar a todos na terra.

Boaventura de Souza Santos, lança mão de dois conceitos para explicar o contexto da educacional mundial, principalmente o contexto universitário: o conceito de capitalismo universitário e o conceito de colonialismo universitário.

O autor explicita o que vem a ser o capitalismo universitário:

É um fenômeno que transformou a universidade numa empresa capitalista, que conseqüentemente deve funcionar segundo critérios próprios do capitalismo. Assim, a universidade é capitalista não por se encontrar a serviço da reprodução de uma sociedade capitalista. É capitalista quando se torna uma corporação empresarial que produz um bem de consumo cujo valor de mercado deriva da sua capacidade de criar outros valores (por exemplo, diplomas que dão acesso a empregos bem remunerados) (Santos, 2019, p. 378, 379).

O outro conceito é o de colonialismo universitário, que se torna presente na universidade quando

os critérios que definem os currículos, o corpo docente e os estudantes se baseiam numa ideologia que justifica a superioridade da cultura que a defende (branca, europeia) por meio da seguinte falácia: a (pressuposta) superioridade da referida cultura, apesar de fundamentar em critério étnico-raciais é apresentada como inelutável porque a cultura que a apoia é (supostamente) a única cultura verdadeira. Assim, a imposição de uma cultura a outra parece totalmente justificável (Santos, 2019, p. 379).

Os dois conceitos/fenômenos se articulam dentro do ambiente universitário. Elitiza-se a demanda, busca-se sempre os mais aptos a se curvarem ao sistema-mundo metodizado na modernidade europeia com bases científicas. Constrói-se diferenciações étnicas-raciais, superioridades culturais e superioridade de um ser sobre o outro. Por fim, relega-se ao ostracismo acadêmico, sujeitos sociais que não se enquadram, suas cosmovisões de mundo ditas “míticas”, seus saberes ditos “primitivos”. Verifica-se nessa articulação um entrave para outros saberes terem lugar cativo nos centros acadêmicos, causando, um distanciamento gigantesco do pensamento decolonial, impossibilitando hoje em dia, termos um sistema educacional amparado na diversidade de saberes, na diversidade de olhares sobre o mundo, no encontro mais próximo entre ser e natureza, fomenta-se assim, como descreve Quijano (2005), a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Essa estrutura postulada por Boaventura de Sousa Santos, persiste nos mais variados ambientes universitários do mundo, acarretando, um aprendizado universalizante, monocultural, que não permite uma empatia e alteridade educacional, com raízes profundas nos ideais coloniais que foram impostos a partir do século XV. Apesar deste ordenamento sustentado por um capitalismo universitário e por um colonialismo universitário, busca-se entender quais os conhecimentos docentes sobre o pensamento decolonial.

1.1.3 Racismo epistêmico

O Racismo Epistêmico é outro conceito importante em pesquisas sobre decolonialidade. Povos que residiam e residem em locais conquistados e colonizados pelos europeus, afetados pela colonialidade — o lado escuro da modernidade (Mignolo, 2017) —, são condicionados a pensar que não existem conhecimento e ciência fora dos paradigmas eurocêntricos modernos de pensar a realidade (Maldonado-Torres, 2009).

Esse fato, relatado por Maldonado-Torres, é catalisado por uma colonialidade do poder e impõe ao mundo colonial, principalmente aos territórios que estão ao sul da linha do Equador, um mecanismo cognitivo universalizante. Tal paradigma faz com que culturas, concepções de mundo, religiosidades, relações com a natureza ou com o trabalho de povos subjugados — indígenas, negros, mestiços — sejam transformadas em folclores, seitas, magias, mitos, relações servis de trabalho e escravidão. A inferiorização, o desaparecimento,

o aniquilamento de saberes autóctones e diaspóricos podem trazer a esse conjunto de povos consequências catastróficas como a colonialidade do saber e do ser, causando a impossibilidade de formar seres críticos a todo sistema implementado a partir do século XV e XVI e desencadeando racismos epistêmicos.

Maldonado-Torres (2009), em análise sobre a filosofia geopolítica do pensador Heidegger, geopolítica e epistemologia racista, oferece-nos a oportunidade de entendermos os meandros do racismo epistêmico: “O racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia mais os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer o outro como seres inteiramente humanos.” (Maldonado-Torres, 2009, p. 345).

O não reconhecer o outro, não ter empatia e alteridade leva, contudo, a uma recusa do que o outro produz e pensa sobre mundo, tornando-se, portanto, uma posição ontológica egoísta, que Maldonado-Torres (2009) descreve como uma doença do ocidente europeu. Então, pensar a colonialidade do poder, do saber e do ser como constitutiva do racismo epistêmico é importante para pensarmos estratégias didáticas para combater essa doença que herdamos do colonialismo europeu. Oliveira (2016) esclarece a relação entre colonialidade e racismo epistêmico:

Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus da vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário parar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Neste sentido, o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico. Isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade. (Oliveira, 2016, p. 36).

O racismo epistêmico atua negando a cognição do outro, os saberes e a ciência que não pertencem ao modo operante de pensar europeu. Estes serão apagados, invisibilizados, destruídos, gerando uma sociedade sem alteridade, racista, preconceituosa, o que propicia uma diferença entre colonizadores e colonizados. Demonstrar essa diferença entre americanos e europeus, conhecimento subjugado e “erudito”, o branco e o preto, o paternalismo e o feminismo e, a partir desse viés, trabalhar o quão mal fez a colonização e sua mais poderosa ferramenta (a colonialidade) para os subalternos da modernidade é questão central para o professor decolonial. Assim, ele poderá identificar para seus discentes a diferença colonial.

1.1.4 Diferença colonial

A diferença colonial é um conceito introduzido no pensamento decolonial por Walter Mignolo (Oliveira, 2016). Pensar a diferença colonial é perceber o sistema-mundo moderno/colonial (Mignolo, 2020) atuar através das ferramentas implementadas pela colonialidade do poder, do saber e do ser, estruturando o modo de entender a realidade dos colonizados pelo olhar do colonizador. O sujeito colonizado perde sua independência de produzir conhecimento, porque o lastro histórico, cultural e educacional é podado em detrimento de um saber universalizante europeu, causando epistemicídio e racismos epistêmicos.

A colonialidade do poder, respaldada na questão racial e do trabalho (Quijano, 2005, 2010), produz diferenças no sistema-mundo: o ser branco e o ser negro, os territórios do centro e da periferia, o saber científico e o saber popular, o trabalho assalariado e trabalho escravo. Tais dicotomias colocam a Europa como centro catalizador e harmônico do capitalismo. Resumindo, a partir dos séculos XV e XVI, com a criação do mundo colonial, do capitalismo mercantil e industrial, da ciência cartesiana e da questão racial, emerge a diferença entre o colonizado e colonizador, emerge a diferença colonial.

Pensar o mundo pela diferença colonial, pelo olhar do colonizado, do subalterno, produzir conhecimentos a partir da vivência indígena, da vivência dos povos diaspóricos africanos, das mulheres, dos homoafetivos, ou seja, dos inferiorizados pela estrutura moderna de pensamento, pode ser a partida de uma descolonização do pensamento e da própria ciência. É necessário pensar a diferença colonial e retratar um mundo silenciado por discursos europeizantes:

A diferença colonial é um conector que, em resumo, se refere aos perfis em mutação das diferenças coloniais através da história do sistema-mundo moderno/colonial e traz para primeiro plano a dimensão planetária da história humana silenciada por discursos centrados na modernidade, pós-modernidade e civilização ocidental (Mignolo, 2020, p. 192).

Luiz Fernandes de Oliveira entende que pensar através da diferença colonial é pensar a partir

[...] das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma de fazê-los intervir em um novo horizonte epistemológico. A perspectiva da diferença colonial requer um olhar

sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. O que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos subalternizados, pode ser identificado como diferença colonial (OLIVEIRA, 2016, p. 36).

A diferença colonial é uma proposta de análise social em que se parte dos escombros deixados pela modernidade, pela colonialidade e pelo racismo. É a valorização do pensamento subalterno, excluído, dizimado pelo paradigma moderno de pensar. É a valorização do pensamento diaspórico, autóctone, das mulheres, dos ribeirinhos, saberes que surgem em movimentos sociais, em locais outros que não a escola, amplamente influenciada pelo modo eurocêntrico de análise e mundo, como no caso da nossa proposta de pesquisa. É a valorização de saberes produzidos num Terreiro de Jurema Sagrada, atraindo novos olhares sobre o contexto histórico pretérito, do presente e do futuro.

Com esses referenciais teóricos, buscamos entender o que é pensamento decolonial, e como este, através dos preceitos pedagógicos, pode ser trabalho no chão das escolas, colégios, institutos secundaristas de formação de professores em todo Brasil. Para essa emancipação de pensamentos, entender o conceito de pedagogia decolonial é de extrema importância.

1.2 Pedagogia decolonial

O produto educacional é um livro que objetiva apresentar, para professores e alunos de cursos normalistas e para a comunidade escolar em geral que tenha interesse, conceitos do pensamento decolonial. Além disso, visa detalhar o que é e a finalidade da pedagogia decolonial. Para termos domínio do conteúdo central do escrito, torna-se necessário um aprofundamento nos conceitos basilares dessa pedagogia.

Entender a funcionalidade da pedagogia decolonial no ensino médio, demanda assimilar o conceito de interculturalidade crítica. Catherine Walsh apresenta o significado de interculturalidade crítica:

a (re)construção de um pensamento crítico-outra - um pensamento crítico de/desde outra modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade (...); segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica

dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Pensar com base na interculturalidade crítica é, portanto, contrapor o pensamento construído — utilizando uma metáfora — nos porões escuros da modernidade e da colonialidade do velho continente, através da diferença colonial, das brechas e das fronteiras da colonialidade, denunciando epistemicídio de saberes e propondo a utilização de outros conhecimentos, que não aqueles que se originam na Europa, como fundamentais para a construção do sujeito plural, diverso e crítico da realidade que o circunda.

Esclarecer o conceito de educação ou pedagogia decolonial é necessário para compreensão cognitiva dessa proposta. Para tanto, buscamos os estudos de Catherine Walsh sobre pedagogia decolonial e sobre educação decolonial, nos quais ela deixa claro que essas práticas pedagógicas (decoloniais)

retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Desta maneira a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores, assentados na realidade, subjetividade, histórias de lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (...) Pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis decoloniais (...) Pedagogias que se esforçam por transgredir, deslocar e incidir na negociação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi, e é, estratégia fim do resultado do poder da colonialidade. (...) Neste sentido, a pedagogia ou as pedagogias decoloniais estariam construídas em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares (...) Pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos de poder, saber e ser e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente decolonial e rebelde (Walsh, 2009, p. 26, 27).

Para Walsh (2009), as pedagogias decoloniais se caracterizam por transgredir, deslocar e incidir na negociação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi e é estratégia e fim da colonialidade. A pedagogia decolonial é uma opção de processo cognitivo que foge da opressão imposta pelo cientificismo educacional marcado pela lógica moderna (Candau; Koff, 2015), que perdura até a contemporaneidade, inclusive em ambientes escolares.

Transgredir, insurgir, rebelar contra a estrutura escolar organizada na modernidade europeia é trabalhar com projetos didáticos, com oficinas pedagógicas relacionadas à temática decolonial, aos saberes de terreiro e ao poder de ensinar das plantas. Nesse sentido, constroem-se abordagens e perspectivas que oferecem elementos para enfrentar os desafios atuais da educação escolar (Candau; Koff, 2015).

São muitos os desafios construídos por uma educação bancária e voltada para concursos e exames vestibulares, que não formam cidadãos emancipados. Pedagogias decoloniais podem apresentar oportunidades de libertação do sujeito desse paradigma estrutural de educação iluminista. Candau e Koff (2015) apontam a educação intercultural crítica para o enfrentamento de alguns desafios.

Carlos Eduardo Ferrazo, Maria Luiza Süsskind e Marcos Antônio Oliva Gomes (2017) esclarecem que os currículos podem ser meios de resistência e de luta contra hegemônica, em ação nos cotidianos escolares, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizantes. Sendo assim, como saberes oriundos de terreiros religiosos podem ser trabalhados dentro do espaço escolar, para deixar de existir uma “sociologia das ausências”? (Santos, 2019).

Inês Barbosa de Oliveira (2020) propõe a desaprendizagem e a desobediência como modos de emancipação social. A pesquisadora afirma que parece contraditório falar de desaprendizagem num universo que trabalha o processo de ensino e aprendizagem, na área da educação. Mas, de forma libertadora, explica o motivo de usar o conceito de desaprendizagem no campo educacional:

A noção de desaprendizagem é aqui utilizada como um meio para deslocarmos-nos do ideário hegemônico que concebe a escola como um espaço somente de aprendizagem, e por vezes apenas como espaços de aprendizagem formais, permitindo-nos entrar no debate sobre o problema representado por um conjunto de conhecimentos socialmente aprendidos e que funcionam como empecilho à aprendizagem democrática, emancipatória e favorável a justiça social e cognitiva (Oliveira, 2020, p. 52).

Insurgir contra currículos formatados para uma robotização do aluno, para o aparelhamento do capital, que beneficia uma minoria em detrimento da maioria, currículos e processos de ensino e aprendizagem que levam o aluno a alienação cultural, política, social, humanística, característica fundante da educação universalista, faz muito sentido na realidade que vivemos. Os processos cognitivos originados em terreiros religiosos, que não fazem parte do conjunto de temas pertinentes para escola universalizante moderna, podem servir como uma ação de desaprendizagem do que já está posto, e de desobediência pedagógica, contribuindo para uma diversificação de saberes no espaço educacional brasileiro, diversificação essa que pode contribuir para a formação de professores, no caso da pesquisa em questão, formação de docentes normalistas e alunos mais plurais e conscientes da cultural, política, sociedade e humanidade que o cerca.

O labor insurgente (Candau, 2020), desobediente e que produz desaprendizagem, oriundo do(a) professor(a) que leva para o chão da escola músicas, danças, instrumentos musicais de culto, narrativas ancestrais, histórias de Juremeiros, demonstrações de como manipular ervas, vestimentas, artesanatos, ou seja, um mundo de diferenças e experiências outras, que não estão inclusas nos currículos oficiais, são capazes de produzir possíveis emergências de saberes, saberes que pertencem, no caso aqui exposto, a cultura de um terreiro de Jurema Sagrada, local não oficial de produção de saberes, segundo o pensamento educacional moderno.

Esses saberes emergentes, que surgem do trabalho do docente subversivo podem se fazer presentes no cotidiano escolar, viabilizando uma Educação ou uma Pedagogia Decolonial, como esclarece Vera Maria Candau:

A pedagogia decolonial propõe que no situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônica, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica (Candau, 2020, p. 681).

Entendo que saberes de povos dominados, colonizados e inferiorizados pela lógica moderna do pensar, levados para o espaço escolar por professores e professoras que propõem mudanças nos processos de ensino e aprendizagem e currículos colonizados, são saberes importantes para ambientes educacionais, na produção de conhecimentos e pedagogias com perspectivas decoloniais.

1.3 Saberes escolares

O paradigma moderno de realidade, imposto pelo ocidente com a conquista da América, com o fortalecimento do capitalismo mercantil e industrial, com o supremacia da ciência cartesiana a outros saberes, o colonialismo, a colonialidade e o Estado Nação de direito, tem a escola e os saberes escolares e toda estrutura envolta a essa instituição: disciplinas, material didático, grade curricular, divisão de tempos e saberes; “como espaço de homogeneização do conhecimento” (Torquato; Kondo, 2020, p. 75). “A homogeneização do conhecimento imposta, tem como finalidade apagar e tornar invisíveis os processos cognitivos, as culturas, as religiosidades e identidades indígenas” (Torquato; Kondo, 2020, p. 75), por que não, africanas, asiáticas, de movimentos sociais, das mulheres, entre outras.

Introduzir um *modus operandi* europeu de pensar e apagar saberes elaborados por povos excluídos da modernidade se mostra eficaz no ambiente escolar e em seus processos de ensino e aprendizagem. Mesmo com resistências de professores(as), que transgridem e reinventam processos de ensino e aprendizagens outros, quais as consequências do pensamento eurocêntrica para a educação brasileira? Aníbal Quijano nos remete à colonialidade do poder (2005). Maldonado-Torres nos alerta sobre o racismo epistêmico (2009). Boaventura de Sousa Santos indica possibilidades de epistemicídios cognitivos e a impossibilidade de uma ecologia dos saberes (2019). Para enfrentar essas dificuldades e transformar os espaços escolares, se faz necessário construir uma escola com menos desigualdades, sem exclusão, racismos, preconceitos e com a inclusão de saberes para a formação do sujeito brasileiro, saberes indígenas, diaspóricos, da mulher, entre outros.

Paulo Freire denuncia a educação bancária (2019), mas vai elaborar o conceito de trabalhador social, e a importância da práxis do educador social para a mudança.

O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura, a vive. Todo seu esforço, de caráter humanista, centra-se no sentido da desmistificação do mundo, da desmistificação da realidade. Vê nos homens com quem trabalha – jamais sobre quem ou contra quem – pessoas e não coisas, sujeitos e não objeto. E se na estrutura social concreta, objetiva, os homens são considerados simples objetos, sua opção inicial o impele para a tentativa de superação da estrutura, para que possa também operar-se a superação do estado de objeto em que estão, para se tornarem sujeitos (Freire, 1979, p. 51).

Freire condiciona que, para modificar essa estrutura social é necessário que o trabalhador social:

Entenda que a estrutura social é obra de homens e que, se assim for a sua transformação será também obras de homens. Isto significa que sua tarefa é a de serem sujeitos não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante sua ação da realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objetos de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la (Freire, 1979, p. 48).

O estudo mais aprofundado do conceito de trabalhador social, deixado por Freire, permite inquirir o poder da prática do educador com ideal de conscientização e mudança do *status quo* do sujeito contemporâneo. Um educador que abre diálogo com o mundo, que respeita saberes, que traz para História sujeitos que foram ahistorizados pelos ideais racistas, preconceituosos, discriminantes, ideológicos dos homens que surgem com o Renascimento Cultural e Científico, com a filosofia iluminista, com o pensamento liberal capitalista. O trabalhador social se aproxima do humano, se aproxima da liberdade de pensar desse ser

humano, se aproxima de uma profunda conscientização desse sujeito, que objetiva com ensino e aprendizagem, mudanças na sua realidade e de todos que estão inseridos neste mesmo ideal. Paulo Freire, com seu profundo conhecimento das relações sociais, que são relações humanas, feitas pelo diálogo, feitas pela sapiência da existência do outro, e que este outro perante o mundo tem igual valor para a realidade, vai nos deixar, de forma simples, qual é o papel do trabalhador social na conjuntura atual: “tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança (Freire, 1979, p. 60).

Entendemos que o educador social, com uma visão decolonial no dia a dia das escolas tem as ferramentas necessárias para essa transformação. Por quê? O professor decolonial promove o (re)surgimento de saberes outros, não só os com bases europeias, que é predominante, mas saberes relacionados a sujeitos e povos, que foram relegados à escuridão moderna. Os conhecimentos da natureza, da religiosidade, da ciência dos indígenas, dos povos diaspóricos, dos asiáticos etc. passam a fazer parte da construção mental de milhões de alunos em todo território brasileiro. O movimento decolonial na escola favorece um olhar discentes com relação ao outro, plural, diverso, não mais alicerçados num ideário universalizante como quer, por exemplo, a educação bancária estudada pelo pensador Paulo Freire.

O educador privilegia uma educação sustentada pelo diálogo entre o professor e o aluno mediatizado pelo mundo (Freire, 2019), ou seja, uma relação em que tanto o professor quanto o aluno são agentes da palavra, agentes das informações. Não importa nessa relação quem detém o conhecimento, como na educação bancária, os dois agentes do processo de ensino e aprendizagem podem colocar sua posição perante os fatos que são processados pela História, não existindo superioridade hierárquica entre os sujeitos educacionais.

Ao pensar no saber de terreiro, no saber originado no terreiro de Jurema Sagrada, se o aluno faz parte dessa cosmovisão religiosa e cultural, por que os saberes originados neste espaço não podem ser classificados como saberes importantes para escola? O pensamento de Paulo Freire permite abrir um diálogo de cunho decolonial no ambiente escolar. Por que decolonial? Os saberes de terreiro são mecanismos de pensamento que fazem parte dos saberes excluídos da modernidade, são saberes originalmente cunhados nas tradições indígenas, africanas, de um catolicismo popular, saberes que não fazem parte do agregado de conhecimentos racionalistas modernos. Por isso, saberes decoloniais, saberes insurgentes, saberes que são construídos dentro da opressão colonialista e da colonialidade, conhecimentos que se forjam na plena diferença colonial, como nos esclarece Maldonado-Torres (2009),

saberes que nos oferecem uma visão de mundo diferente da que está posta desde o século XV e XVI.

Abrir o diálogo na escola, não só de professores e alunos, mas da escola com a comunidade, da escola com as casas legislativas e executivas de determinada sociedade, da escola com o mundo, pode favorecer o surgimento de novos processos cognitivos, um combate ao paradigma do sistema/mundo/moderno, ancorado na colonialidade do poder e no único saber universal, o saber originado pelas influências greco-romanas.

As ideias de Freire, Quijano, Maldonado-Torres e Boaventura de Sousa Santos estão imbricadas, apesar de os autores terem visões pós-coloniais estruturadas de maneiras distintas. Não é objetivo desse estudo detalhar o pensamento desses autores, mas mostrar o elo que os liga epistemologicamente, com o enfrentamento da imposição da colonialidade do poder, do saber e do ser, executada durante mais de 500 anos de dominação europeia e, mais recentemente, norte-americana, sobre as culturas dos povos que têm sua origem no sul da linha do Equador e que proporcionou a subjugação destes.

Além da dialogicidade proposta por Freire, quais outros mecanismos podemos, professores, usarmos para transpassar a influência moderna no nosso ensino e na produção de saberes no espaço escolar? Trazemos as ideias de Inês Barbosa de Oliveira e Catherine Walsh.

Oliveira (2020) propõe a desaprendizagem e a desobediência com relação aos mecanismos que compõem a estrutura educacional brasileira. Desobedecer a currículos, materiais didáticos, estruturas espaciais e de tempo da escola pode contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais atraente e diversificado. Trazer saberes outros para fazer parte do currículo pessoal do professor potencializa movimentos educacionais que partem dos processos homogeneizantes de ensino para processos subversivos, transgressores, decoloniais, instaurando lugar de fala dos que foram invisibilizados durante a expansão do capital nos últimos 5 séculos.

Com apoio teórico em Walsh (2009), Albuquerque (2015), Oliveira (2016), Oliveira (2020), foram elaboradas cinco oficinas pedagógicas no produto educacional: “A Jurema Sagrada e Decolonialidade: construindo pontes para transformação da escola com saberes ancestrais”, para desenvolvimento de ações na escola que valorizem saberes ancestrais, saberes produzidos com as plantas, saberes de sujeitos marginalizados dentro do sistema-mundo moderno capitalista.

Walsh propõe a Pedagogia Decolonial, que é uma forma de insurgir, resistir, (re)existir e (re)viver (2009), contra o saber hegemônico, dentro da estrutura educacional de saberes que

foram apagados pela modernidade. Segundo Walsh, Candau e Oliveira (2018), a Pedagogia Decolonial opera além dos sistemas educacionais:

Esta pedagogia opera além dos sistemas educacionais (Escolas, Universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, enraizadas nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade. Assim o pedagógico e o decolonial se constituem como projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. (Walsh; Candau; Oliveira, 2018, p. 5).

Pensar a Pedagogia Decolonial como orientação educacional de ensino e aprendizagem é pensar uma ruptura com os processos fundamentados nos pressupostos modernos: educação bancária; currículo homogêneo; material didático eurocêntrico; políticas educacionais liberais e mais recente, neoliberais, que visam ao mecanicismo capitalista. É implementar insurgentemente, resistindo às pressões, uma pedagogia que dê visibilidade a saberes de povos que são colocados a um segundo plano no novo sistema-mundo cunhado no pretérito moderno. Saberes que estão na diferença, que geram movimentos sociais de contestação à colonialidade. É fazer ressurgir modos de pensar a humanidade e a Terra que prevaleceram por milhares de anos na América, na África, na Ásia, sem prejuízo para a massa populacional mundial. Sistemas cognitivos que têm na natureza e no homem suas principais fontes de inspiração, que não buscam sugar o que tem no ecossistema, nem alienam o outro para servir de ferramenta ao processo de produção capitalista.

1.4 A Jurema Sagrada

Segundo Idalina Freitas Lima Santiago, o culto à Jurema é uma prática religiosa de tradição indígena, especialmente dos grupos indígenas do Nordeste, vinculado à árvore do mesmo nome (Jurema), a qual possui seu habitat no agreste e caatinga nordestina (2008). Souza e Junior (2013, p. 3), nos informam que a planta considerada sagrada, tradicionalmente usada para fins rituais e medicinais, é a *Mimosa hostilis*, jurema-preta.

Os estudos relacionados à cultura indígena e cosmovisão da Jurema por muito tempo foram esquecidos ou ficaram em um segundo plano de prioridades dentro do mundo intelectual brasileiro. Os primeiros escritos relacionados à Jurema começaram a ser

produzidos nas primeiras décadas do século XX, quando folcloristas, escritores e uma pequena porcentagem de acadêmicos, entraram em contato com o Nordeste, com relatos orais de seu povo. Mario de Andrade, um dos primeiros pesquisadores há ter proximidade com a religiosidade da Jurema, buscava com a missão folclorista, retratar as manifestações culturais da região sertaneja, não tinha intenção etnográfica com relação às religiosidades indígenas, mas realizar algumas explanações culturais, oriundas do povo nordestino especificamente, ou sincretizadas com a cultura africana, muito forte na região neste momento histórico como: Bumba meu Boi, Caboclinhos, Maracatu, Tambor de crioula, Tambor de Mina, Praiá, Xangós etc. (Barreto, 2015). Em meio aos depoimentos culturais feitos pelos grupos, alguns tinham relação com o Catimbó, nome que utilizava na época para representar a Jurema Sagrada (Barreto, 2015). Câmara Cascudo, considerado um folclorista, também discorre sobre o significado de Catimbó

E nome que corresponde a Pajelança amazônica, mas difere dos Candomblés da Bahia e Macumbas do Rio de Janeiro. A denominação tem se alastrado pelo Nordeste sem que afaste o emprego de outros títulos como o Xangô do Recife e Maceió, Muambas, Canjerês, feitiços, coisas feitas, despacho, ebó. Catimbó é o feitiço e o processo de ´prepará-lo. Sua área Brasil (Cascudo, 1978, p.25).

Outro pesquisador que se dedicou a entender o Catimbó/Jurema foi o sociólogo Roger Bastide. Em seu livro *As Religiões Africanas no Brasil*, volume 2, dedica um capítulo as religiosidades, Pajelança (Norte) e Catimbó (Nordeste), e descreve como era a cosmologia da religião nordestina. Nas primeiras linhas desse capítulo, ele afirma que Catimbó é uma religião de origem indígena (Bastide, 1971). Em um artigo intitulado *Catimbó*, Roger Bastide faz uma comparação entre essa religião e o Candomblé. Candomblé, que nas palavras de Idalina Maria Freitas Lima Santiago (2008), são considerados nação “pura”.

A partir de meados para o fim do século XX e início do século XXI, a produção acadêmica com o tema central a Jurema Sagrada vai crescer consideravelmente, principalmente, na região Nordeste. Muitas teses de mestrado, doutorados, literaturas, serão produzidas, mostrando os vários aspectos que compõem o culto à Jurema Sagrada; suas convergências com a Umbanda e o Candomblé serão mais bem delimitadas, tendo a Jurema Sagrada um protagonismo cultural perante as outras duas religiosidades citadas acima.

Um dos principais intelectuais deste espaço temporal e que concretizou estudos acadêmicos sobre a religiosidade Juremeira foi Renê Vandezande. Em sua tese de mestrado apresentada à Universidade Federal de Pernambuco (UFPB), em 1975, intitulada “*Catimbó: pesquisa exploratória sobre uma forma nordestina de religião mediúnica*”, Vandezande faz um

estudo na cidade de Alhandra PB, cidade cujo pesquisador acredita ser sagrada para os participantes da Jurema, justamente, por entenderem que foi nessa localidade que se iniciaram as práticas rituais do culto aos Encantados. Oliveira afirma que Vandezande acredita que a Umbanda absorveu o Catimbó culturalmente e religiosamente (Oliveira, 2017).

No final do século XX e início do XXI outros pesquisadores trouxeram contribuições importantes para o discernimento dos vários aspectos do culto à Jurema Sagrada. Em 1999 Luís Assunção defende uma tese na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo intitulada: O reino dos Encantados: caminhos, tradição e religiosidade no Sertão Nordestino (Assunção, 1999). O sociólogo Ivaldo Marciano de França Lima publica um artigo em 2004 que trabalha a sociabilidade dentro do terreiro de Jurema com o título “Jurema uma religião que cura, consola e diverte — as redes de sociabilidade da Jurema Sagrada”. Sócrates Pereira Ferreira e Kedma Mendonça Pereira de Sousa (2008) irão trabalhar a aproximação da planta Jurema com os mais variados sistemas de crenças no Brasil, destacando, a Umbanda, o Candomblé, Xangô e Catimbó/Jurema, no artigo; A morada sagrada: A Jurema no espaço religioso afro-brasileiro na cidade de Alhandra-PB.

Grünewald, através das próprias experiências de preparo da planta sagrada, se dedica às pesquisas acadêmicas em fins do século XX e início do XXI, com o intuito de demonstrar as representações variadas da Jurema (Grünewald, 2005). Ele discorre sobre os sujeitos da Jurema (Grünewald, 2005), ou seja, as múltiplas representações que esta planta de poder tem nas incontáveis religiosidades que a toma como participante de suas liturgias e aparatos simbólicos. Segundo Grünewald, constata-se à Jurema dos índios nordestinos e suas tradições ancestrais, que por motivos; históricos, políticos, econômicos e culturais; sofreram reelaborações a partir da década de 1930 e 40, catalisando um xamanismo, dando origem a *posteriori* a uma “ciência do Índio”. Ele relata as Juremas urbanas que se mesclam com religiosidades afro-brasileiras como a Umbanda e o Candomblé, tendo dentro das liturgias destas, grande notoriedade. O pesquisador ainda articula os sujeitos da Jurema em contato com o Santo Daime, formando um culto com uma bebida chamada de Judaime (bebida resultante do cozimento conjunto da *Mimosa tenuiflora* (Wind) Poir., da *Banisteriopsiscaapi* e da *Psychotriaviridis*), dispensando o uso do *Peganumharmala* (Grünewald, 2005). O antropólogo, na sua contribuição acadêmica, foi importante para novas releitura do objeto de pesquisa Jurema.

No artigo “A Jurema Sagrada da Paraíba”, Santiago (2008) estudou trocas e reelaborações do culto a Jurema com o encontro a princípio com a Umbanda, formando uma Umbanda cruzada com Jurema, e a *posteriori* com o Candomblé.

No século XXI, as produções acadêmicas sobre a religiosidade Juremeira se tornaram plurais. Um exemplo dessa pluralidade é o artigo do Ismael Pordeus Junior, de 2014, que vai elucidar como a Jurema chega ao espaço peninsular ibérico, quebrando a barreira geográfica, a exemplo de outras ritualísticas afro-ameríndio-brasileira que se expandem para outras regiões do mundo, Candomblé, Umbanda e o Santo Daime. Pordeus contextualiza como é esta expansão:

Depois da Umbanda e do Candomblé, a Jurema é a mais recente religião brasileira a cruzar o Atlântico e a entrar no complexo de transnacional da Península Ibérica, particularmente, em Portugal, onde dá sinais de expansão. Cada vez mais se instala um debate antropológico sobre as consequências culturais da globalização, que coloca a religião em um lugar de destaque. As religiões se apresentam hoje como transnacionais, conforme Appadurai (2001). E o que será tratado neste artigo, a partir de tópicos de um estudo em realização, em uma *Jurema* – o Centro Espírita Vila Alhandra –, situada em São Lourenço, Azeitão, Portugal (Pordeus, 2014, p. 247).

Em 2014, o sociólogo Marcus Vinicius Rios Barreto apresenta sua dissertação de mestrado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), cujo tema: *Jurema entre Guarulhos e Recife: O uso político da Cultura, nos apresenta um viés urbano do culto a Jurema, e fora dos locais de mais influência dessa religião que é a região Nordeste. O autor nos informa que a pesquisa é uma contribuição ao estudo da Jurema no contexto urbano brasileiro. (Barreto, 2014). Barreto vai trabalhar discursos de participantes de terreiros de religiosidade afro-ameríndio-brasileiro, localizados nas zonas urbanas, como alavanca para criação de políticas públicas, com objetivo de legitimar o uso enquanto cultura e religião no espaço público. (Barreto, 2014).*

O cientista religioso Alexandre Alberto dos Santos Oliveira (2017), na dissertação de mestrado intitulada “*Juremologia: Uma busca etnográfica para sistematização de princípios da cosmovisão da Jurema Sagrada*” mostra uma Juremologia, ou seja, a existência de um sistema religioso próprio, que está amparado numa história oral, no culto à Jurema Sagrada, que nos leva a entrar no mundo dos Encantados, com suas sete cidades sagradas.

1.5 Saberes originários em terreiros religiosos e sua relação com o ensino

O processo de ensino e aprendizagem se faz no diálogo entre o professor transformador/libertador e aluno, não existindo superioridade entre eles, sendo o professor um

mediador de sujeitos (Freire, 2019), e não aquele que deposita conteúdo. Esse diálogo educacional libertador, está inserido, e é mediado por temas que fazem parte do mundo do educando, um diálogo histórico, por isso, a importância e o respeito que o professor possui com o conhecimento prévio trazido pelo discente, e o mais valioso, a voz que o aluno detém no contexto da educação libertaria. Freire nos esclarece, em outra obra basilar para a didática emancipadora, *Pedagogia da Autonomia*, a importância do respeito com o conhecimento prévio do aluno e passibilidade desse aluno ter voz:

Por isto mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os de classes populares chegam a ela – saberes socialmente construído na prática comunitária – mas também, como a mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir por exemplo, a poluição dos riachos, e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (Freire, 2019, p. 31, 32).

Referenciado pela lógica de Paulo Freire, do respeito ao conhecimento prévio dos alunos, e o ato de dar o poder da palavra a estes, visualizamos que saberes originários em um terreiro de Jurema Sagrada, que surgem nas interlocuções entre os ancestrais (Encantados), sacerdote e participantes do ritual, envolto a uma diversificada flora brasileira (Oliveira, 2020), podem servir como temáticas geradoras, abrindo diálogos emancipatórios no cotidiano escolar.

Saberes originados em locais religiosos, principalmente de matriz indígena e afro-brasileira, têm sido estudados com muita frequência dentro da área da Educação, conhecimento que é produzido, sobretudo, em contato com a flora — ervas, folhas, frutos, cascas, sementes — e a fauna do entorno das localidades, como citado por Oliveira (2020).

Maria Betânia Barbosa Albuquerque, professora do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), é uma das precursoras em demonstrar a importância de saberes construídos em terreiros religiosos, em contato com flora, fauna, orações, cânticos, narrativas, mitos, para um ensino pluriétnico, intracultural, decolonial e contra epistemológico. Em um artigo fundante, a professora lança a pergunta “pode uma planta ensinar?” (Albuquerque, 2015). Neste texto, a educadora trabalha a construção de saberes num terreiro de Santo Daime, religião nascida no Estado do Acre, que faz uso de uma bebida de origem indígena, chamada Ayahuasca (Albuquerque, 2015). A pesquisadora esclarece como acontece a educação pelas plantas:

A educação pelas plantas, expressão criada para nomear esta modalidade de prática educativa mediada pelo daime, difere, nesse sentido, dos processos de aprendizagem instituídos pela escolarização formal da modernidade. Uma diferença fundamental reside no fato de que o conhecimento não é possível de ser obtido a partir dos livros ou da razão instrumental, mas sob o estado de êxtase, estado de expansão da consciência ocasionado pela ingestão da bebida (Albuquerque, 2015, p. 7045).

Outros acadêmicos se lançaram a entender os processos de construções cognitivas em locais que não são os institucionalizados como verdadeiros, pela cultura hegemônica eurocêntrica, no caso, as escolas e universidades. José Colares de Neto (2008), em sua dissertação de mestrado, elucida como nas relações cotidianas de um terreiro de Tambor de Mina, terreiro de uma religião de matriz africana na Amazônia (Mota Neto, 2008), circulam saberes de várias matizes: práticas religiosas e rituais, ensinamentos morais, saberes ancestrais dos Encantados, narrativas míticas (Mota Neto, 2008). Luiz Rufino Junior (2018) propõe uma pedagogia da encruzilhada arrebatada por Exu. No artigo “O uso das plantas no ritual de Jurema Sagrada: identidade, ancestralidade e protagonismo indígena na contemporaneidade”, Oliveira (2020) nos coloca dentro do contexto da educação de terreiro e religiosidade Jurema Sagrada. O teólogo esclarece que existem processos de ensino, aprendizagem e construção de saberes no cotidiano de um terreiro de Jurema Sagrada, tendo como elo o uso das plantas e a ancestralidade.

No estudo produzido por Oliveira (2020), apontam-se mecanismos de produção de saberes dentro do terreiro de Jurema Sagrada: produção de saberes ancestrais indígenas, saberes dos excluídos da modernidade, que foram colocados em segundo plano ou dizimados pelas epistemologias do Norte, sendo estas consideradas as únicas fontes válidas de conhecimento (Santos, 2019).

Neste estudo, buscou-se investigar como professores e estudantes de uma instituição escolar e de formação de professores compreendem a perspectiva pedagógica decolonial, a relação entre ancestralidade, ritos e flora, e a visão de um Juremeiro sobre saberes de terreiro, com o intuito de elaborar oficinas sobre saberes escolares e de terreiro da Jurema sagrada.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa guiou-se pela abordagem qualitativa. No tocante às abordagens metodológicas na pesquisa educacional, principalmente nos anos 1980 e 1990, André indica que

ganham força os estudos “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de métodos e técnicas de análises, que vão desde estudos antropológico e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de casos até a pesquisa ação e análise de discurso, de narrativas de histórias de vidas (André, 2005, p. 30).

Concordando com André, as temáticas escolhidas (decolonialidade, saberes originados num terreiro de Jurema Sagrada e seu uso no espaço escolar), não se enquadram aos estudos, que, segundo a autora, nas décadas de 1960 e 1970, centravam-se nas análises das variáveis de contexto e no seu impacto sobre o produto (André, 2005), ou seja, como a estrutura interfere no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Este estudo privilegia o cotidiano escolar, as interações sociais na escola, um aprendizado heterogêneo e dialógico, que respeita o conhecimento prévio do aluno (Freire, 2019).

A pesquisa foi do tipo participante, que, segundo Brandão (2006), apresenta-se

como uma alternativa de “ação participante” em pelo menos duas dimensões. A primeira: agentes sociais populares são considerados mais do que apenas beneficiários passivos dos efeitos diretos e indiretos da pesquisa e da promoção social dela decorrente ou a ela associada. Segunda: em outra direção a própria investigação social deve estar integrada em trajetórias de organização popular e, assim, ela deve participar de amplos processos de ação social de uma crescente e irreversível vocação popular. Uma articulação de ações de que a *pesquisa participante* é um entre outros instrumentos (Brandão, 2006, p. 10, 11).

2.1 Participantes e local de pesquisa

A pesquisa foi realizada com docentes e estudantes em uma instituição escolar localizada na cidade de Três Rios, no estado do Rio de Janeiro. Nessa escola, buscamos entender as concepções de docentes e discentes sobre pensamento decolonial, pedagogias decoloniais e saberes originados em terreiros sagrados.

Em 2023, foi aplicado um questionário pelo formulário eletrônico *Google Forms* (Apêndice H) a alunos das séries 3001 e 3002 normais. A escolha das duas séries do curso normal foi motivada por serem séries que estão a terminar o curso, que têm mais conhecimento na esfera educacional e têm experiências em salas de aula, devido aos estágios realizados para a obtenção do diploma de normalista a nível médio. O questionário foi aplicado a 17 alunos da turma 3001 do ensino médio normal e a 15 alunos da turma 3002 do ensino médio normal, totalizando 32 discentes participantes da pesquisa.

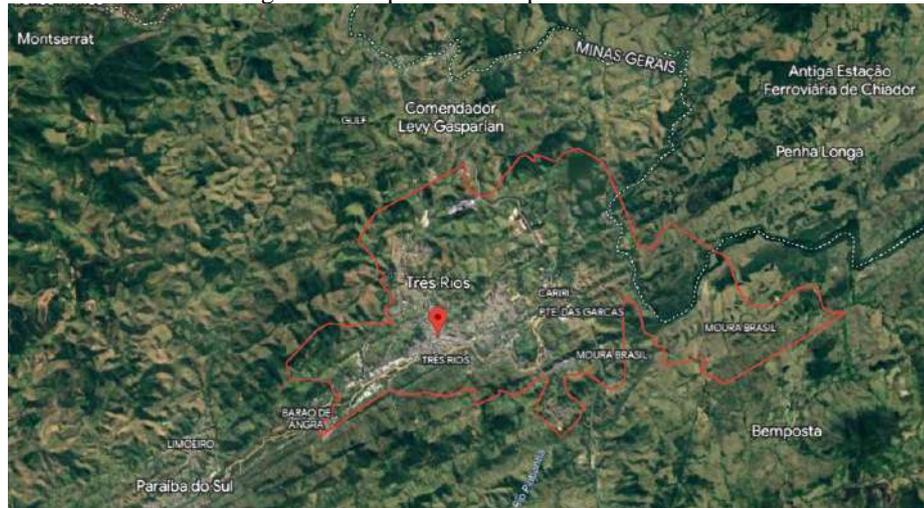
Conhecimentos sobre a importância das folhas, ervas, frutos, sementes, cascas, raízes, nos rituais de cura e no rito litúrgico de um terreiro de Jurema Sagrada foram obtidos por meio de entrevista com o sacerdote principal do terreiro de Jurema Sagrada, localizado na cidade de Três Rios, estado do Rio de Janeiro.

O tratamento dado para manter o sigilo da identidade dos professores, dos alunos e do Juremeiro(a) foi o uso de nomes fictícios. Assim, para diferenciar um professor do outro, um aluno do outro e um Juremeiro(a) do outro, nomes fictícios aparecerão no decorrer deste trabalho. Para identificar os professores, os nomes fictícios iniciarão com a letra P (Professor). Para designar alguns alunos, os nomes fictícios terão início com letra A (Aluno). Por fim, os nomes dos Juremeiros(as) iniciarão com a letra J (Juremeiro).

A cidade de Três Rios localiza-se na região centro-sul fluminense, a uma distância de 130,2 quilômetros da metrópole Rio de Janeiro e a 62,1 quilômetros de Juiz de Fora, cidade do estado de Minas Gerais que exercesse forte influência econômica. Segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), a população estimada para o ano de 2021 era de 82,468 habitantes. A cidade possui um índice de escolarização bem elevado, na faixa de 6 a 14 anos, chegando a 97,9%, e tem o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,725.

A cidade está situada em um entroncamento ferroviário que liga o Rio de Janeiro a Minas Gerais, e um entroncamento rodoviário BR-040 e BR-393, que permitiu o surgimento de inúmeras indústrias na região, segundo o Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ). A cidade é banhada por três rios, Piabinha, Paraibuna e Paraibuna do Sul, os quais proporcionam o encontro das três caudalosas águas, trazendo para o município turistas das variadas regiões do Rio de Janeiro e Minas Gerias, influenciando diretamente sua economia.

Figura 1 - Mapa do município de Três Rios



Fonte: Google Earth⁴

2.2 Procedimentos de construção de dados

A construção de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta de informações previstas (Marconi; Lakatos, 2016). Com relação à construção de dados para a pesquisa, Maria de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos indicam que

são vários os procedimentos para a realização da coleta de dados, que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação: Em linhas gerais, as técnicas de pesquisas são: 1- Coleta documental, 2. Observação, 3. Entrevista, 4. Questionário, 5. Formulário 6. Medidas de opiniões e atitudes, 7. Técnicas mercadológicas, 8. Testes, 9. Sociometria, 10. Análise de conteúdo, 11. História de vida (Lakatos; Marconi, 2016, p. 149, 150).

Ferramentas de busca de dados utilizadas em paralelo com a pesquisa participante serão entrevistas semiestruturadas e questionários. Mas, antes de organizarmos essas metodologias de obtenção de dados que serão aplicadas a docentes, discentes e Juremeiros(as), necessitamos estar teoricamente munidos sobre os temas do estudo. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica, desenvolvida a partir de material elaborado, constituído principalmente de livros e artigos (Gil, 1999). Tais livros e artigos articulam os temas

⁴ Disponível em: <https://earth.google.com/web/search/tr%C3%AAs+rios,+rj/@-22.09284896,-43.21803755,360.80619987a,20100.54213896d,35y,0h,0t,0r/data=CigiJgokCQDv7EKIADbAERFg7X0IMzbAGXiIW7KmeEXAIWLVqYUuskXA?hl=pt-BR> Acesso em: 07 fev. 2023.

pensamento decolonial, pedagogia decolonial e saberes de terreiro, relacionando-os a ritos litúrgicos e de cura munidos com plantas, ervas, galhos, sementes, raízes, troncos etc.

O instrumento utilizado na seleção dos docentes e no levantamento de concepções discentes com relação ao pensamento decolonial e saberes de terreiros serão questionários aplicados pelo formulário eletrônico *Google Forms* (Apêndice H), que, segundo Andres *et al.*, “é um aplicativo que pode criar formulários por meio de uma planilha. Tais formulários podem ser questionários de pesquisas elaborados pelo próprio usuário ou podem ser empregados em formulários já existentes” (Andres *et al.*, 2020, p. 3).

Na obtenção de dados, também serão realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes e Juremeiro. Para Santos, Jesus e Battisti, a entrevista semiestruturada caracteriza:

A forma como será a abordagem adotada pelo entrevistador. Nesse caso, o entrevistador usa um roteiro para a entrevista, sendo flexível em sair do roteiro para que o entrevistado possa discorrer subjetivamente sobre a questão colocada (Lüdke; André, 2004). O entrevistador segue o roteiro com perguntas gerais ou tópicos, focando na centralidade da pesquisa, mas um “[...] bom entrevistador é aquele que sabe ouvir, [...] realizando novos questionamentos, [...], mas sem influenciar seu discurso (Santos; Jesus; Bastiti, 2021, p. 2).

Esse instrumento de construção de dados foi utilizado com os docentes da instituição escolar pesquisada (Apêndice I), com o objetivo de apurar a concepção docente com relação ao pensamento decolonial e aos saberes originados em terreiros religiosos. Antes, aplicamos um questionário que serviu como pré-seleção dos professores para participação na pesquisa (Apêndice G), com o objetivo de verificar a familiaridade docente com os conceitos, as normas e as teorias atinentes ao pensamento decolonial. A entrevista semiestruturada serve também para termos o olhar do Juremeiro chefe do terreiro de Jurema Sagrada (Apêndice J) — espaço religioso que usaremos como referência para a pesquisa —, com relação à produção de conhecimento em terreiros sagrados e à contribuição desses saberes para uma educação decolonial.

Esses instrumentos de coleta de dados podem nos oferecer um retrato de como pedagogias, didáticas e currículos insurgentes estão sendo utilizado nesse espaço escolar para formar professores plurais, com diversidade de conhecimento, e sujeitos sociais mais conscientes de sua realidade, sujeitos com maior alteridade e empatia.

2.3 Procedimentos de análise de dados

A análise e a interpretação dos dados serão realizadas com base nas observações participantes, nas entrevistas semiestruturadas com os professores e o sacerdote principal do terreiro de Jurema Sagrada e nas respostas ao questionário aplicado ao corpo discente da escola. Gil aponta os objetivos da análise e da interpretação dos dados coletados na pesquisa:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto na investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

Existem variadas formas no processo de análise e interpretação de dados:

É possível afirmar que em boa parte das pesquisas sociais são observados os seguintes passos: a) estabelecimento de categorias; b) codificação, c) tabulação; d) análise estatística dos dados; e) avaliações das generalizações obtidas com os dados; f) inferência de relações casuais; g) interpretação dos dados (Gil, 1999, p. 168).

Buscamos uma interpretação dos dados para entendimento de concepções docentes, discentes e de um Juremeiro sobre o pensamento decolonial e concepções sobre saberes originados em um terreiro religioso. Foram analisados conhecimentos de estudantes e professores sobre pensamento decolonial, saberes escolares, colonialidade do poder, racismo epistêmico, saberes de terreiro (Quadros 1 e 2). Na entrevista com os docentes, também foram analisadas ideias relacionadas ao produto educacional elaborado nessa pesquisa. Na análise dos depoimentos dos docentes, foram relacionados os conceitos e referenciais teóricos adiante (Quadro 1).

Quadro 1 - Categorias e referenciais teóricos utilizados na análise dos depoimentos

Perguntas	Categorias	Referenciais teóricos
Há quanto tempo trabalha como professor? Em que níveis e modalidades?	Saberes escolares	Freire, 2019 Oliveira, 2020 Wlash, 2009 Torquato; Kondo, 2020
Na sua formação inicial, cursou disciplinas com viés decolonial, ou seja, que demonstrava a importância de se trabalhar com saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros, orientais, saberes da mulher, saberes construídos em	Colonialidade do poder Racismo Epistêmico Pedagogia Decolonial Saberes Escolares	Quijano, 2005 Maldonado-Torres, 2009 Walsh, 2009 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020

comunidades populares, saberes LGBTQIA+ etc.		
Realizou cursos ou participou de eventos acadêmicos após a graduação? Se sim, algum foi relacionado ao pensamento decolonial, a pedagogia decolonial ou a uma educação em terreiros religiosos?	Colonialidade do poder Racismo Epistêmico Pedagogia decolonial Saberes Escolares Saberes de Terreiro	Quijano, 2005 Maldonado-Torres, 2009 Walsh, 2009 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020 Albuquerque, 2015 Neto, 2008 Junior, 2018
Qual entendimento docente com relação ao pensamento decolonial?	Colonialidade do poder Mito da modernidade e transmodernidade Pedagogia Decolonial Saberes escolares	Quijano, 2005 Dussel, 2005 Walsh, 2009 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020
O docente pode demonstrar a importância do pensar decolonial para a escola?	Colonialidade do poder Racismo epistêmico Diferença Colonial Saberes escolares	Quijano, 2005 Maldonado-Torres, 2009 Mignolo, 2020 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020
Já utilizou em projetos, aulas, feiras de ciências o pensamento decolonial como meio de propor uma visão mundo mais plural e empática para seu aluno?	Colonialidade do poder Racismo epistêmico Diferença Colonial Pedagogia decolonial Saberes escolares	Quijano, 2005 Maldonado-Torres, 2009 Mignolo, 2020 Walsh, 2009 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020
Saberes outros. O docente pode relatar se existe resistência por parte dos discentes de trabalhar em sala de aula saberes decoloniais?	Colonialidade do poder Diferença Colonial Racismo Epistêmico Saberes escolares	Quijano, 2005 Maldonado-Torres, 2009 Mignolo, 2020 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020
Como os alunos respondem às abordagens decoloniais na escola?	Colonialidade do poder Mito da modernidade e transmodernidade Racismo epistêmico Saberes escolares	Quijano, 2005 Dussel, 2005 Torres, 2009 Mignolo, 2020 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020
Trabalha saberes originados em terreiros religiosos como base para explicar, por exemplo, questões relativas ao meio ambiente, intolerância religiosa, racismo?	Colonialidade do poder Diferença Colonial Racismo epistêmico Saberes escolares Saberes de terreiro	Quijano, 2005 Maldonado-Torres, 2009 Mignolo, 2020 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020 Albuquerque, 2015 Neto, 2008 Junior, 2018
Produz, dentro da área educacional que atua, projetos que levam em consideração o	Pedagogia Decolonial Diferença Colonial Racismo epistêmico	Walsh, 2009 Maldonado-Torres, 2009 Mignolo, 2020

legado cultural do Candomblé, da Umbanda, da Jurema Sagrada? Se sim você consegue avaliar como é a recepção dos alunos a estes projetos?	Saberes escolares Saberes de terreiro	Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020 Albuquerque, 2015 Neto, 2008 Junior, 2018
Se a receptividade não é boa você consegue esclarecer, quais fatores estão atuando nessa negação?	Colonialidade do poder Mito da Modernidade Racismo epistêmico	Quijano, 2005 Dussel, 2005 Mignolo, 2020

Quadro 2 - Categorias e referenciais teóricos utilizados na análise das respostas ao questionário discente

Perguntas	Categorias	Referenciais teóricos
Durante o curso normal entrou em contato com o conceito de decolonialidade ou pensamento decolonial? Se sim, em quais disciplinas e anos escolares?	Colonialidade do poder Racismo epistêmico Pedagogia decolonial Saberes escolares	Quijano, 2005 Mignolo, 2020 Walsh, 2009 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020
Durante o curso foram abordadas temáticas relacionadas à cultura indígena? Se sim, poderia explicar como foi a abordagem?	Colonialidade do poder Racismo epistêmico Pedagogia decolonial Saberes escolares	Quijano, 2005 Mignolo, 2020 Walsh, 2009 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020
▪ Tem conhecimento sobre o conceito saberes de terreiros?	Colonialidade do poder Racismo epistêmico Pedagogia decolonial Saberes escolares	Quijano, 2005 Mignolo, 2020 Walsh, 2009 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020
Considera que no curso de formação de professores saberes de terreiros podem ser preponderantes para construção de professores plurais, com diversidade de pensamento e mais empáticos?	Racismo epistêmico Saberes escolares Saberes de Terreiro	Mignolo, 2020 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020 Albuquerque, 2015 Neto, 2008 Junior, 2018
▪ Durante o curso algum docente trabalhou textos, charges, revistas ou jogos elaborados por pesquisadores ou professores de descendência negra, indígena ou de outras minorias? Se sim, poderia relatar como foi essa experiência?	Colonialidade do poder Racismo epistêmico Pedagogia decolonial Saberes escolares Saberes de Terreiro	Quijano, 2005 Mignolo, 2020 Walsh, 2009 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020 Albuquerque, 2015 Neto, 2008 Junior, 2018
Você entende a importância de trabalhar, em espaço escolar, religiosidades afro-brasileiras e indígenas, sendo que estes assuntos são relevantes a cultura negra e indígena, e estão	Colonialidade do poder Racismo epistêmico Pedagogia decolonial Saberes escolares Saberes de Terreiro	Quijano, 2005 Mignolo, 2020 Walsh, 2009 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020

amparados pelas leis 10.639/2003 e a lei 11/645/2208?		Albuquerque, 2015 Neto, 2008 Junior, 2018
Durante o curso normal você leu ou estudou as leis 10.639/2003 e a lei 11.645/2008?	Colonialidade do poder Racismo epistêmico Sabres escolares	Quijano, 2005 Mignolo, 2020 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020
Você já entrou em contato, através de leituras, músicas, eventos, com a religiosidade Jurema Sagrada?	Saberes de Terreiro Saberes Escolares Racismo epistêmico	Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020 Albuquerque, 2015 Neto, 2008 Junior, 2018 Mignolo, 2020

Com o Juremeiro, foram abordados os atos litúrgicos, os rituais de cura dos integrantes do terreiro de Jurema Sagrada em questão e os saberes inseridos dentro de uma perspectiva pedagógica e educacional decolonial (Quadro 3).

Quadro 3 - Categorias e referenciais teóricos utilizados na análise do depoimento do Juremeiro

Perguntas	Categorias	Referenciais Teóricos
Como você iniciou na tradição juremeira?	Jurema Sagrada Saberes de Terreiro	Grünewald, 2005 Oliveira, 2017 Albuquerque, 2015 Neto, 2008 Junior, 2018
O que entende por ciência da Jurema?	Jurema Sagrada Saberes de Terreiro	Grünewald, 2005 Oliveira, 2017 Albuquerque, 2015 Neto, 2008 Junior, 2018
Como a ciência da Jurema pode embasar a produção de saberes caboclos ou indígenas nos espaços religiosos da Jurema Sagrada?	Jurema Sagrada Saberes de Terreiro	Grünewald, 2005 Oliveira, 2017 Albuquerque, 2015 Neto, 2008 Junior, 2018
Qual é a importância das plantas, ervas, folhas, frutos, sementes, galhos, raízes na produção do conhecimento juremeiro? Como se dá a produção de saberes dentro do terreiro de Jurema Sagrada?	Jurema Sagrada Saberes de Terreiro	Grünewald, 2005 Oliveira, 2017 Albuquerque, 2015 Neto, 2008 Junior, 2018
Qual é a importância da ancestralidade para a ciência da Jurema?	Jurema Sagrada Saberes de Terreiro	Grünewald, 2005 Oliveira, 2017 Albuquerque, 2015 Neto, 2008 Junior, 2018
Conhecimentos oriundos da Ciência da Jurema podem ser usados nas escolas? Se sim, como você compreende o diálogo	Jurema Sagrada Saberes de Terreiro Racismo epistêmico Colonialidade do poder	Grünewald, 2005 Oliveira, 2017 Albuquerque, 2015 Neto, 2008

com saberes escolares?	Pedagogia decolonial Saberes escolares	Junior, 2018 Mignolo, 2020 Quijano, 2005 Walsh, 2009 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020
Os saberes originados nos terreiros de Jurema Sagrada podem ser considerados saberes decoloniais, ou seja, saberes historicamente apagados ou invisibilizados pelo eurocentrismo?	Jurema Sagrada Saberes de Terreiro Racismo epistêmico Colonialidade do poder Pedagogia decolonial Saberes escolares Diferença Colonial	Grünewald, 2005 Oliveira, 2017 Albuquerque, 2015 Neto, 2008 Junior, 2018 Quijano, 2005 Walsh, 2009 Freire, 2019 Oliveira, 2020 Torquato; Kondo, 2020 Mignolo, 2020

3 SABERES DOCENTES E DISCENTES SOBRE O PENSAMENTO DECOLONIAL E CONHECIMENTOS ORIGINADOS EM TERREIROS RELIGIOSOS

Nesta seção, trataremos da análise dos dados construídos com os participantes da pesquisa⁵ em relação ao pensamento decolonial e sobre como eles compreendiam conhecimentos produzidos em terreiros religiosos, vislumbrando conexões entre saberes escolares e saberes de terreiros, na perspectiva da diversidade de saberes na escola, para além daqueles elaborados na modernidade europeia .

3.1 Saberes docentes sobre o pensamento decolonial e conhecimento originados em terreiros religiosos

O contato primo com estudos afro-indígenas-brasileiros ocorreu no dia a dia escolar, trabalhando questões caras para a atualidade brasileira e para formação do sujeito brasileiro: intolerâncias religiosas, racismo, discriminações, alienações docentes, discentes e da comunidade escolar. Esses temas acarretam a falta de pluralidade de culturas e da diversidade de pensamento religioso em espaços escolares em grande parte do território brasileiro.

Na conjuntura de crescimento de religiosidades do tronco cristão, principalmente as que tiveram seu cerne em fins do século e XIX e durante os séculos XX e XXI (as designações pentecostais e neopentecostais), falar da diversidade religiosa brasileira no espaço escolar torna-se um desafio.

A professora Paula, graduada em Sociologia (2012), especialista em História da África (2013) e mestra em Sociologia (2015), informou estar finalizando seu doutorado em Sociologia. Em seu depoimento, relatou suas vivências em sala de aula ministrando conteúdos relacionados às religiosidades afro-indígenas-brasileiras e às dificuldades enfrentadas. Trabalhando com informações do censo do IBGE (2010) sobre as várias religiões do campo religioso brasileiro, ela expôs:

⁵ Todos os participantes da pesquisa serão referenciados por sua função (professor(a), discente ou Juremeiro) seguida do nome fictício (para preservar a identidade), uma vez que se trata de informações verbais concedidas ao autor desta dissertação.

Lembrei: eu trouxe uma tabelinha das religiões mais populares do Brasil, do censo de 2010. Tanto por cento católico, tanto por cento evangélico. Tinha as religiões de menores adesões: Candomblé, Umbanda, Kardecismo, todas colocadas na mesma caixinha da espiritualidade. É uma resistência no sentido da demonização... falar de religiões de matriz afro-indígena-brasileira é falar do demônio, é uma questão totalmente colonialista. (...) O aluno faz uma pergunta: Espiritismo que você fala não é Macumba não, né? Eu perguntei: O que você entende por Macumba? Terreiro, mata bode, faz Macumba na encruzilhada. É um festival de racismo religioso. As religiões de matriz afro-indígena-brasileira são as que eles têm menos pudor de negar, é como se fosse senso comum, que fosse do mal. Sem nenhum constrangimento eles dizem que não gostam do assunto (Professora Paula, 2023).

O contato com o pensamento decolonial fez-nos perceber a negação das religiosidades afro-indígenas-brasileiras na aula da professora Paula e uma influência das relações de poder que foram cunhadas na modernidade e catalisadas pelo colonialismo e sua principal extensão de controle, a colonialidade.

As religiosidades indígenas, dos negros e dos asiáticos podem ser vilipendiadas, atacadas e demonizadas, porque são estruturas de pensamento referentes a povos que foram colocados à margem do sistema-mundo moderno. O que prevalece há séculos é a História narrada pelo sujeito ocidental, altamente alicerçada no cristianismo, no patriarcalismo, na exploração colonial, no capitalismo, no cientificismo e nas relações raciais. É o perigo, como afirma Chimamanda Ngozi Adichie (2019), de se ter uma única História para se contar. Contar uma única História é esquecer de tradições milenares indígenas, africanas e asiáticas. É não apresentar para sociedade a diversidade de ideias, é tirar a possibilidade de contestação e de resistência ao que está posto. É criar racismos, preconceitos, discriminações e intolerâncias, principalmente a religiosa.

As religiões africanas caracterizam-se pela crença em deuses que incorporam em seus filhos. São também religiões baseadas na magia. O sacerdote, ao manipular objetos como pedras, ervas, amuletos etc. e fazer sacrifícios de animais, rezas e invocações secretas, acredita poder entrar em contato com os deuses, conhecer o futuro, curar doenças, melhorar a sorte e transformar o destino das pessoas. Por esses princípios, a magia africana era vista como prática diabólica pelas autoridades eclesiásticas, como ocorrera com as religiosidades indígenas (Silva, 2000).

A estrutura de pensamento idealizada na modernidade tem como um dos pilares o cristianismo e produz uma série de intolerâncias, incluindo a religiosa, e, como foi mencionado, é perigoso haver uma História única, sem diversidade de saberes, sem a participação de outros sujeitos históricos. Desse modo, é necessário enfatizar a importância, para a sociedade, de espaços religiosos situados em terreiros, ou seja, os saberes originados nesses espaços sociais são altamente relevantes para não haver somente uma História para

contar. Tais saberes e espaços podem servir como resistência a toda uma estrutura arquitetada pela lógica ocidental e cristã. Saberes e espaços religiosos que curam, consolam e divertem, consoante com Ivanildo Marciano de Franca Lima (2004), quando ele discorre sobre os terreiros religiosos de Jurema Sagrada:

A Jurema pode ser vista, portanto, como uma religião que cura pelo fato de que os seus ritos são voltados quase sempre para a prática da limpeza espiritual e para a resolução dos problemas de saúde que se apresentam em seus fiéis. As suas celebrações são regadas à base de muita música e bebida, conferindo a essas um caráter lúdico e ao mesmo tempo convidativo. Se não é por doença ou qualquer outro problema, o indivíduo que vai para a Jurema encontra muitos motivos para se divertir enquanto ouve os pontos que eram cantados pelos seus pais e avós. A Jurema também consola, visto que se apresenta como uma possibilidade de cura para aqueles que nem sequer dispõem de serviço médico público. Possibilita, ao mesmo tempo, acesso a experiências que dificilmente seriam possíveis em outros locais, como cantar um ponto para que todos lhe respondam, incorporar espíritos encantados, e ainda poder falar de seus problemas com os mestres, em busca de conselhos para o amor, o trabalho e a vida em geral. Além disso, a Jurema constitui identidades, gera sentimentos de pertencimento a um grupo, e permite aos indivíduos das camadas pobres constituírem alianças para os enfrentamentos do dia a dia, em uma sociedade que os marginalizam (Lima, 2004, p. 204).

Volto à fala da orientadora: “Para o seu bem, não toque em questões religiosas na sala de aula!”. Seria certo deixar de lado toda uma cultura ancestral advinda desses espaços, ou seja, uma ciência da Jurema? Seria certo não falar de uma série de benesses que os eventos religiosos trazem à comunidade como um todo? Benesses que tem suas origens nas ervas, nas orações, nos banhos, nos cânticos, nas narrativas orais que são passadas de geração a geração, enfim, na ancestralidade. Seria coerente não falar que um terreiro de Jurema Sagrada é um espaço de formação de identidade, espaço que conta a História e que mantém viva a memória de determinado povo? Povo que foi calado pela colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005), que sofre com o racismo epistêmico (Maldonado-Torres, 2009) e com a diferença colonial (Mignolo, 2020)? Seria certo não levar em consideração toda uma cosmovisão religiosa, que, no tocante à Jurema Sagrada, tem origens indígenas? Seria certo esquecer, deixar de lado, toda uma tradição originária que se constitui através dessa cosmovisão religiosa indígena?

José Adriano de Oliveira explica a cosmovisão religiosa indígena:

A religiosidade indígena tem sua forma própria de interpretar o sobrenatural. Não está apoiada em uma sistematização teológica ou em uma estrutura eclesial. Sua relação com o divino ou Grande Espírito é aberta e inclusiva. (...) Adorar é desfrutar plenamente a natureza. E isso acontece andando na mata, deitado na rede, assistindo um culto católico, protestante ou qualquer outro. É a forma como vivem, de sacralizar o mundo, que define sua espiritualidade e religiosidade: forma aberta de adoração é adorar na plenitude, independentemente do local ou de quem está ao

lado. (...) Os povos indígenas são heterogêneos: são centenas de povos e línguas diferentes. Há uma grande diversidade no campo religioso: muitos rituais, calendários sagrados, locais e formas de culto, além de muitos nomes para Deus. É de fato, uma religiosidade incluyente e “ecumênica”. Os indígenas ouvem o outro, cultuam com o outro, e aceitam o outro, seja esse outro indígena, padre, pastor ou místico (Oliveira, 2014, p. 130, 131).

Como uma visão religiosa que comunga a natureza, que sacraliza o mundo, que tem no seu cerne a inclusão do indivíduo, fortalecendo assim, a empatia, a alteridade, pode sofrer com vilipêndios, prosélitos, demonizações? Como essa cosmovisão religiosa pode ser tratada como mito, folclore, lendas, anedotas? Concordando com a professora Paula, é uma questão totalmente colonialista.

Henrique Cunha Junior e Robert Daibert Junior, ambos trabalhando com religiões de matriz africana, expõem a importância de se falar de religiões afro-brasileiras, o que se pode ampliar para religiões indígenas, no ambiente escolar brasileiro. Cunha Junior elenca quatro motivos para se falar de religiosidade afro-brasileira:

O primeiro motivo se refere a informação sobre a cultura dos povos de determinadas religiões. O segundo, está relacionado ao estudo da História brasileira, onde estas religiões foram parte importante da identidade dos africanos e descendentes. (...) Difusão de conhecimentos que se tornaram inerentes a formação social do Brasil. (...) Estudar Candomblé, Umbanda, entre outras religiões, é importante no combate a racismo contra as populações [afro-indígenas-brasileiras] (Cunha Junior, 2009, p. 98, 99).

Robert Daibert Junior acredita em uma escola plural, onde todas as religiões podem ter seus espaços:

Neste sentido, entendidos como expressões culturais e indeníveis, os rituais, símbolos, músicas, e objetos ligados às religiões afro-brasileiras e às orientais, ao protestantismo, ao espiritismo, ao islamismo e ao judaísmo também deveriam ganhar espaço nas escolas públicas. Nesta proposta hipotética, o caminho mais apropriado seria promover nas escolas eventos em que manifestações culturais das diversas tradições religiosas fossem apresentadas. Desta forma adeptos das religiões afro-brasileiras deveriam tocar seus tambores nas escolas, estimulando os alunos a dançarem, baterem palma e a cantarem. Já os protestantes históricos deveriam apresentar seus tradicionais corais. Mais do que isto, os alunos deveriam ser estimulados a cantar juntos com estes grupos e, quem sabe, vestir suas roupas típicas e tocar piano ou órgão. Os pentecostais e católicos carismáticos poderiam apresentar suas bandas de música gospel ou músicas católicas envolvendo os alunos com seus habituais ritmos de rock, hip-hop, funk (Daibert, 2010, p. 210, 211).

Cultura dos povos que participam das religiosidades de terreiro, História brasileira que está imbricada nessas religiões, difusão do saber; conseqüentemente, o combate a racismo direcionados às populações subalternas do sistema-mundo, interações das várias religiões que

são professadas no Brasil. Esses são fatos geradores que podem motivar professores a levarem ao ambiente escolar, saberes oriundos de terreiros religiosos de matrizes indígenas e africanas, e promover um combate diário à homogeneidade do ensino, desenvolver resistências, desaprendizagens e desobediências (Oliveira, 2020), ao que está posto há séculos: o paradigma eurocêntrico de ensino-aprendizagem. Sistema de ensino-aprendizagem que Paulo Freire chamou de bancário (2019), que não proporciona uma ecologia dos saberes (Santos, 2019) e que provoca racismos epistêmicos (Maldonado-Torres, 2009), gerando profundas feridas — preconceito, racismo, discriminações, xenofobia, homofobia, misoginia etc.

Evidencia-se a importância do professor que produz desaprendizagens, desobediências e resistências epistêmicas. Nota-se a contribuição valiosa do professor que traz para o chão da escola saberes produzidos pelas minorias ocidentais, que subverte as normas curriculares legais, que, segundo Ruth Pavan e Sirley Lizott Tedeschi (2021), procuram impor um único modo de poder, de saber e de ser, gerando processos cognitivos alienantes, homogêneos, sem alteridade e empatia, catalisando perigosos epistemicídios. As autoras propõem decolonizar o currículo e projetar um currículo decolonial.

Um currículo decolonial implica fazer rupturas com os processos que contribuem com a produção de epistemicídios, por sinal, muito mais abrangente que os genocídios (...) O currículo escolar pode ser também um lugar de experiências decoloniais, portanto pode seguir um caminho contrário ao dos inúmeros epistemicídios, aceitando e problematizando as diferentes lógicas de produção de conhecimento, de aprendizagem e de modos de ser, viver e conviver. Nesse sentido, cabe considerar as iniciativas que foram pautadas na solidariedade e na cooperação, na subversão favorecidas por práticas comunitárias e desobedientes (...) Decolonizar o currículo é escutar sensivelmente os diferentes grupos e sujeitos, que não é uma tarefa fácil, já que historicamente, o conhecimento que não era suscetível de ser apropriado era violentamente suprimido (Pavan; Tedeschi, 2021, p. 257, 258).

A professora Pamela, formada em Pedagogia (1984) com habilitações em Magistério no Ensino Médio (Curso Normal), Ensino Fundamental 1 e Supervisão Pedagógica, Pós-graduada em Gestão Educação e Empresarial e que estava concluindo especialização em Recursos Humanos fez um relato sobre o currículo e sua importância para o curso de formação de professores e aponta como essa estrutura educacional é dinâmica:

O currículo é o que precisa ser movimento, dinâmico, o que precisa respirar vida e significado. O Curso Normal é o lugar de excelência para vencer barreiras, abrir caminhos e mentes, pois ali se formam profissionais da educação, que obrigatoriamente precisam estar humanizados para humanizar (Professora Pamela, 2023).

Pensar um currículo dinâmico, que está sempre em movimento e em constantes experimentações, que agrega saberes, que produz diálogos, que quebra paradigmas, que decoloniza a aprendizagem, é de fundamental valia para uma educação inclusiva, emancipatória, empática, com elevado índice de alteridade, enfim, uma educação humana. Como chegar e este currículo?

No depoimento do professor Paulo, apontam-se outros elementos sobre o currículo. Paulo tinha graduação em Filosofia (2016), especialização em Filosofia e Ciência da religião e mestrado em Ciência da Religião, na linha de pesquisa Filosofia da Religião (2018). Atuava como professor no ensino médio normal (formação de professores), no nível fundamental II e no médio regular há 11 anos. Quando perguntado se poderia existir uma comunhão do currículo oficial com “currículos paralelos e ocultos”, o docente afirmou:

Em certos momentos eles se tornam conflitantes, sabe disso. A tradição que é posta e que chega até nós é eurocêntrica. Por exemplo, os portugueses “descobriram o Brasil”, então se anula toda a História, ancestralidade indígena que já preexistia, dos povos chamados erroneamente de pré-colombianos. Como o marco da humanidade foi Colombo vindo para América? Não é não é. Então há pontos de conflitos mais há a necessidade de ocorrer a introdução de outros saberes. Tem que ser feito uma adequação deste currículo, não pelas beiradas tentando encaixar fazendo um puxadinho. (...) Uma das minhas teses, que quero levantar no grupo de pesquisa: Gênero, sexualidade e educação é a própria ideia de lógica silogística. Temos uma tese pré-definida que é a eurocêntrica, temos uma antítese que seria o decolonialismo, mas temos que confluir para esta ideia dialética que é a síntese, que é o ponto que vai se estabelecer como ideal até o momento que está síntese for criticada novamente. É o cíclico é a dialética. Dentro da cultura marxista, anteriormente em Hegel, esta ideia de três pontos contrapõe a ideia de conflito do dualismo aristotélico que é somente presença e ausência. Então, o decolonialismo é esta antítese, mas que deve equalizar com a tese para gerar a síntese (Professor Paulo, 2023).

Paulo demonstra a importância de termos outros saberes na escola e confluência de currículos, o oficial (tese) e os não oficiais (antítese); estes, segundo o docente, podem ser influenciados por questões decoloniais, gerando uma (síntese), ou seja, um currículo ideal. Entende-se que na síntese curricular o professor se dispõe a trabalhar os saberes ocidentais, mas não exclui saberes que são importantes para a formação do sujeito brasileiro: saberes indígenas, diaspóricos, quilombolas, das mulheres, das comunidades rurais, das comunidades urbanas (favelas), dos movimentos sociais, o saber popular. A comunhão de conhecimentos visa propiciar uma ecologia dos saberes e uma sociologia das emergências (Santos, 2019), procurando, como aponta Pamela (2023), dar movimento, dinamismo e humanidade para essa estrutura educacional que é o currículo.

Na fala de Paulo indica-se a compreensão, sem usar conceitos decoloniais, do que influencia os currículos na contemporaneidade, e à colonialidade do poder, saber e do ser (Quijano, 2005). No relato: “A tradição que chega é a eurocêntrica. Por exemplo, os portugueses “descobriram” o Brasil, então se anula toda a História, ancestralidade indígena que já preexistia, dos povos chamados erroneamente de pré-colombianos. Como que o marco da humanidade foi Colombo chegar na América? Não foi, não foi!” (Professor Paulo, 2023), ele indicou as armadilhas cognitivas concebidas para idealizar um sistema de pensamento construído pelo europeu, branco, inspirado no saber cartesiano, metódico, científico, que consequentemente relega a um segundo escalão outras visões de mundo, que serão limitadas a visões míticas, folclóricas, subjetivas, não científicas, que futuramente vão justificar dominações, subalternidades, escravidão.

Abre-se um parêntese nas considerações sobre o currículo, para pensarmos sobre a falácia da ciência moderna. Paula em sua entrevista, vai discorrer sobre como a ciência foi importante para um saber Hegemônico, uma história única e propiciar exclusão de saberes outros das mentes do sujeito moderno, legitimando dominações, subalternidades, escravidão e um currículo homogêneo no Brasil:

É muito complicado, sabe por quê? Olha a colonização, fez a gente descartar todo o conhecimento que não era ocidental como sendo mágico, tradicional etc. A ciência é extremamente ocidental. (...) É como se só tivesse espaço para o que é realmente científico, porque a ciência é colonial, colonizadora. Porque todos estes conhecimentos estão em uma gaveta de coisas que não são relevantes, são inúteis. (...) Além de ter sido podados, eles (conhecimentos não europeus) foram desvalorizados, demonizados, era uma propaganda, uma campanha: não vale nada, por isto temos o direito de colonizar. (...) E até biologicamente a ciência trabalhou para justificar a inferioridade destes saberes e seres. Eu lembro que no curso de História da África, tinha estudos de análises de crânios associados a características físicas do negro: agressividade, falta de raciocínio, força física. (...) A ciência que valida a superioridade de seres humanos, justificando a dominação, a escravidão. (...) Quando penso em decoloniedade eu não consigo refletir sem fazer um contraponto com a ciência, porque acho que seria a principal barreira do pensamento decolonial, este pensamento que existe uma única ciência que é válida e sabedora de tudo (Professora Paula, 2023).

Edgard Lander (2005) esclarece o poder da ciência, que surge num momento impregnado pelo Capitalismo, pelos ideais liberais, dentro de uma áurea moderna, surge como braço forte do colonialismo e da colonialidade, servindo como mote para hierarquizar seres e saberes:

Esta cosmovisão tem como eixo articulador central a ideia de modernidade, noção que captura complexamente quatro dimensões básicas: 1) a visão universal da História associada ao progresso (a partir da qual se constrói a classificação e

hierarquização de todos os povos, continentes e experiências histórica); 2) a “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que está sociedade produz (ciência) em relação a todos os outros conhecimentos (Lander, 2005, p. 27).

A mesma ciência que foi fundamental para vencermos uma epidemia de Covid-19 em 2020 e 2021, foi usada para amparar ideologicamente o sistema-mundo capitalista que estava sendo criado no pretérito moderno. Sistema alicerçado por diferenças raciais, diferenças trabalhistas, diferenças de saberes, diferenças de seres, diferenças de territórios. A ciência, conforme a professora Paula e Lander apontam, produziu as condições propícias para uma homogeneidade do pensar, uma hierarquização social, causou a superioridade de um ser com relação ao outro, a superioridade de um conhecimento com relação ao outro, que serve como barreira cognitiva e impossibilita chegar à sociedade outras cosmovisões de mundo, que não a europeia.

Voltando a tratar do currículo, a Professora Poliana, formada em Pedagogia (2009) e que trabalhava no ensino fundamental I e ensino médio normalista desde 2010, indicou a possibilidade de ensino de conhecimentos passados de forma oral e um futuro desenvolvimento da oralidade e da criticidade discente (Professora Poliana, 2023). O relato coaduna com a proposta de ensino que tem sua origem nos terreiros religiosos e que utiliza saberes originários neste espaço para decolonizar o processo de ensino e aprendizagem. Saberes que surgem de forma oral, que são replicados de geração a geração. No texto de apresentação do livro de Jorge Arruda: “Meu pai Jurema minha: Ancestralidade e orixalidade” (2009), Clovis Cabral constata a importância da oralidade para a vivência do terreiro e para os sujeitos e sua vivência em comunidade:

A tradição oral pode ser vista como uma cacimba de ensinamentos, saberes que veiculam e auxiliam homens e mulheres, crianças, adultos, velhos a se integrarem no tempo e no espaço e nas tradições. Sem poder ser esquecida ou desconsiderada, a oralidade é uma forma encarnada de registro, tão complexa quanto a escrita, que se utiliza de gestos, da retórica, de improvisações, de canções, líricas e de danças como modo de expressão (Cabral, 2009, p 6).

Miguel Arroyo (2012) corrobora a ideia de que, para além do currículo oficial, os professores produzem outros currículos na prática nas escolas, influenciados pela sua formação, sua presença em movimentos sociais, sua História de vida e as vivências de docentes e discentes, que podem envolver o contato com terreiros religiosos:

Nos encontros de professores chegam toda essa riqueza e criatividade socializadas em oficinas, grupos de trabalho e de estudo. É fácil constatar que essas disputas adquiriram tais dimensões que nas escolas temos o currículo oficial, com seu núcleo comum, disciplinado e em paralelo temos o currículo na prática incorporando temáticas, experiências sociais, indagações, procura de explicações e de sentido a tantas vivências e indagações desestruturantes que chegam dos próprios mestres, dos educandos e da dinâmica social, política e cultural (Arroyo, 2012, p. 16).

O educador Pedro era formado em filosofia (1990) e habilitado para trabalhar com as disciplinas História, Sociologia, Psicologia e Religião. Possuía mestrado em Educação com ênfase em Formação de Professores (2004) e trabalhou, nos níveis de ensino, do fundamental I ao ensino superior. Ele lecionava há 33 anos, principalmente no Instituto de Educação (formação de professores). Indagado sobre como os alunos respondem a abordagens decoloniais nas escolas, quando ele trabalha temas que não estavam em currículos oficiais, ele relatou que:

Alguns alunos vão responder muito positivamente às provocações, vão se identificar com a discussão, vão desconstruir aqueles conhecimentos prontos, prévios que são introjetados via instituições sociais como: Igreja, família, meios de comunicação de massa. Então alguns alunos vão conseguir romper com ideologia dominantes e vão conseguir enxergar, desvelar a sua realidade e a realidade do mundo em que vive (Professor Pedro, 2023).

Por outro lado, Pedro apontou a opressão de currículos estruturados no pensamento dominante moderno, principalmente quando questões religiosas limitam políticas educacionais:

Outros alunos infelizmente, não respondem positivamente, sobretudo devido a influência da doutrinação religiosa, das Igrejas. (...) Quando a questão entra para o campo da religiosidade, eu acho mais difícil superar, fazer que o sujeito entenda que aquela visão que ele está tendo é uma visão que o conforma a uma realidade, que deixa ele de acordo com aquilo que o sistema, a sociedade, o sistema capitalista, e o próprio colonialismo mesmo, quer que ele pense. Surge então resistência aos saberes outros. Esta resistência eu vejo mais com estes alunos que tem este perfil doutrinário, que foram afetados pela doutrinação religiosa (Professor Pedro, 2023).

Aponta-se na fala de Pedro a presença de mecanismos de pensar, de cosmovisões de mundo que foram estruturadas nos séculos XV e XVI, com objetivos explícitos de dominar, de alienar, de subjugar povos e saberes que não fazem parte do arcabouço mental e civilizatório da Europa moderna. A religião foi um dos braços da colonialidade, que serviu como recurso histórico de dominação e de hierarquização de grupos, como apresenta Lander:

Os diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, o fardo do homem branco, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a

concepção de que há um padrão civilizatórios que é simultaneamente superior ao normal. (LANDER, 2005, p. 28).

Jones Faria Mendonça e Thiago da Silva Pacheco (2022) explicam como a religião, principalmente a cristã, se prestou à ideologia colonialista de dominação das mentes, sendo um obstáculo à diversidade cultural e religiosa das sociedades contemporâneas, e, das religiosidades de matriz afro-indígena-brasileira:

O cristianismo, religião trazida pelos colonizadores e que é adotada por cerca de 90% da população brasileira, vem sendo instrumentalizada no Brasil desde o período da Conquista, atuando de forma a legitimar a hegemonia das classes dominantes, a manutenção da ordem política e a perpetuação e a reprodução da ordem social. A perspectiva adotada por esta pesquisa não ignora a existência de movimentos cristãos surgidos ao longo da história que se impuseram contra a empresa colonial ou contra a promoção de classificações hierárquicas entre pessoas, idiomas, comunidades ou religiões. Trata-se, no entanto, de um recorte cuja finalidade é ressaltar um aspecto da religião dominante no Brasil desde a Conquista, cujo discurso tem atuado como obstáculo à diversidade cultural e religiosa, sobretudo em relação às religiões de matriz africana e indígena (Mendonça, Pacheco, 2022, P. 179, 180).

Identifica-se nos relatos docentes a defesa de professores plurais, como com o apoio na dialética explicitada por Paulo, com crítica ao colonialismo e sua estruturante colonialidade, para a produção de um espaço escolar diverso, que os professores possam falar sobre religião sem sofrer consequências. Na análise dos depoimentos, aponta-se que os professores explicitaram orientações decoloniais, detectando mazelas coloniais na educação, e que a partir destas mazelas, da diferença colonial, procuravam produzir críticas ao sistema educativo colonialista.

A produção de críticas deve ter como alicerce conceitual saberes que foram apagados para educação no passado moderno, e que chega até nós na contemporaneidade, como folclores, mitos, lendas anedotas. Saberes dos povos subalternos, oprimidos pelo colonialismo e a colonialidade, que através do professor com orientação decolonial chegam no chão da escola, dando possibilidade ao discente de conectar-se com outras visões de mundo, não só a europeia. Com uma ecologia de saberes este aluno pode ter plurais visões da realidade, tendo então, o discernimento de escolher realidades que sustentam seus objetivos de vida.

O professor com orientação decolonial tem como objetivo resgatar saberes indígenas; negros; das mulheres, orientais; de sujeitos que vivem em comunidades, saberes populares; entre outros, que são ofuscados pelo patriarcalismo; pela influência cristã, como destaca Lander (2005) e Mendonça e Pacheco (2022); pelo sistema capitalista hegemônico, pela

cientificidade moderna, pela colonialidade e levá-los para o ambiente escolar, como informa Arroyo (2012).

As entrevistas foram realizadas com docentes, em sua totalidade, formados em cursos superiores de licenciaturas ou em cursos normalistas. Nossas universidades e faculdades formam docentes para pensar decolonialmente? Entende-se que numa educação decolonial, professores com perspectiva decolonialista podem transformar o processo de ensino e aprendizagem no nosso território. Mas, formamos professores com viés decolonial? Docentes universitários e de curso de formação de professores (normalistas) tem consciência do que seja trabalhar questões decoloniais? As universidades do Brasil sofrem influência do pensar europeu moderno? Estas interrogações, entre outras, se destacam.

A professora Patrícia era formada em Letras (2008), especialista em ensino de inglês e trabalhava há 13 anos com a disciplina Inglês nos níveis fundamental II, médio (normalista) e pós-médio (curso técnico). No seu relato, ela afirmou que na época em que se graduou não se falava do pensamento decolonial na educação. Em sua especialização, também não entrou em contato com nenhum conceito decolonial (Professora Patrícia, 2023).

O professor Peter, formado em Química (2000) e com mestrado em Ensino em Química (2023), trabalhava há 23 anos no ensino médio regular e normalista. Quando perguntado se na sua graduação entrou em contato com algum conceito decolonial, ou trabalhou com saberes de povos subalternos afirmou que: “No currículo de Química não aparecia nada relacionado ao pensar decolonial e a saberes subalternos, que acho importante de ser tratado na contemporaneidade” (Professor Peter, 2023).

Na sua graduação, mais especificamente num dos eixos da Sociologia, a Antropologia, Paula apontou o seguinte:

Trabalhei povos indígenas orientais, povos não colonizadores, mais de uma perspectiva colonial, porque os pesquisadores que estudávamos na faculdade eram europeus. Eu nunca estudei um pesquisador que não fosse europeu. Assim, quando a gente analisa a ciência da metade do século XX para cá até estudamos um latino-americano, mas assim, um africano um oriental não me lembro de ter estudado (Professora Paula, 2023).

Quando questionada se a universidade no Brasil tem um viés eurocêntrico, a professora Paula foi direta:

Totalmente! A ciência é eurocêntrica.” As ciências Sociais reproduziram isto na época que fiz meu curso. Então os pesquisadores que entrei em contato eram todos europeus. (...) Na minha época de faculdade a palavra decolonialidade ou o termo decolonial não eram usados (Professora Paula, 2023).

Paulo também afirmou que na sua graduação em Filosofia não teve contato com o pensar decolonial:

Vou te ser sincero, esta abordagem começou a ser trabalhada pós minha saída da graduação. Começaram a ofertar como disciplina optativa, então eram turmas que as vezes não fechava o quantitativo de alunos mínimos para manter as classes. Mas como grade por exemplo, História da África, nunca foi ofertada na Filosofia. Na graduação não entrei em contato, na pós graduação também não (Professor Paulo, 2023).

Paulo entende que falta à universidade adotar mais ações para apresentar temas em perspectiva decolonial, relacionando essa situação à formação eurocêntrica das universidades. Sobre o eurocentrismo na instituição em que se graduou, ele relatou:

Minha Instituição, na sua maioria são pessoas não negras, não indígenas, não LGBTQIAPN +, em sua maioria, na sua estrutura toda. Claro que após 2004 com as abordagens e políticas afirmativas aumentou, porém, ainda não é ideal. A proporcionalidade da sociedade brasileira não se repete na universidade, ainda existe exclusão (Professor Paulo, 2023).

A mestra Priscila, formada em Pedagogia (2004) e História (2021) com mestrado na área de Educação (2020), que lecionava há 20 anos em todos os níveis de ensino, do fundamental até o superior, e na formação de professores (normalista), indagada se na sua graduação teve contato direto com saberes decoloniais, respondeu o que estava acontecendo em sua faculdade no período que se graduou:

Na pedagogia nós estudamos algo sobre a desconstrução do poder dominante. Dizer que falávamos de negro, de africanidades, de questões de gênero, isto não muito. Falava sim desta educação tradicional, de você contrariar este tipo de educação, que prepara para obedecer, que prepara para seguir o que já está posto. Então, na graduação digo, que saberes decoloniais não estavam presentes (Professora Priscila, 2023).

Sobre o eurocentrismo na universidade, a professora Priscila tem uma visão relativizada, apesar de afirmar que esse espaço ainda é influenciado pelo ideal educacional europeu:

A universidade ainda é muito eurocêntrica, porque tem professores formados nesta visão. Mas já busca uma mudança, já teve mudança no currículo. A minha faculdade de pedagogia, por exemplo, até 2006 não entrava outros saberes, no máximo que trabalhávamos era uma disciplina de Paulo Freire, que era mais contraditória. Mas agora com currículos novos, encontramos disciplinas que discutem educação para mulher, tem disciplina relacionada a Africanidade, muito devido a lei 10639/2003.

Então, já vemos currículos diferenciados, não é aquele currículo que vigorou até 2006. Você já tem duas ou três disciplinas eletivas que questionam e discutem o padrão (Professora Priscila, 2023).

Pedro, quando questionado se na sua faculdade teve acesso a conhecimentos relativos ao pensamento decolonial, relatou:

Então, o meu viés acadêmico foi bastante alicerçado em Paulo Freire e na minha formação filosófica eu entrei em contato com autores como Henrique Dussel, que trabalha a questão da decolonialidade, mais assim, academicamente não cheguei a trabalhar com o conceito de decolonialidade. A gente acaba tangenciando a decolonialidade pela prática, discussões que faço, sobretudo tendo referencial Paulo Freire, nos cursos de formação de professores (normalista) como nas aulas de faculdade que ministrava (Professor Pedro, 2023).

Pamela esclareceu que na sua formação inicial não teve nenhum tipo de diálogo com viés decolonial, o que já gerava nela estranhamento e conflitos, pois sempre cobrava um posicionamento dos professores, por ser filha de negro e neta de umbandista (Professora Pamela, 2023).

A educadora Paola, formada em Pedagogia e com segunda graduação em Biologia, trabalhava há 23 anos com o ensino fundamental. Quando perguntada se entrou em contato com o pensar decolonial em suas graduações, ela respondeu: “não!” (Professora Paola, 2023).

A regente Paulina, formada em Pedagogia, trabalhava há 17 anos com educação infantil, ensino fundamental, educação especial e médio normalista. Ela discorreu sobre o que era trabalhado nas faculdades de Pedagogia. Perguntada se na sua graduação cursou disciplinas com perspectiva decolonial ela respondeu: “Não foi trabalhado conceitos decoloniais em minha formação. Apenas as datas comemorativas” (Professora Paulina, 2023). Trabalhar com uma pedagogia de datas comemorativas, que muitas vezes pejorativa a questão indígena, negra, da mulher, é relegar saberes originários ao ostracismo histórico, é não abrir diálogos em sala de aulas entre educador e educando, é impor o que está posto há séculos.

A maioria dos docentes não entraram em contato com o pensamento decolonial em suas graduações; em algumas tangenciaram, como relataram Paula, Priscila e Pedro. O que nas universidades impede uma formação mais plural, diversa, com outras cosmovisões de mundo presentes, com outros saberes, com outros lugares de fala?

Paulo discorreu sobre o pensamento decolonial e sua importância para a escola, trazendo para o debate a questão das minorias e seu acesso a determinados espaços sociais, como, por exemplo, escolas e universidade:

Pode haver um descontentamento por parte de outros docentes até de discentes. Porque questões de minorias, que não é quantitativa, mas sim seu espaço enquanto ação e repercussão e existência na sociedade é minoritário. Durante séculos vivemos um padrão eurocêntrico. Quando estas minorias começaram a se levantar, a elite começou a se sentir incomodada, produzindo rejeição a elas. Agora, com as legislações não pode manifestar rejeição (Professor Paulo, 2023).

A fala do docente encontra apoio no que Boaventura de Sousa Santos (2019) detalhou como movimentos sociais que abalam a universidade, neste caso, o movimento que tem seu cerne na base em direção ao topo, evidenciando os contextos em que estão inseridas as universidades. Um contexto de oposição por parte dos excluídos, as minorias que retrata Paulo, do sistema capitalista e do colonialismo moderno, e outro, em que estes sistemas pressionam as universidades para se encaixarem às demandas do capital. Estes contextos contrapostos, nos oferecem leituras e análises interessantes. À medida que a universidade passa a ser contestada pelos excluídos — e essa contestação tem efeito —, mais sujeitos sociais adentram a universidade, gera-se uma pluralidade de pensar, uma heterogeneidade social, uma maior diversidade. Assim, causa-se na elite dominante, que está dentro de suas paredes há séculos, desconfortos expondo racismo, discriminações e preconceitos. Por outro lado, quando a universidade se sujeita ao sistema, um único modo de pensar, de produzir, de visualizar a realidade é posto, o científico. Cosmovisão que não abre espaço para outros saberes serem entendidos e estudados na academia, articula-se uma sociologia das ausências (Santos, 2019), que culmina com hierarquizações, subalternizações, esquecimentos, racismos epistêmicos (Maldonado-Torres, 2009), gerando epistemicídios (Santos, 2019).

A importância da compreensão da visão docente sobre sua formação universitária e sua proximidade e distância do pensar decolonial se mostra na análise dos depoimentos. Apesar de termos movimentos de inclusão de outros sujeitos e outros saberes na universidade, como relatado por Paulo e Priscila, o que paira nas universidades brasileiras ainda é uma cosmovisão educacional eurocêntrica, impelido por um capitalismo universitário e por um colonialismo universitário (Santos, 2019).

Elitiza-se a demanda, buscam-se os mais aptos a se curvarem ao sistema-mundo metodizado na modernidade europeia com bases científicas. Constroem-se diferenciações étnico- raciais, superioridades culturais e superioridade de um ser sobre o outro. Por fim, relega-se ao ostracismo acadêmico, sujeitos sociais que não se enquadram, suas cosmovisões de mundo ditas “míticas”, seus saberes ditos “primitivos”. Nessa articulação, constrói-se um entrave para outros saberes terem lugar nos centros acadêmicos, causando um distanciamento do pensamento decolonial e impossibilitando um sistema educacional amparado na

diversidade de saberes, na diversidade de olhares sobre o mundo, na proximidade entre ser e natureza, mantendo a colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005).

Os relatos das vivências universitárias dos docentes apontaram que a estrutura de capitalismo e colonialismo universitário postulada por Santos (2019) persiste nos variados ambientes universitários do Brasil, acarretando um aprendizado universalizante, monocultural, que não permite uma empatia e alteridade educacional, com raízes profundas nos ideais coloniais que foram impostos a partir do século XV. Apesar deste ordenamento sustentado por um capitalismo universitário e por um colonialismo universitário, buscou-se entender quais os conhecimentos docentes sobre o pensamento decolonial.

Patrícia, quando indagada sobre o seu entendimento do pensar decolonial, expõe: “Que o pensamento decolonial tem a ver com a abertura a outras vozes e saberes diferentes dos predominantes; um desprendimento do eurocentrismo e à lógica capitalista, valorizando a pluralidade” (Professora Patrícia, 2023). Com relação a importância do pensar decolonial para a escola, a docente respondeu que: “precisamos mostrar para comunidade escolar que devemos transcender a colonialidade, expandir e valorizar outras formas de conhecimentos” (Professora Patrícia, 2023). As ideias de Patrícia se conectam ao mito da modernidade do filósofo Enrique Dussel, que propala em seus escritos a transcendência deste mito (Dussel, 2005), proporcionando um sujeito transmoderno, ou seja, que consiga perceber a falácia moderna, pautada no colonialismo e na colonialidade; no capitalismo; na ciência cartesiana, acarretando exclusão dos saberes ancestrais; no Cristianismo; no Paternalismo.

Nessa visão, o sujeito transmoderno é capaz de produzir críticas a este sistema que oprime povos, povos que não se enquadram ao padrão civilizacional da Europa. A crítica partirá alicerçada nos conhecimentos originados dos povos excluídos, através da diferença colonial (Mignolo, 2020), ocasionando uma pluralidade de saberes, valorizando conhecimentos que, seguindo a lógica do mito da modernidade, são primitivos, produzidos por seres igualmente arcaicos, que residem na periferia do sistema-mundo moderno.

Pensar o ambiente escolar como local de formação do sujeito transmoderno, e povoar este espaço com conhecimentos outros, abrir diálogos entre os saberes de fronteira e permitir à escola ter contato, por exemplo, com um mundo ancestral da Jurema Sagrada, muito relacionado ao uso ervas, folhas, plantas, raízes, sementes, galhos e troncos. É trabalhar conhecimentos que tem em sua lógica a conservação do meio ambiente, o cuidar de forma estrutural da mãe terra. Não se cogita ensinar de forma racional o que é a religiosidade Jurema Sagrada na escola, mas, como os saberes produzidos nesse local sagrado podem servir como temas geradores de vários assuntos que são pertinentes na contemporaneidade. É transformar

a escola num meio diversificado, plural, empático e com elevados níveis de alteridade, é produzir uma pedagogia decolonial (Walsh, 2009; 2018).

Interpelada sobre o entendimento do pensamento decolonial, a Paula ressaltou que

O professor decolonial tem que fazer a crítica ao colonialismo, explicar como conhecimentos subalternizados foram inferiorizados, esquecidos. O professor decolonial tem que saber identificar falas racistas, preconceituosas por parte dos discentes, o porquê ele está tendo tais atitudes, demonstrando que estas falas são consequências de uma estrutura concebida nos moldes coloniais (Professora Paula, 2023).

Contudo, Paula elucida que o docente muitas vezes reproduz o conhecimento que foi ensinado. O conhecimento que os professores aprenderam nos cursos superiores, como analisado acima, não tem uma perspectiva decolonial. O professor vem de uma formação que não falava do assunto (Professora Paula, 2023). A professora discorre sobre a necessidade de uma orientação decolonial nos cursos de formação:

Eu acho que é isto o professor não tem uma proposta decolonial na sala de aula porque não teve isto quando ele era estudante, nós acabamos reproduzindo o eurocentrismo. E difícil esta formação continuada que faça esta busca constante de se atualizar, isso é bonito na teoria mais na prática sabemos como é difícil esta atualização (Professora Paula, 2023).

No que tange a necessidade do pensar decolonial na escola, Paula apontou dois motivos para serem implementados esses saberes nas escolas. O primeiro motivo está relacionado a identidade dos alunos e dos brasileiros em geral. De acordo com a professora, nós, brasileiros, não nos identificamos como latino-americanos (Professora Paula, 2023). O outro motivo é o resgate das raízes indígenas e africanas e a luta contra uma sociedade racista, opressora e que segrega povos originários e diaspóricos (Professora Paula, 2023). Ela relatou que em suas aulas de sociologia tenta desconstruir o mito da democracia racial⁶, e que também explica o conceito de racismo estrutural⁷. Paula conta uma experiência que fez com seus alunos para descortinar o Racismo Estrutural:

⁶ Eliane Cavalleiro explicita o que a Democracia racial produz no sujeito brasileiro: Essa ideologia apropriada pelos cidadãos, produz um certo “alívio” eximindo-os de suas responsabilidades pelos problemas dos negros. Tragicamente, estes são, em diversas situações, culpabilizados por se encontrarem em situação precária, pois, supostamente, lhes faltam vontade e esforço próprio para alterar sua condição de vida. Essa forma de pensar sobre os indivíduos negros, também é utilizada para justificar a exploração econômica a que estão submetidos, acarretando-lhes outras perdas no campo social e econômico: condições precárias de moradia, acesso restrito aos serviços de saúde e educação e o alto índice de desemprego (Cavalleiro, 2015, p. 29).

⁷ Racismo Estrutural é a viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas nas organizações políticas, econômicas e jurídicas da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica (Almeida, 2018, p. 39).

Eu lembro que trabalhei com umas fotos, até conhecidas na internet, umas fotos assim: Uma mulher branca lavando a louça e a mulher negra na mesma cozinha lavando a mesma louça. Você pergunta para os alunos: Quem é esta mulher branca? Eles respondem: É a dona de casa lavando a louça depois do almoço na casa dela. Quem é a mulher preta? Eles respondem: É a empregada da casa trabalhando. Dois homens correndo um branco e um preto. Quem é o homem branco? Eles respondem: É um homem praticando esporte pela manhã. Quem é o homem preto? Está fugindo (Professora Paula, 2023).

Poliana, quando perguntada sobre qual seu entendimento, a importância e se trabalhou com saberes decoloniais em suas salas de aulas, respondeu:

Não tenho conhecimento abrangente sobre o pensamento decolonial, mas de forma superficial sei da importância de apresentar outras óticas quando trabalhamos qualquer tipo de conhecimento, conteúdo, tomando o cuidado de não se ater apenas a uma perspectiva de grupos dominantes. (...) Ainda preciso me aprofundar ao assunto para poder ter mais subsídios de argumentação. Mas, acredito na importância de verificar outras realidades que nem sempre são apresentadas no contexto escolar e fazer evidência como objeto de estudo, para conhecimento e enriquecimento das discussões de aprendizagem (Professora Poliana, 2023).

Apesar de não ter aprofundamento teórico sobre o paradigma decolonial de estudos, a docente indicou ter buscado trabalhar não só a visão dominante da educação, mas paralelamente, outras óticas de conhecimentos, outras realidades esquecidas pelo contexto escolar, configurando, de forma bem modesta, no espaço ocupado pela professora uma ecologia dos saberes, possibilitando uma sociologia da emergência (Santos, 2019).

Pedro também indicou o que entendia sobre o pensar decolonial:

A minha compreensão do decolonialismo e de criticar a colonização, o eurocentrismo que preside nos currículos e na educação no Brasil, e do terceiro mundo de modo geral. Na América Latina principalmente, na Ásia, na África, nos continentes que foram colonizados (Professor Pedro, 2023).

O registro do professor remete ao papel da educação no Brasil, na América Latina, Ásia e África, país e continentes que sofreram, e sofrem, com um opressivo processo de colonização pôr parte dos países europeus. Catherine Walsh (2009) propõe um caminho decolonial, em que uma educação intercultural crítica e decolonial tem como objetivo

demonstrar saberes, conhecimentos de pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. (...) Conhecimentos de pessoas que buscam alternativas a globalização neoliberal à racionalidade ocidental, (...) permite a construção de saberes que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalizante, único e universais (...) de serem ferramentas pedagógicas que questionam continuamente a racialização, subalternização,

inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber. (Walsh, 2009, p. 22, 25, 26).

Seguindo Catherine Walsh, Luiz Rufino Junior aponta qual a tarefa da educação na contemporaneidade, fase da História da humanidade em que a educação ainda se encontra atrelada, subordinada, sufocada pelo paradigma educacional elaborado na Europa, com sérios objetivos colonialistas:

Considero que a principal tarefa da educação, enquanto radical de vida e diversidade, seja a descolonização. Se a colonização incutiu um dismantelamento do ser e uma condição desviante, a educação como experiência e prática de “vir a ser” nos possibilita a condição de novos seres que sejam capazes de gerar outras respostas ao mundo e gerir diferentes formas de habitar. A educação é o que marca nosso caráter incluso enquanto sujeitos e praticantes do mundo. É também aquilo que nos fora enquanto seres de diálogo (Rufino, 2021, p. 13, 14).

Educar contra a opressão colonial, opressão que é representada pela colonialidade. Educar contra o desaparecimento de seres, saberes, cosmovisões. Educar como possibilidade de abertura à outras vozes e processos cognitivos diferentes dos predominantes; um desprendimento do eurocentrismo e à lógica capitalista, valorizando a pluralidade como relata a professora Patrícia. Educar para o diálogo, tendo diálogo, objetivando o diálogo, como pretende Paulo Freire (2019). Diálogo que pode abrir caminhos a discussões sobre a importância dos saberes de terreiros religiosos, no caso o de Jurema Sagrada, saberes ancestrais, para o contexto que se encontra a humanidade. Contexto de destruição de florestas, matas, cachoeiras, riachos, rios, extinção de animais, aquecimento global, vários tipos de poluições, em se tratando do âmbito ambiental.

Mas podemos ter uma educação mais social, combatendo intolerância religiosa, preconceito racial, discriminação de minorias sociais, xenofobia etc. Esfera política: demarcações de terras indígenas e quilombolas, direitos sociais a moradia, terra, educação, saúde, entretenimento. Abre-se diversas portas que oportunizarão professores trabalharem em sala de aula questões nevrálgicas para o Brasil e o mundo. É a educação dialógica apresentada por Freire (2019). Uma educação que parte da exclusão objetivando a inclusão de saberes e seres históricos e sociopolíticos, uma educação ou pedagogia decolonial (Walsh, 2009; 2018).

No depoimento Pedro ressaltou a visão de Paulo Freire para fazer surgir uma sociologia da emergência, tendo como origem as realidades dos alunos, os saberes que os alunos trazem para escola; na maioria das vezes, estes alunos são de classes sociais oprimidas pelo sistema capitalista.

E aí acho que o lado de uma proposição de uma educação decolonial, eu usaria como exemplo Paulo Freire, acho que ele é um teórico da educação que pensou a partir da realidade do oprimido, da realidade dos subalternos. A Pedagogia dos Oprimidos tem uma visão de educação que parte do sujeito oprimido, que parte da realidade deste sujeito oprimido (Professor Pedro, 2023).

Pensar uma educação dialógica, em que outros saberes são colocados nas rodas de discussões é pensar também numa ecologia dos saberes, em uma sociologia da emergência, que transpassa a sociologia da ausência teorizada por Boaventura de Sousa Santos (2019). É dar vez e voz, a conhecimentos que ficaram ausentes do chão da escola há séculos, e que emergem perante a diferença colonial (Mignolo, 2020).

Em diálogo com as ideias de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, mediatizado pelo mundo, e este mundo objetivo é toda a ancestralidade pertencente a um terreiro de Jurema Sagrada, pode se tornar uma importante ferramenta para chegarmos numa educação que emancipa sujeitos, que coloca criticidade na sociedade, uma educação decolonial (Walsh, 2009; 2018), de resistência, uma educação verdadeiramente libertária. Paulo Freire (2019) foi enfático com relação ao respeito do saber originário do aluno, o saber que é originado no seu cotidiano, nas relações familiares, nas relações sociais, nas interações religiosas. Este respeito ao aluno e ao que ele pensa pode, transformar uma educação que aliena, subjuga o sujeito em uma educação plural, uma educação libertaria, transformadora, que possa verdadeiramente modificar o ambiente que esse aluno vive, que possa ter uma consciência empática, com alteridade, uma consciência ecológica, do cuidado, enfim, uma consciência cosmológica, visualizando sociologias das ausências e possibilitando sociologias das emergências (Santos, 2019).

Pedro, ao ser questionado sobre a importância do pensar decolonial no ambiente escolar, explicou como compreendia a classe docente e o objetivo de formar professores com consciência de classe para o contexto do século XXI:

Eu acho que a grande importância é oportunizar aos nossos alunos, aos nossos educandos, tanto no nível médio, quanto ao nível de formação de professores universitário e até na pós-graduação em Educação, uma visão crítica que consiga fazer que este professor perceba, primeiro, que ele é da classe trabalhadora, que ele é deste grupo oprimido e explorado pelo capitalismo, que ele faz parte desta classe, que ele faz parte deste seguimento. Que antes nós tínhamos uma formação de professores onde o professor saia com salto alto, achando que ele era superior, que ele era melhor que os alunos dele, que ele não pertencia a classe trabalhadora. Eu sempre digo para os alunos nós somos trabalhadores, nós somos da classe trabalhadora, e num corte de classe, nós educamos para libertar esta classe trabalhadora de toda opressão que ela é vítima, e que exclui. Tendo esta consciência podemos seguir para outros grupos, não só relacionado ao conceito de classe, mas também, gênero, raça, enfim, todos excluídos usando a terminologia freiriana (Professor Pedro, 2023).

Priscila, em sua resposta relacionada à importância do pensar decolonial para escola, também ressalta o diálogo como expediente para vencer a mentalidade colonial que persiste no corpo discente e no corpo docente da escola:

Posso demonstrar por meio dos diálogos que acontecem todos os dias nas minhas salas, também o fato de conscientizar os próprios professores com relação ao lugar de fala do indígena, do negro. Ainda existe muito preconceito na própria sala dos professores, um reflexo ainda da colonização. A saída para isto é no dia a dia, falar, dialogar, gastar o tempo contra a colonização (Professora Priscila, 2023).

Ao analisar as entrevistas de Pedro e Priscila, indica-se a importância do trabalho docente para mudança na estrutura que estão contidos estes sujeitos, para uma educação consciente e que pretende mudança. “Mudança do enxergar docente sobre sua situação de oprimido e, que ao perceber está opressão, luta para ter uma educação para mudança” (Professor Paulo, 2023). “Uma educação que conscientiza os próprios professores sobre o lugar de fala de sujeitos e a falácia da colonização” (Professora Priscila, 2023). Paulo Freire em sua obra, *Educação e Mudança* (1979), vai enfatizar a importância da práxis do educador social para a mudança, educador que visualiza o ser humano como ser pensante capaz de mudar a realidade que vive, não como objeto.

Pamela tem uma visão próxima à de Pedro sobre o pensamento decolonial e seu significativo papel para escola:

Entendo o pensamento decolonial como o que se contrapõe ao colonialismo. É fundamental que as escolas desenvolvam as competências e habilidades dos alunos sob essa ótica, porque é a vertente que contempla o popular, respeita a ancestralidade e historicidade de sua formação (Professora Pamela, 2023).

O mestre em Ensino de Química, professor Peter, sobre pensar decolonialmente na escola, indicou a relevância das políticas públicas e leis, que podem ser caminhos para tocar em questões que tem preponderância no contexto modernidade/colonialidade. Entende-se que estas políticas públicas são as leis 10639/2003 e 11645/2008⁸, que estabelecem a obrigatoriedade de inclusão nos currículos, de temáticas relacionadas a História e Cultura afro-brasileira e indígena. Ele destacou os saberes populares na escola, também mencionados

⁸ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

pela pedagoga Pamela, e o senso comum em contraponto com o senso científico. O professor discorreu que

Muitas pessoas não sabem que tem leis que favorecem elas, então trabalhar leis com alunos seria interessante. Trabalhar com saberes populares, exemplo o chá de Boldo da vovó. Analisar as substâncias químicas do chá de boldo. Eu acho que os cientistas não devem desprezar o senso comum. É aquilo, é buscar o decolonial, então o senso comum está no decolonial (Professor Peter, 2023).

Para Peter, o ensino decolonial se insere nas fronteiras entre saberes e trabalha na diferença colonial, exemplificando com uma intervenção educacional, analisar as substâncias químicas do chá de boldo. No depoimento de Peter há uma aproximação da ciência moderna com saberes ancestrais e populares: analisar as substâncias químicas do chá de boldo.

Segundo o Juremeiro João, em terreiros religiosos de Jurema Sagrada, o chá de boldo é muito usado para minorar problemas de fígado, estômago. É usado também, para alguns banhos de cura e na liturgia (Juremeiro João, 2023). Os saberes ancestrais podem fazer parte do ensino de química, ciência que adota preceitos científicos cartesianos. É o encontro de duas cosmovisões de mundo, são os saberes de fronteira que são alçados ao mundo pela diferença colonial (Mignolo, 2020).

Então, é possível nos currículos escolares estabelecer diálogos com saberes de terreiro? Os professores compreendem essa pedagogia de estar tratando de conhecimentos originários em terreiros religiosos para pluralizar, diversificar e humanizar seu processo de ensino e aprendizagem?

Poliana, Patrícia, Paola, Paula, Pilar não tiveram a oportunidade de trabalhar saberes de terreiros em espaço escolar. Contudo, Pamela relatou sobre o ensino de saberes de terreiro da Umbanda na escola, sua importância para o contexto escolar e social, e como foi a receptividade dos discentes.

Sempre que tive oportunidade, usava os saberes da Umbanda para mostrar a riqueza da diversidade de olhares sobre a fé. Muitos alunos têm medo, pois foi muito confundido e, é até hoje, como culto ao demonismo. Sempre fiz questão de assumir minha religião, e mostrar como acontecem os cultos, o respeito à Natureza (inclusive, com muitos terreiros atualmente, não deixando mais oferendas nas cachoeiras, rios e mares). Nas atividades pedagógicas que os alunos montavam nos estágios, sempre fui muito clara e estimei o olhar gentil e respeitoso sobre cada religião, e que jamais poderia partir deles qualquer preconceito ou agressão, e que deveriam coibir, de forma bem firme, qualquer tipo de desrespeito por parte dos alunos. Nunca tive oportunidade de elaborar um projeto específico para apresentar o legado cultural da Umbanda, Candomblé e Jurema Sagrada, mas já oportunizei muitos debates com diferentes líderes religiosos para esclarecimentos e conscientização. Quando realizava os debates, os alunos participavam ativamente, e faziam sempre perguntas. Já houve um caso em que, num evento no Instituto de

Educação, os alunos apresentaram o samba do Salgueiro sobre XANGÔ, e algumas alunas evangélicas, procuraram a Direção dizendo que ela deveria parar com a apresentação, pois elas estavam tontas. A Diretora as acolheu, não parou a música, e depois me chamou, perguntando o que poderia ter sido. Entendi que elas, sendo sensíveis, sentiram a vibração da Entidade, e que isso não era de forma alguma ruim, mas para elas, seria uma afronta. Não percebi nenhum outro tipo de reação. Ainda impera a ignorância, justamente pela ausência de informação e esclarecimento. Creio serem necessárias mais ações para trazer à tona essa consciência, e conseqüentemente, o estímulo ao respeito (Professora Pamela, 2023).

O relato de Pamela possibilita discussões para construção de uma educação decolonial, ao levar para o chão da escola os saberes de terreiros, a riqueza religiosa e cultural da diversidade ecológica e educacional. Pamela explicou como usou estes conhecimentos para diminuir discriminações religiosas, preconceitos religiosos e intolerâncias religiosas no ambiente escolar. Outro ponto sensível no relato da educadora é a não aceitação e a demonização das religiões de terreiro nos espaços de ensino e aprendizagem, uma negação e demonização histórica.

Sobre a receptividade discente, segundo o depoimento de Pamela, há uma dualidade: uns aceitam e interagem, outros rejeitam de forma direta, como também narrou Pedro. A professora apontou que a ignorância é grande e que são necessárias mais ações educativas na sociedade, visando o respeito a tais religiosidades. Religiosidades, terreiro que curam, consolam, divertem, produzem identidades e pertencimento de grupo (Lima, 2004), que são importantes para protagonizar contemporaneamente sujeitos que os frequentam (Oliveira, 2023).

Ivanildo Marciano de França Lima (2004) indica como é significativo o contexto, o ambiente de um terreiro religioso para setores da sociedade que foram marginalizados, esquecidos, subalternizados, oprimidos, segregados pelo colonialismo e pela colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005).

Nos depoimentos de alguns docentes aponta-se o quão é necessário trabalhar saberes de terreiros nas escolas, para vencer estereótipos e ideologias que desqualificam religiões que surgiram com povos subalternizados e inferiorizados pelo pensamento dominante. Paulo relatou um projeto que tentou implementar em uma escola no Estado de Minas Gerais:

Eu ainda não consegui concluir o projeto. Eu trabalho Ensino Religioso numa escola de Minas Gerais. Os alunos estão fazendo entrevistas com pelo menos 2 professores da instituição sobre a religião destes professores. Tento fazê-los terem contato com a diversidade religiosa que está próxima deles e que eles não têm conhecimento. Então eles vão ter este contato é o primeiro contato desta diversidade. Então vamos entender que a partir de agora tem esta realidade e como vão lidar com estas diferenças. Tem um professor da UFJF, coordenador do curso de Ciência da Religião, [...] que propõe isto enquanto Ensino Religioso: conhecer a multiplicidade

de religiões para romper o preconceito. O conhecimento é o fator para romper o preconceito. O preconceito é gerado porque, por quem? Pela ignorância, pelo racismo, que está ligado a religiões de matriz indígena e afro-brasileira, então rompendo isto com o conhecimento (Professor Paulo, 2023).

Paulo não se referiu especificamente a saberes de terreiro no projeto, mas à diversidade cultural no ambiente escolar, na qual se insere a diversidade religiosa, que os professores devem discutir de forma didática com os alunos, sem proselitismos nem praticando vilipêndios religiosos. Conforme pensou professor Paulo, o objetivo foi conhecer a diversidade religiosa e aproximar os discentes dessa diversidade, para combater preconceito, racismo e discriminações, principalmente aqueles direcionados a religiosidades afro-indígenas-brasileiras. Entende-se que neste projeto há o intento de transpassar a cosmovisão de mundo postulada nos idos da modernidade e promover sujeitos plurais, diversos, transmoderno.

A análise dos relatos dos professores(as) Paulo, Paula, Pedro, Pamela, Poliana, Peter, Priscila e Patrícia demonstrou trabalhos com outros tipos de saberes além dos europeizados. Mostrou também que tais saberes fizeram parte de suas estratégias pedagógicas que visaram transpassar todo um lastro de conhecimento imposto aos territórios colonizados com a formação do sistema capitalista. A análise desses relatos revelou que é central entender o poder das sabedorias de fronteiras para termos uma ecologia dos saberes; entender a falácia educacional moderna, catalisada por um capitalismo universitário e um colonialismo universitário, que ocasionam ostracismos de saberes, seres e epistemicídios.

É imprescindível, portanto, entender e contemplar a existência de uma colonialidade do poder, do saber e do ser, que fortalecem hierarquizações sociais, originando significativas máculas sociais. Para tanto, é necessário que o professor construa conhecimentos para ensinar aos educandos o paradigma que surge com o advento da modernidade europeia e suas consequências nos territórios colonizados.

3.2 Saberes discentes sobre o pensamento decolonial e conhecimentos originados em terreiros religiosos

O entendimento da visão discentes de um curso médio normal (normalista) sobre o pensamento decolonial se deu através da aplicação de um questionário. Pode-se ter noção do

quanto próximos ou distantes, alunos estão do pensar decolonial, analisando os saberes dos professores sobre este arcabouço teórico arquitetado pelo conjunto de intelectuais que fazem parte do grupo de estudos modernidade/colonialidade. A esmagadora maioria dos docentes entrevistados não tiveram contato com o pensamento decolonial na sua formação acadêmica, acarretando um processo de ensino e aprendizagem eurocêntrico no que tange a inclusão de outros tipos de saberes nos cursos de formação de professores normalistas.

Quando perguntado aos alunos se, durante o curso normal, entraram em contato com o conceito de pensamento decolonial ou decolonialidade, a resposta foi expressiva. Num total de 30 alunos, 28 responderam que não, indicando a hegemonia do conhecimento eurocentrado nesse curso. Se docentes tiveram pouco contato com o pensar decolonial nas suas licenciaturas, alunos também terão pouca aproximação com o pensamento decolonial nos cursos normalistas.

Dessa forma, mantém-se o aparato educacional moderno, alicerçado numa colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005), por racismos epistêmicos (Maldonado-Torres, 2009), pela diferença colonial (Mignolo, 2020), que procura ditar um único modo de poder, de saber e de ser (Pavan; Tedeschi, 2021) e que impõe uma homogeneização do conhecimento (Torquato; Kondo, 2020). Esse arranjo educacional impossibilita chegar às cátedras brasileiras conhecimentos advindos de populações originárias, conhecimentos tradicionais dos povos diaspóricos, conhecimentos populares, conhecimentos produzidos pelas mulheres, nos movimentos sociais, nas favelas etc., o que, por fim, legitima eurocentrismos.

Todavia, quando questionados se, durante o curso normal, foi abordado por professores algum conteúdo relacionado à cultura indígena, dos 30 alunos, 29 mencionaram as aulas de artes, com seus desenhos e contações de histórias. Ainda citaram uma palestra ministrada pelo Juremeiro João, no evento sobre literatura Indígena e africana. Adiante está uma imagem dessa palestra (Figura 2):

Figura 2 - Cartaz da palestra com abordagem afro-indígena



Fonte: Arquivo próprio

Nas respostas dos alunos ao questionário, foram citadas contações de histórias indígenas, arte indígena e palestra sobre literaturas indígena e africana. Essas atividades podem ser decorrentes do cumprimento de políticas públicas que valorizam tais culturas e histórias.

Com relação ao conceito de saberes de terreiros, os alunos indicaram conhecer pouco ou não ter noção. A aluna Ana Paula contou que, com a palestra ministrada pelo Juremeiro João, ela particularmente, pôde entender superficialmente conhecimentos que surgem dentro daquele espaço religioso, principalmente aqueles relacionados à flora que o circunda. Aqui podemos inferir o quanto é importante aproximar a escola de outros locais e pessoas que produzem saberes os quais não fazem parte do arcabouço eurocentrismo de conhecimentos — presentes há séculos no chão da escola brasileira, tornando o ensino monocultural. Trazer outras cosmovisões de mundo, crenças, vivências diversas, novos contatos com a natureza ocasiona um processo de ensino-aprendizagem plural, que busca a resistência e a reexistência do modelo colonizador, como nos esclarece Rufino Junior:

Considero que a principal tarefa da educação, enquanto radical de vida e diversidade, seja descolonização. Se a colonização incutiu um desmantelamento do ser e uma condição desviante, a educação como experiência de vir a ser nos possibilita a codificação de novos seres que sejam capazes de gerar outras respostas ao mundo e gerir diferentes formas de habitar. A educação é o que marca nosso caráter inconcluso enquanto sujeitos e praticantes do mundo. É também aquilo que nos forja enquanto seres de diálogo (Rufino, 2021, p. 13, 14).

Ao serem interrogados se saberes de terreiro podem ser preponderantes para o curso normal, dos 30 alunos que responderam, a totalidade disse “sim”. Alessandra destacou que o

professor tem que ter discernimento dos vários saberes que perpassam a escola, o saber de terreiro é um, questão que trouxe o Juremeiro João a esse espaço. Esse discernimento dos saberes que Alessandra relata configura-se no saber docente, que, segundo Monteiro (2001),

É um saber que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que possam ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissional (Monteiro, 2001, p. 123).

Ana relatou que depende da forma que será trabalhado. Se tem a existência de proselitismo, para a aluna, não é interessante ter este tipo de conhecimento nas salas de aulas, mas com a ausência das apelações proselitistas, ela acredita na utilidade do saber para termos maior diversidade nos cursos de formação de professores. Oliveira e Gomes (2020) nos alertam sobre o uso de proselitismos e vilipêndios quando tratamos de religiosidade, e seus saberes, nos ambientes escolares:

O professor não pode, em hipótese alguma, trabalhar religiosidade fazendo vilipêndios e prosélitos, tentar uma conversão, mas sim, demonstrar que dentro do espaço escolar todas as religiões são benquistas, que o país perdura a laicidade, que todos podem conviver em paz e harmonia naquele espaço, fomentando a tolerância a amizade, a alteridade e a empatia entre os alunos (Oliveira; Gomes, 2020, p. 106).

Amanda coloca que a inclusão de outros conhecimentos no dia a dia da escola é essencial para termos professores plurais, diversos no modo de entender o mundo, conseqüentemente, formarão alunos também diversos e com outras formas de se verem no mundo. Henrique Cunha Junior (2009) vai ao encontro da fala de Amanda quando reforça em seu texto o papel do professor diante de uma pluralidade de saberes que são inseridos na escola, no caso, saber oriundos dos terreiros de Umbanda e Candomblé. Incluiu no debate os saberes que se originam em terreiros de religiosidade Jurema Sagrada:

Os educadores precisam compreender que somos parte importante da formação de opinião e propagação de ideias na sociedade. Nesta finalidade nos educadores precisamos sempre ampliar o nosso universo de conhecimento e se desarmos de preconceitos e racismo. A manutenção de um conjunto de ideias erradas sobre as religiões de base africana e [indígenas] é prejudicial a formação dos educandos. Primeiro, pois estaremos desrespeitando publicamente os educandos cujas famílias são membros da Umbanda e do Candomblé. Depois estaremos fazendo um tratamento desigual das diversas religiões, valorizando umas em detrimento de outras (Cunha Junior, 2009, p. 102).

Quando perguntados se, durante o curso normal, algum professor trabalhara textos, charges, revistas ou jogos elaborados por pesquisadores ou professores de descendência negra, indígena ou de outras minorias, num total de 31 alunos que responderam, 31 disseram que foram trabalhados no curso normal autores negros, indígenas ou de outras minorias. Mas algumas respostas demonstraram que este trabalho foi realizado especificamente nas comemorações do Dia da Consciência Negra. Trazemos para a discussão a fala da professora Paulina (2023), esclarecedora, colocando que na sua graduação em Pedagogia outros saberes não foram trabalhados, apenas datas comemorativas. Intentamos que este projeto pedagógico, apesar das várias políticas públicas elaboradas para expandir o universo de trabalho da cultura afro-brasileira e indígena, ainda continua muito presente nos planos de aulas docentes.

Intenta-se a aplicação das leis 10639/2003 e a 11645/2007, tangenciando, como afirmou o professor Pedro, uma educação decolonial. Sobre o contato com as leis durante o curso normal dos 30 alunos que responderam 22, informaram que estudaram tais políticas públicas nas disciplinas: Ateliê Pedagógico e Diversidade, Tecnologias educacionais. Já outros 8 alunos mostraram esquecimento ou não ter entrado em contato com estudo relacionados às políticas públicas voltadas a educação em ambiente escolar.

No relato do professor Peter, ele acreditava ser muito importante trabalhar essas leis com mais profundidade em cursos de formação de professores. Elas devem ser trabalhadas a partir do olhar de pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (Walsh, 2009), trabalhar solicitando o diálogo entre educador e educando (Freire, 2019), trabalhar nas linhas fronteiriças do saber, na diferença colonial (Mignolo, 2020), para que floresça nesses ambientes, uma educação e uma pedagogias decoloniais (Walsh, 2009). Dentro do contexto educacional decolonial, o saber dos excluídos, dos subalternos, dos oprimidos pelo sistema-mundo é basilar para uma educação decolonial.

A análise das respostas dos discentes indica que no processo de formação de professor dos anos iniciais, eles tiveram pouco contato com saberes produzidos na periferia deste sistema, saberes que visam mostrar as feridas abertas pelo colonialismo, pelo capitalismo, pela opressão religiosa, pelo patriarcalismo. Contudo, relataram que os professores podem discutir mais sobre as religiosidades afro-brasileira e indígenas; trazer livros sobre; filmes; vídeos; músicas; poesias; obras de arte; contar histórias; visitas culturais; palestras, a palestra com o Juremeiro foi o evento citado; enfim, demonstrando a cultura desses povos.

O contato com a religiosidade Jurema Sagrada é novidade para os alunos que foram arguidos nessa pesquisa. A totalidade respondeu que não teve a oportunidade ler, escutar músicas ou ir em eventos relacionados a tal culto de terreiro, mesmo tendo Juremeiro João

presente na escola por alguns momentos. Percebemos, ainda, um sistema educacional com influências coloniais - modernas, que segundo as pesquisadoras Torquato e Kondo (2020), subordina, subalterniza e promove o aniquilamento cultural e linguístico dos povos colonizados

Após a análise das respostas dos discentes, destaca-se a centralidade do produto educacional produzido nessa pesquisa, na conjuntura de um novo paradigma educacional que descentraliza o saber, que direciona holofotes para cosmovisões de mundo que não a europeia, que tira do ostracismo cognitivo sujeitos e povos que sofreram apagamentos históricos só porque são diferentes. O produto educacional tem esse objetivo de contribuir para que professores e alunos reflitam sobre o que é pensar e ser um educador decolonial, um sujeito transmoderno na educação.

4 SABERES ORIGINÁRIOS NO TERREIRO DE JUREMA SAGRADA: RELAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO NA E PARA ESCOLA NA VISÃO DE JUREMEIROS

Na contemporaneidade, principalmente em fins do século XX e no início do século XXI, verificam-se processos de produção de políticas públicas que visam à valorização, à afirmação e à reparação histórica para com os povos originários e diaspóricos (afro-brasileiros). Um complexo contexto produtivo de leis valoriza, afirma e repara perdas de direitos civis básicos, perdas culturais, econômicas, sociais e humanísticas de indígenas e pretos. Essas perdas foram fomentadas durante o processo de colonização, escravidão e manutenção de uma elite do atraso no Brasil (Souza, 2019)⁹, a qual detém em suas mãos grande parte dos poderes que servem de sustentáculo para a “democracia” em nosso país.

Não é o foco dessa pesquisa a análise da legislação, mas ela parte do contexto para pensar saberes originários em terreiros de Jurema Sagrada e sua ligação com a escola. Elencam-se políticas educacionais e as leis 10639/2003 e 11645/2008, visando inserir nos níveis de ensino fundamental, médio e universitário o legado cultural deixado por povos autóctones e afro-brasileiro.

Com a legislação aprovada e sua implementação na conjuntura educacional, uma profusão de saberes adentrou nas escolas e gerou o que Boaventura de Sousa Santos descreve como uma ecologia dos saberes, mostrando uma sociologia da ausência e proporcionando uma sociologia da emergência, o que culminou em artesanias das práticas (2019).

⁹ Na orelha da capa do livro “A elite do atraso”, Jessé de Souza explica a construção dessa elite brasileira. O ponto de partida dessa visão inédita do Brasil, escrita em linguagem acessível e clara, sem, no entanto, ceder a superficialidade, é a percepção da escravidão e sua continuidade até, sob novas máscaras, como fio condutor de toda análise. Os conflitos e as contradições de uma sociedade patologicamente desigual, baseada na exploração econômica e na humilhação moral da maior parte da população, passam a ser ponto central para explicação da sociedade brasileira moderna e de todos seus desafios.

Esse objetivo é levado a cabo primeiro pela crítica contundente e sem concessões à antiga interpretação hegemônica do Brasil, construídas pelas “vacas sagradas” do pensamento brasileiro como Sergio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro, Fernando Henrique Cardoso, e seguida por quase todos os intelectuais e por quase toda imprensa. Este é o Brasil “vira lata”, supostamente corrupto e inferior por natureza, uma falsa crítica criada pelos intelectuais cooptados pela elite para defender e legitimar a rapina da riqueza de muitos para o bolso de uma meia dúzia de proprietários.

Não se assalta o bolso de uma país inteiro, não se empobrece e se desemprega toda uma população nem muito menos se privatiza a riqueza que é de todos sem colonizar a cabeça das pessoas com falsas ideias.

O livro vem para desconstruir com maestria toda a ideia - chave da explicação dominante sobre o Brasil, que atribui a política criminalizada e ao Estado estigmatizado a raiz de todos os problemas brasileiros. Essa noção, que tem seu pequeno grão de verdade — senão não enganaria ninguém — existe, na realidade para tornar invisível a rapina, infinitamente maior que qualquer corrupção política da elite de proprietários sobre todo resto da população (Souza, 2019).

Forma-se, então, uma dualidade no espaço escolar: de um lado, o saber eurocêntrico que é estrutural, que foi imposto e que se mantém intocável nos processos de ensino e aprendizagens atuais; do outro, saberes populares, ancestrais, artesanais, que são transmitidos oralmente de geração a geração. A escola está passando por um processo de transição, em que outros saberes são apresentados como fundamentais para a construção de sujeitos que pensam plural, diversa e empaticamente e que concentram elevado nível de alteridade. A escola se torna palco de choques e tensões cognitivas (Arroyo, 2012)¹⁰. Desses choques e tensões dentro do ambiente escolar, outras cosmovisões de mundo, análises da realidade e empoderamento de outros sujeitos e pedagogias surgirão, como afirma Miguel Arroyo:

Nas pedagogias escolares se avança também no reconhecimento de que com outros Sujeitos, outras crianças, adolescentes, jovens e adultos que chegam à escola e às universidades, chegam outros conhecimentos, outras visões de mundo, logo outras leituras de mundo, de cidade de campo. Chegam outras formas de ser / viver a infância, a adolescência, a juventude, logo outras leituras de si mesmas (Arroyo, 2012, p. 34, 35).

Essas novas pedagogias e sujeitos que tomam a escola serão responsáveis por elaborarem saberes, que Walter Mignolo descreve como conhecimentos que surgem na diferença colonial (2020). Agora, a escola não é somente espaço de propagação de uma única cultura, de uma única História para ser contada (Adichie, 2019) — cultura e história brancas-cristãs-europeias. Conjunta-se uma amálgama de saberes plurais, diversos, que têm suas origens no popular, no ancestral, no dia a dia do cotidiano. Sergio Martinic discorre sobre saberes que surgem no cotidiano:

O saber cotidiano está estreitamente vinculado à ação e à prática dos sujeitos. Nesse sentido, é um saber imediato (Pozo, 1983), que permite resolver problemas práticos, não constituindo uma ordem própria, autônoma, dos fatos ou coisas às quais se refere (...) é, pois, um saber adequado à atuação concreta e, como tal, é produzido e atualizado por meio da experiência. Esse conhecimento fundamenta-se no empirismo, “no experimentalismo e na observação direta” (Gramsci, 1975, p. 33), e nisso está radicada sua validade (Martinic, 2003, p. 83, 84).

Entender o conceito epistemológico de saber é importante para discernir, no campo educacional contemporâneo brasileiro, esses novos conhecimentos que se fazem presentes na escola. Hilton Japiassu define o saber:

¹⁰ ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

É considerado saber, hoje em dia, todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais-ou-menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. Neste sentido bastante lato, o conceito de "saber" poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer, saber técnico...) (Japiassu, 1975, p. 15).

Tendo em mente os conceitos elaborados por Japiassu e Martinic, pode-se indagar: em ambientes de terreiros religiosos, no dia a dia, de forma não muito sistemática, na oralidade, são produzidos saberes pertinentes para construção ontológica do sujeito brasileiro? E, se produzem, como são elaborados? Outra indagação pertinente: saberes originados em um terreiro de Jurema Sagrada são válidos e contribuem para um processo de ensino-aprendizagem plural, diverso, empático e com elevado nível de alteridade?

4.1 Saberes de terreiro, ancestralidade encantada

Com relação à produção de saberes em terreiros religiosos, João Colares da Mota Neto nos instrui que, com a transmodernidade (Dussel, 2005) e com a evidência do sujeito transmoderno, os campos da educação e da cultura estão mais articulados, compreendendo uma educação como prática social de formação cultural, política e identitária (Neto, 2009). Segundo Neto, podemos compreender a educação atual como

Prática social para além dos muros da escola, e a Pedagogia amplia seu campo de estudo de modo a considerar práticas educativas desenvolvidas no cotidiano social, como ambiente de trabalho, penitenciárias, ruas/esquinas, escolas de samba, manguezais, religiões entre outros espaços sociais (Neto, 2009, p. 7).

Dentro desse cenário educacional, Neto explica a importância dos grupos que frequentam os terreiros religiosos na produção de saberes outros:

Nas relações sociais, e todos os indivíduos, nos diversos espaços por onde transitam constituem-se como sujeitos de ensino-aprendizagem. Os grupos subalternos, que, historicamente, foram vistos como sendo “sem cultura” são nesta visão, [Transmoderna] compreendidos como produtores de saberes (Neto, 2009, p. 7).

Neto prossegue seus esclarecimentos sobre como são produzidos saberes no cotidiano dos terreiros religiosos:

Nas relações cotidianas de terreiro circulam saberes de diferentes matizes: Saberes da prática religiosa e ritual, ensinamentos morais, saberes ancestrais, dos Encantados¹¹, narrativas míticas, fundamentos religiosos (preservados pelo uso do segredo) e todo tipo de fórmula, receitas, gramática e códigos provenientes das tradições históricas das religiosidades de [matriz afro-indígena-brasileira] (...) Esse conjunto de saberes é transmitido de uma geração a outra por meio da oralidade, nas relações diárias que conformam o avento da experiência e a apreensão da memória coletiva [das religiões afro-indígenas-brasileiras], fontes primordiais dos saberes dessas religiões (Neto, 2009, p. 9).

Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino Junior apontam como pensar o conhecimento em um terreiro religioso:

E no alinhave das sabedorias de uma ciência encantada, aquelas em que nossos povos cedem os corpos para manifestá-las, que mergulhamos. São nas perspectivas dos modos de sentir/fazer/pensar das múltiplas presenças, culturas, gramáticas e educações das macumbas que traçaremos nossas esteiras e nos colocaremos para espíriar e cair a tarde (Simas; Rufino, 2018, p. 10).

Trabalhando a construção de conhecimento em um terreiro de Jurema Sagrada, Oliveira (2020) relata como são elaborados processos de ensino e aprendizagem dentro de terreiro religioso dessa matriz:

Na Jurema os ensinamentos são passados dos Encantados para seu sacerdote, do sacerdote para seus iniciados, do sacerdote para a comunidade. Para existir este processo de ensino e aprendizagem necessariamente à ingestão do vinho da Jurema, do uso do cachimbo com o fumo da erva sagrada, e todo um aparato ritual envolto a cascas, raízes, folhas, frutos, que legitimam o ensino (Oliveira, 2020, p. 50).

De acordo com as pesquisas de Neto (2014), Simas e Rufino (2018) e Oliveira (2020), espaços religiosos de matrizes indígena e afro-brasileira são *lócus* de produção de conhecimentos. Conhecimentos que se manifestam nas relações sociais cotidianas, nas interações sociais que surgem com o ceder dos corpos para a possessão dos encantados. Manifestam-se com diálogo do encantado com os participantes da liturgia cultural — catalisando uma forma de apreensão do saber através da escuta, do visual, da experiência momentânea —, com as músicas, as danças, os banhos de ervas e os trabalhos de cura. Esse encontro do sagrado com o humano dá origem ao que sacerdotes, fiéis e pesquisadores chamam de conhecimento ancestral ou sabedoria ancestral (Neto, 2009).

¹¹ Espíritos de homens e mulheres que morreram ou então passaram diretamente deste mundo para o mundo mítico, invisível, sem ter conhecido a experiência de morrer: diz-se que se encantaram. No universo plural das religiões afro-brasileiras, ou afro-índio-brasileiras, essas entidades constituem o panteão especialmente brasileiro, justaposto ao panteão de origem africana formado pelos orixás iorubanos, voduns jejes e inquices bantos (Prandi, 2001, p. 7).

A sabedoria ancestral é constituída por saberes dos povos nativos, afro-brasileiros e outros, que são passados para a posteridade de forma oral, mediante a possessão encantada ou pelos homens e mulheres mais velhos de determinado grupo (anciãos). São histórias de vida, cosmovisões de mundo atreladas à história desses povos. É um outro olhar da realidade. O Juremeiro João relata a visão de ancestralidade que está presente no culto à Jurema Sagrada a qual pertence:

Então, veja bem, quando falamos em ancestralidade, não podemos esquecer que somos sementes e continuidade. A Jurema diz isto, que nós somos continuidade e por sermos continuidade entende-se que os nossos antepassados estão vivos em nós. Temos um pouquinho daquele ser que deu origem à linhagem e dos seus descendentes até chegar a nós. Isto é explicado pelo sangue que corre em nossas veias e artérias, que recebe características de toda nossa descendência. (...) O sangue é o combustível, é a vida. A Jurema explica que só tem morte quando a última gota de sangue seca. Então, daremos continuidade, nós somos eternos, podemos assim dizer (Juremeiro João, 2023).

O relato da Juremeira Joana se aproxima daquele do Juremeiro João, no tocante à continuidade ancestral:

Deles vem o saber a força e a fé, nossos ancestrais nos mostram através do tempo que sempre seremos mais um a somar na batalha de se manter viva a tradição Jurema. Na Ancestralidade, buscamos a firmeza e o próprio conhecimento de luta e retidão dentro do que se prestam a cultivar (Juremeira Joana, 2023).

A Juremeira Janaina indica que a ancestralidade é a certeza de que os povos nativos, os mestres de demais linhas, estiveram e estão presente em nossas vidas, guiando-nos e cuidando (Juremeira Janaina, 2023). Um exemplo da sabedoria ancestral são as histórias em vários relatos, transformados em livros do pensador indígena Ailton Krenak. Tornado imortal da Academia Brasileira de Letras (ABL) em 2024, ele traz a cosmovisão de povos (indígenas e diaspóricos) que foram subordinados, invisibilizados, colocados à margem do sistema-mundo, mas que vivenciam a natureza e a contemplam. Ele relata como os Krenaks interagem com a natureza que os circunda e como eles a concebem: um ser vivente, necessário para a harmonia social e cósmica:

Tem uma montanha rochosa na região onde o Rio Doce foi atingido pela mineração. A aldeia Krenak fica a margem esquerda do rio, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome Takukrak, e personalidade. De manhã cedo de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo “não estou para conversa hoje” as pessoas ficam atentas. Quando ela amanhece esplendida, bonita com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: “Pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o que quiser” (Krenak, 2020, p. 17, 18).

No livro intitulado “Futuro ancestral”, Krenak explica a importância da ancestralidade e a visão que o povo Krenak tem do Rio Doce, chamado por eles de Watu:

Os rios, esses seres que sempre habitaram o mundo em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já está aqui. (...) Os antigos do nosso povo colocavam bebês de trinta a quarenta dias de vida dentro do Watu, recitando as palavras: “Rakandu, nakandu, nakandu, racandu”. Pronto as crianças estavam protegidas contra a peste, doenças e todas as possibilidades de danos. Esse nosso tio-avô, chamado pelos brancos de Rio Doce, cujas águas correm a menos de um quilometro do quintal da minha casa, canta. Nas noites silenciosas ouvimos sua voz e falamos com nosso rio-música. Gostamos de agradecê-lo porque ele nos dá comida e essa água maravilhosa, amplia nossas visões de mundo e confere sentido a nossa existência. À noite, suas águas correm velozes e rumorosas, o sussurro delas desce pelas pedras e formam corredores que fazem música e, nessa hora, a pedra e a água nos implicam de maneira tão maravilhosa que nos permitem conjugar a nós: nós-rio, nós-montanha, nós-terra. Nós sentimos tão profundamente imersos nestes seres que nos permitimos sair de nosso corpo, dessa mesmice da antropomorfia, e experimentar outras formas de existir. Por exemplo, ser água e viver esta incrível potência que ela tem de tomar diferentes caminhos (Krenak, 2022, p. 11, 13, 14).

Essas são duas passagens que o autor nos oferece e que sinalizam a importância do saber ancestral e do respeito com a natureza, que aos poucos se desmancha em mãos brancas do colonialismo e do capitalismo. Krenak também fala sobre a questão ancestral e a harmonia emanada por essa sabedoria, que, com o advento da modernidade, teve sua estrutura profundamente ameaçada:

Os orixás, assim como os ancestrais indígenas e de outras tradições, instituíram mundos onde a gente pudesse experimentar a vida, cantar e dançar, mas parece que a vontade do capital é empobrecer a existência. O Capitalismo quer um mundo triste e monótono em que operamos como robôs e não podemos aceitar isto (Krenak, 2022, p. 38).

A escola pode calar toda sabedoria produzida pelos nossos ancestrais, sabedoria que se relaciona a um bem viver e condiciona formas harmônicas de convivência, sabedoria ancestral que pode ser a saída para minorar os efeitos do aquecimento global, de desmatamentos de florestas, destruição de relevos, biomas, poluição das nossas águas, a favor de uma ideia moderna de destruição em prol do capital? Não! Como analisamos, a escola é um ambiente de tensão, de embates de saberes, onde o que está posto — saberes eurocêtricos (tese) —, é tensionado por saberes outros — indígenas, diaspóricos, quilombolas, das mulheres, de movimentos sociais (antítese) —, com objetivos de termos um conhecimento verdadeiramente

emancipador, que tira o sujeito da condição de oprimido, de subalterno, de condenado pelo sistema-mundo — alicerçado na tríade colonialismo, capitalismo, ideologia cristã (síntese).

4.2 O saber da Jurema Sagrada e a escola na visão de Juremeiros(as)

Com base em leituras acadêmicas realizadas sobre a religiosidade Jurema Sagrada, observações realizadas na pesquisa, entrevistas com Juremeiros e participações em celebrações no terreiro religioso, defendo a ideia da existência de uma Ciência da Jurema. Adentrando ao estudo sobre os saberes que têm suas origens em um terreiro de Jurema Sagrada e qual é a importância destes para a educação na atualidade, trata-se adiante sobre o que pensam os Juremeiros João, Joana e Janaina.

No relato do Juremeiro João, líder espiritual do terreiro de Jurema Sagrada em um dos locais dessa pesquisa, a Ciência da Jurema Sagrada é:

Quando falamos em Ciência, que o Juremeiro tem Ciência, falamos naquilo que nossos antepassados, nossos anciões acumularam de conhecimento com os antepassados deles e assim sucessivamente. Todos os discípulos da Jurema já nascem com a Ciência, nós que somos direcionadores encaminhamos ao caminho correto para poder aguçar mais a Ciência. Mas esta Ciência é sua, é o seu conhecimento, é sua força, é aquilo que você tem como força espiritual, ou conhecimento material. É a Ciência do discípulo da Jurema, o saber dele, é aquilo que a Jurema nos ensina, que os encantados nos mostram (ancestralidade). É você saber qual a erva que deve ser colocada para uma enfermidade, você manipular aquela erva as vezes só com água, porque ali você coloca sua Ciência, seu conhecimento, sua força, que pode ser traduzido também como fé, eu depositei minha Ciência. Então a Ciência na Jurema pode ter vários significados, várias formas de você poder se expressar. Você pode colocar desta forma: a Ciência do discípulo da Jurema é igual ao saber, a sabedoria ancestral (Juremeiro João, 2023).

A Juremeira Joana explica o que é a Ciência da Jurema, como:

Ciência são os conhecimentos que vamos obtendo com o culto através da liturgia, que vamos seguindo dentro do culto com os nossos juremeiros e com os nossos Guias. Esses conhecimentos nos dão fé e força para as atividades dentro do Sagrado (Juremeira Joana, 2023).

A Juremeira Janaina indica o que entende por Ciência da Jurema e a ligação com a ancestralidade: “A Ciência da Jurema são os saberes ancestrais dos povos nativos e consagrados por seus descendentes chamados Encantados. São os caboclos, preto velhos,

boiadeiros, Zé Pelintra entre outros, que são os seus descendentes diretos” (Juremeira Janaina, 2023).

As narrativas dos Juremeiros(as) vão ao encontro do que Alexandre Alberto Santos de Oliveira (L’omi L’odo) acredita ser a Ciência na Jurema Sagrada. Ele ressalta que adentrar aos mistérios da Ciência da Jurema não é uma missão simples:

A complexidade de seu sistema e da forma como é entendida individualmente por parte de juremeiros e juremeiras, ainda nos desafia na compreensão para tentar criar uma estrutura sistematizada de conhecimento sobre que nos dê suporte para explicá-la com maior clareza. Talvez sejam necessários anos de estudos para que possamos contribuir melhor para os avanços sobre o tema (Oliveira, 2017, p. 159).

Mesmo tendo a dificuldade de conceituar o que é a Ciência da Jurema, Alexandre L’omi L’odo colabora em busca do entendimento do que é a Ciência Encantada:

A Ciência é o mistério maior da Jurema. Algo que pertence ao âmbito dos sentidos, que segundo juremeiros e juremeiras só a entende quem a vivência ou quem já nasceu com ela dentro de si. É uma força inata que tem o objetivo de ajudar os viventes no plano material da terra e facilitar suas vidas, é tornar os desejos alcançáveis, os sonhos realizáveis, a tornar o impossível possível (Oliveira, 2017, p. 159).

Em síntese, a Ciência da Jurema compreende os saberes que cada indivíduo elabora no dia a dia do terreiro, na pertença, na vivência. Como expõem João e Joana, cada indivíduo tem sua sabedoria, sua Ciência, sua força, sua fé, que advém da ancestralidade, que é obtida no encontro com os Encantados: Preto Velho, Caboclo, Boiadeiro, Zé Pelintra etc., isso dentro dos atos litúrgicos e de cura. É a Ciência que objetiva ajudar os viventes a buscarem seus desejos, sonhos e vitórias. A Ciência da Jurema é o saber ancestral, o saber encantado, que é passado de geração em geração de forma oral e não sistematizada.

Não é objetivo deste trabalho sistematizar uma Ciência da Jurema, mas discernir se saberes que são organizados na vivência diária do terreiro, nas possessões, nos diálogos entre o Encantado e o mestre, entre o mestre e seus discípulos e fiéis, saberes litúrgicos, saberes que são usados para cura, podem ser importantes para iniciar debates decoloniais ou de resistência com relação ao paradigma moderno em nossas escolas.

Constata-se a existência de uma Ciência da Jurema, como relatam o Juremeiro João, as Juremeiras Joana e Janaina e o cientista religioso Alexandre L’omi L’odo. Ciência, sabedoria que advém da ancestralidade, que conta a História de determinado povo ou grupo social, de forma oral. O saber elaborado no terreiro de Jurema Sagrada é um saber prático, no saber fazer, na interface entre sagrado e profano, na vivência, saber que advém dos Encantados, um

saber ancestral, um saber ornado no cotidiano, baseado na experiência de cada pessoa, como propõe Sergio Martinic (2003). Conhecimentos fundamentados no olhar, na escuta, na percepção das danças, dos batuques, no toque, nos manejos das ervas para a liturgia ou os banhos de cura.

Há organização de saberes no interior de terreiros de Jurema Sagrada, que à medida que professores dialógicos, humanistas desobedecem, subvertem, transgridam os currículos oficiais, podem ser incorporados ao cotidiano de alunos e comunidade escolar, para a formação de sujeitos que não busquem somente uma única história para contar, sujeitos mais empáticos, crescendo assim, seu nível de alteridade. Sujeitos plurais, diversos, sem preconceito e discriminações.

Sousa e Albuquerque sintetizam o que é esse saber dos excluídos, dos subordinados, dos condenados pelo sistema-mundo moderno, saber de um terreiro de Jurema Sagrada, que faz um contraponto ao saber que é caro a cultura moderna, ou seja, o científico:

Trata-se de um saber que se dá a margem do saber científico, embora venha tecendo com este campo relações cada vez mais estreitas. (...) O saber popular segundo Martinic (1994), ancora em práticas capazes de produzir conhecimentos necessários ao desenvolvimento da vida cotidiana, assim como na execução de tarefas menos complexas no dia a dia. É também ancorado na realização de atividades em que é imprescindível o domínio de um saber elaborado, revestido de representatividade, técnica e psicologicamente aceito entre os membros de um determinado grupo social (Sousa; Albuquerque, 2021, p. 96).

Uma interrogação central vai nortear nosso debate a partir deste momento do escrito: se nas visões dos Juremeiros(as) que foram arguidos nesta dissertação, saberes originários em terreiros de Jurema Sagrada são valorosos para a escola, e se esses saberes podem contribuir para a diversidade de aprendizagem e o surgimento de novas cosmovisões de mundo e realidade?

Joana é bem conservadora quando relaciona o saber que é produzido no interior do terreiro de Jurema Sagrada e sua apresentação ao mundo, claro, incluído nesse contexto cósmico, a escola:

Temos que repassar não o que praticamos, mas explicar o que vem a ser a Jurema e a finalidade dela perante os que a buscam. Há certas liturgias que só devem ser passadas aos que adentram e passam pelo processo. Na realidade, essas liturgias precisam ser resguardadas para os que realmente possuem a responsabilidade de saber e seguir para sua posterior necessidade e devem ser apenas dentro do terreiro, não em uma escola (Juremeira Joana, 2023).

Ela acredita que o conhecimento que deva sair para o mundo é o conhecimento que explica o que vem a ser religiosidade Jurema Sagrada e como esses saberes podem direcionar, auxiliar quem à procura, ou seja, um conhecimento mais técnico e superficial.

Procurou-se entender se conhecimentos organizados nesses locais religiosos podem ser usados para uma ecologia dos saberes no espaço escolar. O intuito foi entender se saberes comuns a todos que participam dos cultos podem ser mobilizados nas escolas como contraponto ao conhecimento eurocêntrico e ao sistema moderno capitalista. Se esses saberes podem ser considerados de resistência e de reexistência ao aparato moderno. Foge ao escopo desta pesquisa ter acesso aos segredos litúrgicos, aos segredos de iniciação, a conversas formais entre mestre e discípulo.

Com relação a essa questão, se conhecimentos elaborados em terreiros de Jurema Sagrada são conhecimentos decoloniais ou de resistência, Joana indicou que, “para muitos, são resistências. Na realidade, com o tempo, houve alterações do que buscamos dentro das tradições, já que queremos nos assegurar que dentro de nossas casas, não soframos com as influências de muitos” (Juremeira Joana, 2023).

Joana, prefere resguardar a sabedoria para os que realmente tem a pertença na Jurema Sagrada, não explanar para o exterior, apesar de deixar claro que para muitos é um saber de resistência, um saber de resistência a toda estrutura arquitetada pelos europeus e direcionada às suas colônias no pretérito moderno.

A Juremeira Janaina tem uma visão mais social e holística da importância de saberes originários em terreiros religiosos fazerem parte de diálogos em espaços públicos, principalmente no ambiente escolar. A Juremeira relata:

Em tempos de intolerância religiosa, perseguição a casas de rezas indígenas é fundamental a presença da Jurema em livros didáticos. O diálogo é fundamental e levará a Jurema as escolas como saber ancestral, onde podemos incluir, o meio ambiente, a culinária, conservação e preservação ambiental, inclusão da lei n 11645/08 (Juremeira Janaina, 2023).

A escritora de livros infantis e Juremeira, Janaina, demonstra como saberes elaborados em terreiros de Jurema Sagrada podem contribuir para formarmos cidadãos conscientes. Segundo a escritora, conhecimentos ancestrais de terreiros podem ser de extrema relevância para discutirmos intolerância religiosa, principalmente em tempos em que grupos pentecostais e neopentecostais destilam preconceito religioso na sociedade brasileira. Preconceitos, intolerância e discriminação religiosa direcionados a um setor do campo religioso brasileiro, campo afro-indígena-brasileiro, como relata Vagner Gonçalves da Silva:

Verifica-se no Brasil nas últimas décadas um acirramento dos ataques das igrejas [pentecostais] e neopentecostais contra religiões [afro-indígenas-brasileiras], processo extensivo aos países latino-americanos como Argentina e Uruguai, para onde tanto estas igrejas, como terreiros afro-indígenas-brasileiros tem se expandindo. Esse ataque é resultado de vários fatores entre os quais podemos destacar: a disputa pelos adeptos de uma mesma origem socioeconômica, o tipo de cruzada proselitista adotada pelas igrejas pentecostais e neopentecostais – com grandes investimentos nos meios de comunicação de massa e o consequente crescimento destas denominações, que arregimentam um número cada vez maior de “soldados de Jesus” – e, do ponto de vista do sistema simbólico, o papel que as entidades afro-indígenas-brasileiras e suas práticas desempenham na estrutura ritual dessas igrejas como afirmação de uma cosmologia maniqueísta (Silva, 2007, p. 9, 10).

Janaina se aprofunda ainda mais na percepção da magnitude do intercâmbio de saberes de terreiro e o saber convencional, quando chama a atenção para o livro didático, da Jurema sagrada estar no livro didático, ferramenta pedagógica essencial no processo de ensino e aprendizagem. Vitória Marinho Wermelinger, salienta que o livro didático:

consiste em um marco no que diz respeito à questão curricular no Brasil, uma vez que é distribuído de forma uniforme para as escolas públicas de todos os municípios do país, de modo a se consolidar como um dos principais recursos didáticos utilizados pelas escolas brasileiras. A distribuição desses materiais se dá através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que como bem pontua Célia Cassiano (2014), consiste em um programa do Governo Federal cuja finalidade é não só avaliar, mas também disponibilizar de forma gratuita materiais didáticos, literários, pedagógicos e outros recursos que possam auxiliar na prática educativa (Wermelinger, 2022, p. 228, 229).

Circe Maria Fernandes Bittencourt, expõe que o livro didático é um veículo de sistemas de valores, de ideologia e de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade. (Bittencourt, 2008).

Como estamos demonstrando desde o início da dissertação, o processo de ensino e aprendizagem no Brasil é amplamente influenciado por valores eurocêntricos, e agora em fins do século XX início do XXI, por determinações neoliberais, ocasionando produções de livros didáticos que espelham estas ideologias em suas páginas. É pertinente para o estudo mensurar o que busca as tendências neoliberais na educação:

A educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. (...) portanto, que o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos (Lopes, Caprio, 2008, p. 2, 3).

Decolonizar o livro didático, trazer outras visões de sociedade, de mundo, trazer conhecimentos de povos do sul equatorial, conhecimentos de terreiros, conhecimentos encantados, conhecimentos que são elaborados na diferença colonial (Mignolo, 2020) é de alto valor pedagógico para termos uma escola que abarque a sociedade como um todo, que não exclua, que não cause constrangimentos a sujeitos que foram calados e obrigados a se curvarem a variadas situações de inferioridade durante os séculos de intercâmbio étnico entre brancos, negros e indígenas. Sujeitos que são vistos pelo neoliberalismo como produtos de um mercado mundo, tirando desse ser a humanidade, o pertencimento de grupo, a comunhão com a natureza, catalisando inúmeros problemas socio-humanístico-ecológico no planeta.

Como bem salienta Janaina, ter a Jurema Sagrada nos livros didáticos, mas não só os saberes Juremeiros, mas também, Umbandistas, do Candomblé, da Quimbanda, do Terreiro de Mina, do Santos Daime etc., é necessário e urgente para a conscientização de nossos alunos, uma conscientização socio-humanístico-ambiental, principalmente alunos que futuramente serão mestres, professores, formadores de opinião, que formarão a consciência do indivíduo brasileiro como coloca em sua fala o Juremeiro João (2023).

Outra consideração que devemos fazer sobre a fala da Juremeira Janaina é com relação a presença da Jurema Sagrada na escola e o que ela proporciona quando discutida nesse ambiente. Janaina nos informa que a presença dos saberes Juremeiros, encantados, possibilita entrarmos em debates sobre questões relacionadas ao meio ambiente, a conservação e preservação ambiental, assuntos nefrágicos na atualidade, por causa do aquecimento global; destruição das florestas; garimpos ilegais, posse irregular de terras indígenas, para esse garimpo; chuvas ácidas, extermínios de animais; destruição e poluição de rios, como aconteceu com o Watu¹² dos povos Krenak etc.

O Juremeiro João relata que a religiosidade Jurema Sagrada, preza pela preservação natural, imediata e urgente. Preza pelo cuidado com os seres vivos, por um bem viver. João,

¹² Hoje o corpo do Watu está cheio de mercúrio de uma lista imensa de venenos oriundo da mineração, e o rio, cansado, mergulhou em si. Aquele material que desce na calha não é rio, mas detrito de uma civilização abusiva, o que o grande chefe Seattle chamou de vomito. A água de verdade, que nasce nas montanhas, agora está correndo debaixo de uma laje de pedras que os geólogos constataram ser uma formação de granito e outros materiais muitos solos. Em cima dessa plataforma tem três camadas de solo, o rio mergulhou fundo. Ele continua seguindo para o oceano Atlântico, mas não quer mais se expor ao abuso constante desse pensamento absurdo que acha que os corpos existem para ser explorado. Ele se nega a sofrer este tipo de bullying e, diante da ofensa desaparece. Aí as pessoas vêm reclamando que estão sem águas, que não podem mais promover o desenvolvimento e o progresso, pois os humanos com suas economias estúpidas, precisam de muita água para hidrelétricas, usinas, indústrias, agropecuária e agronegócio – estão sempre fazendo alguma reclamação (Krenak, 2022, p. 23-25).

ao ser perguntado sobre a importância das ervas, folhas, sementes, cascas, galhos, seivas para o culto a Jurema Sagrada, foi claro:

Quando falamos em ervas, folhas, sementes, cascas, galhos, seivas, frutos se existe um culto nestas terras que cultua a natureza em si, se chama Jurema Sagrada, porque nós precisamos de todos os espaços que a mãe natureza nos oferece, nós precisamos das águas, nós precisamos das ervas que são utilizadas para fazer os banhos e os chás. As sementes, as cascas, os cipós, para utilizar e manter a liturgia. Precisamos dos frutos que a natureza nos oferece para muitas questões, sejam questões de saúde, questões de limpeza espiritual, para trazer pureza ao ambiente com a queima de folhas louro, alecrim (Juremeiro João, 2023).

Os relatos da Juremeira Janaina e do Juremeiro João se relacionam, no tocante, a dimensão que ganha a conservação da natureza para o culto a Jurema Sagrada. Necessita-se preservar, conservar, cuidar da natureza. Se não acontecer esse cuidado, as celebrações, os rituais, a própria existência da religiosidade Jurema Sagrada pode estar ameaçada.

Essa consciência ambiental que está presente nos adeptos da religiosidade, que faz parte da Ciência Encantada de cada indivíduo, pode servir como tema gerador para discutir no chão da sala de aula questões com viés ambiental, econômico, político, social e fazer valer a política pública número 11645/2008, que direciona escolas de nível fundamental, médio e universitário tratem temáticas advindas da História e Cultura dos povos originários (indígenas), como salienta Janaina.

O Juremeiro João, questionado sobre a validade da utilização de saberes originados num terreiro de Jurema Sagrada na escola, foi bastante esclarecedor:

Acho que a Jurema, como toda pertença de terreiro, de comunidade, vamos falar de comunidade, de coletivo de terreiro, tem muito a contribuir. Nós, povos da Jurema, vemos a escola como preparadora de consciências, de cabeças pensantes. Então poder trazer a reflexão o senso de questionamento para estas pessoas é de suma importância. Saber da verdadeira História de quem realmente vivencia aqui o que é passado na oralidade é chocar de frente com um sistema que produz esquecimentos, apagamentos e marginalizações de saberes (Juremeiro João, 2023).

João, discorrendo sobre saberes de terreiro e formação de professores, analisa a valência de se formar professores conscientes, com várias visões de mundo e realidade:

Como construtores e formadores de opiniões futuras, como é importante estes alunos-professores, terem acessos, seja qual for o segmento religioso de terreiro. Terem acesso a estruturas de pensamento que propõe a preservação ambiental, humana e de saberes, para que eles vejam que amanhã estarão cuidando de outros seres humanos. Cuidando para que estes sujeitos não acabem sendo robotizados, cuidando para não se tornarem pessoas insensíveis, como tem acontecido em alguns grupos sociais. O que queremos ver são pessoas sensíveis, respeitadas, que vejam com mais amplitude as realidades que as circundam. Quando você vai no caminho

não ver só o caminho como a cavalo da carroça ver. Que estas pessoas possam olhar com amplitude o andar, verem as arvores que estão no caminho, as florezinhas, os matinhos verdes, os frutos, os animais. Queremos pessoas formadas com mais sensibilidade, não robotizadas. Pessoas que possam reconstruir o que foi destruído. Enfim, precisa sim levar o conhecimento e dar oportunidade deste aluno-professores poderem beber em fontes diversas de saberes e o saber de terreiro pode ser incluído nesta fonte diversa de conhecimento. (...) Saber que nos orienta a preservar. O saber ancestral, que nos dá sentido, que nos leva a caminhos diversos, que nos faz buscar nossa materialidade, mas também, buscar o ser que pega e vive, que é fruto, que pertence a natureza, que ainda precisa caminhar por estas terras, que precisa da arvorezinha, que precisa dos bichinhos, dos insetos que as vezes picam. A abelhinha que produz polinização, que gera frutos, que geram arvores, que depois geram frutos. Então, colocar estas questões para os alunos, para as pessoas e de suma importância (Juremeiro João, 2023).

Apesar da incidência de outros saberes na escola atual, estes têm relevância diminuta. Temos uma escola, na atualidade, voltada para o mercado de trabalho, que pretende o consumismo desenfreado, um individualismo, que se aproxima de um antropocentrismo e robotizam alunos. Logo o que se aprende são conhecimentos basicamente eurocêntricos, mecanicista que é um legado direto da colonização implementada por portugueses no Brasil. Entendemos que a escola tem muitos valores eurocêntricos que a alicerça, culminando com um aprendizado eurocentrado. Se aprende muito o que os europeus nos oferecem e nada que os indígenas nos legaram, que os negros nos legaram, que os orientais nos legaram. Quando é tratado alguma questão desses povos na escola é de forma superficial, pejorativa, apequenada. Esses outros saberes na escola, são apagados, deixado de lado, excluídos, tratados como saberes demoníacos, de povos inferiores, que não tem humanidade.

As teorias decoloniais e de resistência, estão sendo postas em pratica com objetivos claros, trazer para o chão da sala de aula saberes que sofreram interferência direta do modo de pensar europeu moderno, produzindo nestes: invisibilizações, exclusões, subalternizações etc. Arregimentando preconceitos, racismos, discriminações. Saberes indígenas, diaspóricos, quilombolas, das mulheres, saberes populares, do campo, da favela, das ruas, dos terreiros religiosos, que podemos perceber nesse tópico dissertativo, propagam uma maior coesão homem/natureza, um cuidado com a mãe Terra e com todos os seres vivos que a ela pertence. Que visam preservar, conservar, com o intuito de um bem viver.

Entendemos que a escola é laica, e o que é a laicidade voltada para a escola? É permitir dentro do espaço escolar a vivência de várias religiões ou a não vivência. Achamos que as vivências religiosas são importantes para construir sujeitos com outras cosmovisões de mundo; outras cosmovisões de natureza; uma outra visão, até mesmo, do ser humano. Tornando esses sujeitos mais conscientes de sua participação social, alavancando embates contra preconceitos, racismos e discriminações. As religiões, principalmente que surgiram

entre povos indígenas e diaspóricos, no espaço escolar, é uma questão decolonial, de resistência a tudo que nos foi imposto durante a formação identitária do Brasil.

Por que é uma questão decolonial e de resistência apresentar conhecimentos oriundos destas religiões em sala de aula? Porque está inserido nesses contextos religiosos a história desses povos, tradições, vivências e saberes que foram produzidos e repassados de forma oral durante as várias gerações, saberes milenares, que comungam uma relação homem natureza de forma sustentável, que é contrário à destruição de tudo que pertence ao organismo chamado Terra, em prol do desenvolvimento, do progresso, do sistema capitalista. Como estamos discutindo desde a primeira página deste estudo, existe a possibilidade de coexistência desses vários *modi operandi* de pensar o sistema-mundo, não apenas aquele que de forma descontrolada quer ceifar a humanidade para o bem de uma minoria — sistema capitalista.

Segundo Janaina, a presença de saberes da Jurema Sagrada na escola é capital para implementação, de verdade, de políticas públicas de valorização e reparação de povos que tiveram suas histórias e culturas menosprezadas, esquecidas, apagadas pelo eurocentrismo (colonialidade) vigente nos países colonizados desde a modernidade. Vencer esse eurocentrismo, está colonialidade, e ter consciência que existe outros seres humanos no sistema-mundo, que esses seres humanos não fazem parte da periferia civilizacional europeia, e sim, que podem emancipar-se cognitivamente através do pensar nas fronteiras do conhecimento, na diferença colonial, tendo palco desse encontro a escola, é essencial para um projeto decolonial de ensino.

Com as várias elucubrações de Juremeiros(as), podemos chegar no entendimento que esses sacerdotes consideram que saberes formulados em um terreiro de Jurema Sagrada são essenciais para uma escola que se quer plural, diversa, formadora de seres pensantes, não robotizados, como detalhou o Juremeiro João (2023). Uma escola que apresenta a seus discentes, discussões caras para a atualidade: Aquecimento global, efeito estufa, destruição de florestas, rios, matas ciliares, invasões de terras indígenas por garimpeiros, preconceitos raciais, preconceitos religiosos, de gênero, de região etc. Uma escola que possibilita quebras de paradigmas através dos saberes que surgem nas fronteiras do conhecimento, uma escola rica em sociologia da emergência, que se direciona para uma artesanaria da prática e que proporciona, em plenitude, uma ecologia dos saberes.

5 ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Na pesquisa realizada com os corpos docente e discente da instituição escolar de ensino médio normal, localizada na cidade de Três Rios, no Estado do Rio de Janeiro, constatamos que parte dos professores e a maioria dos alunos tiveram pouco contato com o pensamento e as práticas decoloniais. O produto educacional elaborado traz contribuições teóricas e práticas para tratar do pensamento decolonial, do mito da modernidade e da Jurema Sagrada, propondo caminhos para trabalhar saberes de terreiro e decolonialidade na escola.

5.1 Produto Educacional: Jurema Sagrada e decolonialidade: construindo pontes para a transformação da escola com saberes ancestrais

Leite nos informa que, para obter a titulação de mestre em um mestrado profissional na área de ensino, o discente tem de apresentar um produto educacional vinculado à dissertação:

Os mestrados profissionais na Área de Ensino necessitam gerar produtos educacionais para uso em escolas públicas do país, além de dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências. Tais produtos ou processos precisam ser aplicados em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino e podem assumir as seguintes formas: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos (Leite, 2018, p. 331).

Vinculado a esta pesquisa, foi elaborado um produto educacional intitulado “Jurema Sagrada e decolonialidade: construindo pontes para a transformação da escola com saberes ancestrais”, com dois artefatos: um material didático com conceitos do pensamento decolonial, que apresenta formas de como trabalhar conhecimentos de terreiros no ambiente escolar, conferindo destaque aos saberes originados num terreiro de Jurema Sagrada; e um material para o professor utilizar na formação. O material didático é composto por parte teórica e, na segunda parte, foram elaboradas cinco oficinas pedagógicas.

5.1.1 Objetivos do produto educacional

- Abordar a influência do pensamento eurocêntrico nos espaços de conhecimento no Brasil.
- Introduzir os conceitos do pensamento decolonial aos alunos do ensino médio normal na disciplina de história ou pedagógicas de curso de formação de professores;
- Relacionar plantas, ancestralidade e saberes de terreiro para uma proposta decolonial de ensino;
- Propor oficinas pedagógicas em forma de diálogo entre educador(a) e educando(a).

5.1.2 Público-alvo do produto educacional

O público-alvo do produto são docentes e discentes de cursos de formação de professores em nível médio (normalista), docentes e estudantes dos ensinos fundamental e médio do ensino regular, e docentes e estudantes de cursos de licenciatura. Esse público pode ser ampliado, por ser a temática importante para outras modalidades de ensino.

5.1.3 Justificativa do produto educacional

Os oito anos de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foram importantes no que se refere à produção de políticas públicas educacionais, que deram maior visibilidade a questões referentes a estudos do continente africano, da diáspora, e da contribuição dos povos pretos para a cultura brasileira — o mesmo acontecendo com o legado indígena. A Lei nº 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394¹³, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. (Brasil, 2003). A Lei nº 11.645/2008 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da

¹³ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008), deferidas com intuito de reparar infortúnios impostos a negros e indígenas, que, durante quatro séculos, tiveram seus corpos e almas cooptados pela colonização e o colonialismo.

O advento dessas políticas públicas educacionais, com intento de reparação e de ações afirmativas, não foi somente um esforço do governo central brasileiro. Movimentos negros, movimentos indígenas, movimentos dos sem-terra, organizações não governamentais (ONGs), universidades públicas e privadas e a sociedade civil foram importantes para reconhecer o que ocorria nas escolas durante séculos: o esquecimento, a inferiorização, o epistemicídio de saberes negros e indígenas.

Entendemos que o pensamento decolonial, catalisado por uma pedagogia decolonial, tem a potência de valorizar e legitimar saberes que há tempos são apagados, excluídos dos currículos escolares. Esses saberes de povos, comunidades e tribos são tratados pela ciência moderna como folclore, fantasias, mitos e, por serem vistos assim, tornaram-se irrelevantes para o aprendizado de nossos docentes e discentes.

Considerar saberes produzidos em atos litúrgicos no dia a dia, nas religiosidades de templos e terreiros, engrandecer cognições produzidas em locais periféricos do sistema-mundo capitalista moderno, além de possibilitar um diálogo entre o saber popular e o erudito (eurocentrado), pode trazer para a formação de alunos e professores o que Boaventura de Sousa Santos denominou como ecologia de saberes (Santos, 2019).

A formação de discentes plurais formados no ensino médio normal, com alteridade e empatia com outro, que não introjete totalmente o ego europeu, justifica o desenvolvimento do produto educacional no Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

5.2 Elaboração do produto educacional

O produto educacional foi elaborado em dois artefatos: um material didático na forma de livro, para uso por docentes e discentes, intitulado “Jurema Sagrada e decolonialidade: construindo pontes para a transformação da escola com saberes ancestrais” (Figura 3); e material para uso dos professores na formação, denominado “Jurema Sagrada e decolonialidade: saberes e formação” (Figura 4).

Figura 3 - Capa do material didático



Fonte: Oliveira; Santos, 2024.

Figura 4 - Material para uso dos professores



Fonte: Oliveira; Santos, 2024.

O material didático “Jurema Sagrada e decolonialidade: construindo pontes para a transformação da escola com saberes ancestrais” é composto por quatro unidades teóricas, divididas em módulos. No primeiro módulo, trata-se de como foi elaborado o pensamento universalizante europeu e como surge a crítica a esse arcabouço cognitivo, através de teóricos decoloniais originários das Américas Latina e do Norte. Abordamos conceitos que surgem

com o pensamento decolonial e como estes podem servir para dialogar com a educação ancorada em um racionalismo cartesiano moderno.

Na segunda subunidade teórica do livro, tratamos da pedagogia decolonial e como essa pedagogia pode ser implementada para a formação de futuros docentes plurais e diversos em relação ao conhecimento. Na terceira subunidade teórica, apresentamos para alunos e professores como saberes originários em terreiros religiosos podem ser usados em uma pedagogia decolonial. Por fim, na unidade 2, foram elaboradas cinco oficinas pedagógicas para docentes e discentes, com objetivo de apoio didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, as quais são explicadas adiante.

5.2.1 Oficinas pedagógicas

As oficinas podem potencializar a construção de saberes nas escolas e na formação de professores. Andrade e Moita definem as oficinas pedagógicas como:

Dispositivos pedagógicos, bastante acessíveis às escolas em geral, que dinamizam o processo de ensino e aprendizagem e estimulam o engajamento criativo de seus integrantes. (...) São espaços em que os ideais de transformação e diálogo na escola pública são realidades em permanente construção. (...) Favorece a articulação entre diferentes níveis do ensino (em nosso caso, o ensino fundamental e o ensino superior em atividade de extensão) e tipos de saberes (o saber popular e o saber científico transmitido pela escola) (...) além disso, concorre para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem - e, neste, para a formação e o trabalho docentes. Esse recurso ainda estabelece ou aprimora vínculos interpessoais na própria escola (Andrade; Moita, 2006, p. 1).

Candau também aponta a importância de trabalhar no espaço escolar com oficinas pedagógicas:

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de videodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular etc., são elementos presentes na dinâmica das oficinas (Candau, 1999, p. 11).

Concordando com Candau (1999), Andrade e Moita (2006), pensamos que oficinas pedagógicas podem servir como mecanismo didático-pedagógico na organização do produto

educacional. Andrade e Moita (2006) esclarecem que as oficinas pedagógicas favorecem a articulação entre saberes populares, saberes originados num terreiro de Jurema Sagrada, saberes de movimentos populares (associações de bairros, por exemplo) e os saberes científicos no espaço escolar. Nas oficinas pedagógicas, buscou-se o encontro do saber erudito e hegemônico com saberes ancestrais, que foram mitigados, diminuídos e até destruídos pelo pensamento universalista europeu.

Sendo as oficinas pedagógicas construção coletiva de saber, de análise da realidade, de confrontação e de intercâmbio de experiências (Candau, 1999), estes podem favorecer o diálogo entre professor e aluno, contrapondo-se a um sistema de ensino que privilegia o ato de depositar conhecimento, que os educandos são os depositários e o educador o depositante (Freire, 2019). As oficinas vão, então, na contramão do sistema de ensino que não favorece o diálogo entre docente e discente, em que saberes outros são excluídos em detrimento de um saber eurocêntrico, em um sistema bancário de ensino (Freire, 2019).

Portanto, vislumbramos que as oficinas pedagógicas podem ser importantes para um aprofundamento do conteúdo teórico no produto educacional. Foram organizadas cinco oficinas de aprofundamento: 1ª - O que é decoloniedade?; 2ª - O que nos ensinam as plantas?; 3ª - As plantas em ambiente de terreiro; 4ª - Preservação e cuidado com a mãe terra; 5ª - O futuro pode ser outro!.

5.3 Aplicação e avaliação do produto educacional

O produto educacional, composto por dois artefatos (“Jurema Sagrada e decolonialidade: construindo pontes para a transformação da escola com saberes ancestrais” e “Jurema Sagrada e Decolonialidade: formação e saberes”), foi apresentado em 2023 a docentes da instituição escolar na entrevista e avaliado/validado pelos professores entrevistados. Depois foi aplicado a estudantes na disciplina História e/ou outras disciplinas, no 1º e no 2º ano de um curso normal, no município de Três Rios-RJ.

A turma 2003 do ensino normalista era composta por 25 alunos, com uma peculiaridade: nenhum aluno visava, naquele momento, participar do Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora (PISM-UFJF).¹⁴ Esse processo

¹⁴ Exclusivo da UFJF, o Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism) oferta 50% das vagas da graduação por essa modalidade. Pelo programa, o candidato faz uma prova preparada pela Universidade no fim de cada ano do

seletivo era benquisto pelas unidades escolares das regiões Zona da Mata Mineira e Centro-Sul fluminense, onde está localizada a cidade de Três Rios (Figura 1) e onde se localiza a escola na qual se realizou a pesquisa. Por causa dessa singularidade, foi possível à aplicação completa do produto educacional nessa turma, pois não foi necessário cumprir o currículo oficial do PISM.

A aplicação do produto educacional foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa, foram ministradas aulas com uso de slides (Oliveira; Santos, 2024b) e foram explicados aos alunos os principais conceitos teóricos do pensamento decolonial e as críticas de pesquisadores direcionadas aos postulados que surgem na modernidade europeia. Esclarecemos como os saberes que surgem num terreiro de Jurema Sagrada podem contribuir para processos de ensino e aprendizagem dialógicos, mais diversificados, empáticos e com elevado nível de alteridade. Na segunda etapa, foram trabalhadas com os discentes as oficinas pedagógicas do produto educacional. Esses dispositivos didáticos-pedagógicos, por necessitarem de um aparato tecnológico, foram aplicados na Sala Maker¹⁵ da instituição (Figura 5), com o consentimento dos gestores legais.

ensino médio. Com isso, o estudante vai acumulando pontos e experiência, sendo avaliado pelo conteúdo de cada módulo. Com a soma das notas de cada ano, o candidato pode concorrer a uma vaga na UFJF. O aluno do ensino médio precisa fazer a prova nos três anos seguidos, sem interrupção. Caso perca um dos anos, a prova não será reaplicada. A cada módulo, é preciso se inscrever no Pism, e somente no terceiro é preciso escolher o curso. (<https://www2.ufjf.br/ufjf/programa-de-ingresso-seletivo-pism/>)

¹⁵ Com a finalidade de trazer tais inovações aos estudantes, a Secretaria apresenta o Projeto Maker, que tem como objetivo a instrumentalização das escolas com recursos para promover múltiplas possibilidades de aprendizagem, de forma a auxiliar na preparação dos jovens para as novas demandas do século XXI. A ideia é estimular a criação de projetos, ideias e soluções, possibilitando que cada estudante consiga explorar sua curiosidade, habilidade de resolução de problemas, criatividade e confiança. Esses espaços são próprios para a aplicação de atividades e projetos pedagógicos transdisciplinares, com uso de variadas tecnologias. Para a implantação dos espaços Makers, é essencial a aquisição de equipamentos de TICs, mobiliário específico, equipamentos para áudio, vídeo e foto, materiais eletrônicos e materiais de marcenaria, além de instrumentos de uso escolar e didático. Tais recursos poderão ser contratados em fases para implementação do projeto a partir do ano de 2021 (Rio de Janeiro, 2022, p. 58, 59).

Figura 5 - Mural Sala Maker



Fonte: Arquivo próprio

5.3.1 Aplicação e avaliação da primeira unidade (teórica) do produto educacional

Depois de findada a explicação da parte teórica do produto educacional (primeira parte), foram feitas interrogações aos discentes sobre a compreensão, o entendimento, a assimilação do conceito de decolonialidade ou pensar decolonial e o valor desse processo cognitivo para a escola. O discente Ângelo escreveu que

a decolonialidade é importante na vida do professor pois ele aprende como o pensar decolonial é significativo na produção crítica docente. Ele pode construir este pensamento junto ao aluno passando informações e trocando ideias sobre como a decolonialidade age nas transformações sociais e como Capitalismo age contra os pobres, negros e indígenas. A mudança pode ocorrer no pensamento dos alunos possibilitando refletir sobre como estas pessoas sofrem (Discente Ângelo, 2023).

A aluna Alana descreve que a decolonialidade

faz uma crítica ao modo de pensar colonial, ao colonialismo, pois para os colonizadores (brancos) eles são “superiores” por exemplo, aos indígenas e negros. Pensar decolonialmente é demonstrar, fazer ser percebido que o pensamento colonial é uma estratégia de domínio de um povo sobre outro (Discente Alana, 2023).

Ana Paula explicou o que entendia sobre pensamento decolonial, após as aulas:

O pensamento decolonial ainda é muito recente, mas algo que não se pode negar que é um movimento em ascensão. Tem como principal objetivo valorizar e desmistificar a cultura dos povos que foram inferiorizados pelos colonizadores europeus (Discente Ana Paula, 2023).

O pensamento decolonial está em ascensão, segundo Candau (2020):

A perspectiva decolonial vem se desenvolvendo no continente americano a partir dos anos 2000 cada vez com mais força. Promovida pelo grupo conhecido como “Modernidade-colonialidade” formado por especialistas em filosofia, ciências sociais, semiótica, linguística e educação, trata-se de um movimento epistemológico e político-social complexo que se distribui de modo muito heterogêneo por diferentes países americanos (Candau, 2020, p. 680).

Aline relatou o que entendeu sobre o pensar decolonial na escola: “o pensar decolonial na escola é o tentar trazer de volta os saberes que os europeus apagaram com o passar do tempo” (Discente Aline, 2023). Ana Paula discorreu, tendo como base as aulas introdutórias sobre decolonialidade, sobre o que concebia sobre ser professor decolonial na estrutura educacional contemporânea:

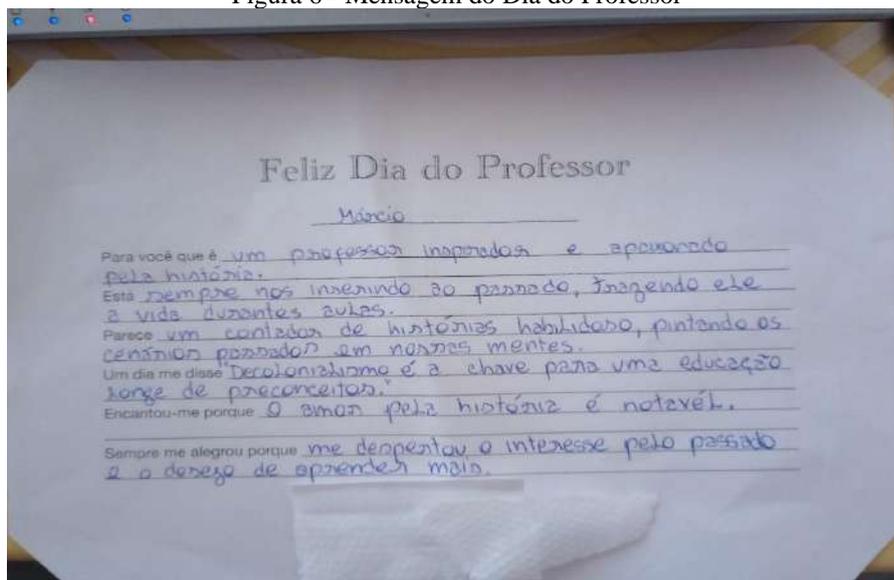
Na contemporaneidade o professor decolonial é um profissional que traz para sala de aula outros saberes sem ser só o europeu. Ele desmistifica a ideia que saberes não europeus são inferiores. É mostrar a importância desses outros saberes sem preconceito ou discriminações (Discente Ana Paula, 2023).

Alessandra expôs suas ideias sobre o papel do professor que adota o pensar decolonial na conjuntura educacional nas escolas:

O professor decolonial questiona outras formas de pensar e se posiciona a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo. Objetiva desmistificar que a Europa é o centro do mundo, faz uma crítica ao capitalismo e apresenta culturas de outros povos na escola (Discente Ana, 2023).

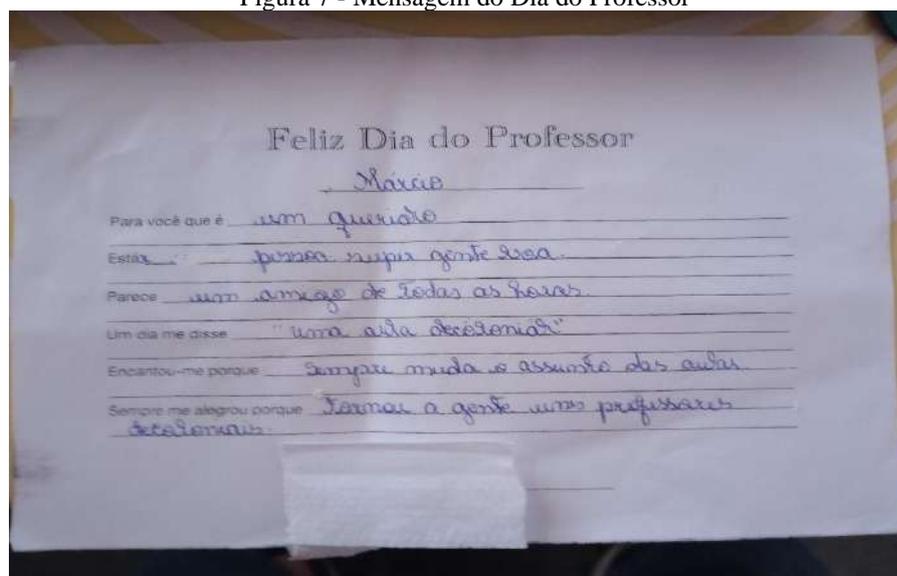
A professora Potira, que lecionava a disciplina Português na escola, no mês do professor, realizou uma atividade com os alunos, na qual eles completavam frases relacionadas a um professor que, de alguma forma, marcou positivamente suas vidas até aquele momento do ano. Para nossa surpresa, dois alunos escolheram o pesquisador autor deste estudo e mencionaram termos como “decolonialismo”, “aula decolonial”, “professor decolonial” e “tornar a gente esses professores decoloniais”.

Figura 6 - Mensagem do Dia do Professor



Fonte: Arquivo próprio

Figura 7 - Mensagem do Dia do Professor



Fonte: Arquivo próprio

Reconhecemos que trabalhar decolonialidade e o saber decolonial na escola é um desafio gigantesco, por vários fatores: eurocentrismos educacionais; colonialidade do poder, do saber e do ser; racismos epistêmicos; racismo étnico; os variados preconceitos; paternalismo vinculado a uma sociedade altamente conservadora. Entretanto, precisamos, nós professores humanistas e dialógicos, que objetivam ter empatia com outro, começar aos poucos a produzir interferências epistemológicas em nossas aulas.

Os relatos dos discentes mostram o quão desejável é ter outros olhares, olhares críticos, sobre o sistema-mundo moderno na escola. Olhares indígenas, negros, das mulheres, dos homens e mulheres que se conhecem como LGBTQIAPN+, das pessoas que vivem em

favelas, em acampamentos de pessoas sem terras, sem teto, quilombolas, ou seja, olhares de sujeitos históricos que foram proibidos de se fazerem presentes na estrutura social moderna e contemporânea dos territórios colonizados.

Na aplicação foram ministradas 10 horas de aulas de apresentação da parte teórica do produto educacional. Os alunos mostraram uma compreensão geral do que constitui o pensamento decolonial, as críticas que são produzidas e a que estruturas são direcionadas (colonialismo, capitalismo, colonialidade o cientificismo moderno), por parte de intelectuais decolonialistas. Eles entenderam, assim como a discente Ana Paula, a centralidade de se posicionar como um(a) professor(a) decolonial, que desmistifica a ideia de que saberes não europeus são inferiores e que ao mesmo tempo mostra a importância de trabalhar nas escolas outros saberes, sem preconceitos ou discriminações. Entenderam, como a aluna Alessandra, que visualiza o(a) professor(a) decolonial criticando o eurocentrismo, o capitalismo, o cientificismo moderno, a importância de apresentar novas culturas e novos saberes para os seus alunos.

Os escritos dos dois alunos que participaram da atividade do Dia do Professor, proposta pela docente Potira, tem importante significado: aparecem em contexto educacional diferente — uma aula de português, utilizando os termos decolonialismo, aula decolonial e professor decolonial, com a compreensão pelos discentes do valor do conhecimento decolonial para a escola. O resultado da aplicação do produto aponta um caminho: apresentar nosso produto educacional a maior número de discentes e docentes, nas variadas unidades escolares do nosso território. Conscientizar o aluno e o professor da alienação imposta pela colonialidade do poder, construir meios de esses agentes educacionais se libertarem das amarras de uma educação bancária, que ensina prioritariamente conhecimentos europeizantes, que possui uma sociologia da ausência, que necessita de uma sociologia da emergência (saberes do hemisfério sul), que almeja uma artesanaria das práticas, segundo Boaventura de Souza Santos, é o nosso horizonte.

Notamos, no decorrer da aplicação do produto sobre o pensamento decolonial e saberes de terreiros na e para escola, um crescente nível de esclarecimento por parte dos alunos, com relação a situação de povos que sofreram e sofrem, com o processo de colonização e seu dispositivo mais desumano, a colonialidade. Povos que tiveram suas culturas e saberes menosprezados, ridicularizados, demonizados. Que foram colocados em teorias racialistas, como seres inferiores, primitivos, bárbaros, sem noção de civilização. O escrito de Ana Paula se aproxima dessa realidade:

Por meio das aulas de História foi mostrado para turma o que é a colonialidade. Seus malefícios foram sendo destrinchados em cada trabalho e oficina. Com a colonialidade os saberes dos povos indígenas, quilombolas, das mulheres etc., foram inferiorizados, e o único saber considerado verdadeiro, o científico, ou seja, produzido na Europa, oficializado. Com isto a sociedade sofreu influência direta do que está na bagagem da colonialidade: Racismos, discriminações, os inúmeros preconceitos – homofobia, xenofobia, misoginia. A decolonialidade traz esperança para nossa sociedade, a valorização de culturas antes inferiorizadas, a implementação desse pensamento mais humano nas escolas criando pessoas livres das amarras dos colonizadores (Discente Ana Paula, 2023).

Partimos da hipótese de que professores do ensino fundamental e médio trabalham saberes decoloniais em suas aulas, mas não se entendem como professores decolonialistas. Uma questão é: por que muitos docentes que levam para a sala de aula críticas ao sistema-mundo moderno, elaborado por indígenas, negros e asiáticos, não se veem produzindo uma aula decolonial?

Uma resposta à interrogação acima pode vir dos relatos de Pedro sobre a falta de uma sistematização dos conhecimentos decoloniais, pois muitos professores tangenciam esses saberes em sala de aula, mas não entendem como saberes decoloniais. O professor Pedro ressaltou a relevância do produto educacional que lhe foi apresentado: material didático-pedagógico sistematizado, com os principais preceitos decoloniais, as principais críticas formuladas pelos decolonialistas ao sistema-mundo elaborado na modernidade e as saídas encontradas por eles para pôr em prática epistemologias arquitetadas por sujeitos que se encontram ao sul da linha do Equador. Pedro discorreu sobre a pertinência do produto educacional *Jurema Sagrada e Decolonialidade: Construindo pontes para a transformação da escola com saberes ancestrais*”:

É bem interessante e necessário, porque a gente pode tangenciar na nossa práxis na sala de aula, na coordenação de cursos, na concepção de curso que oferecemos a decoloniedade de forma assistemática. Quando você sistematiza, isto é, insere dentro de um referencial teórico que você tem clareza, acho que fica mais interessante até do ponto de vista de não cometer equívocos ou de misturar práticas que não são decoloniais (Professor Pedro, 2023).

Paula ofereceu uma explicação do motivo pelo qual os docentes, apesar de trabalharem saberes outros em suas aulas, não se entenderem como professores decoloniais, relacionado à sua formação: “Eu acho que o docente reproduz o conhecimento que ele teve contato até aqui, e acho que ele não trabalha com uma perspectiva decolonial na prática, ele vem de uma formação toda que não fala do assunto” (Professora Paula, 2023).

Priscila esclarece que a estrutura educacional contemporânea é uma barreira para o professor trabalhar outros olhares da realidade que não o europeu, e que também atrapalha a identificação desse professor como um educador da resistência, da decolonialidade:

Porque na verdade professores, alunos e comunidade escolar como todo tem seus pensamentos formados na estrutura. Quando li Fanon, e digo que ele é radical, me surpreendi com o autor dizendo que todos somos racistas, como igualmente relatou Djamila Ribeiro em seu livro, temos que a cada dia ir nos policiando e olhando e dizendo: este pensamento meu é racista? Então não posso pensar assim, tenho que pensar diferente, não posso agir assim, tenho que desconstruir o colonialismo na minha mentalidade. Mas se o todo educacional não tem uma leitura desta, temos que resistir, produzir resistências à colonialidade. Se esta estrutura não quer que produzamos boas leitura do livro da Djamila Ribeiro na sala de aula, ou dizer que um sarau da consciência negra é não da consciência humana, temos que nos impor. E produzir o dia da beleza negra, pôr alunos negros lindos para desfilar, cantar, para fazer poemas, gritar Lima Barreto na cara das pessoas, e fazer valer (Professora Priscila, 2023).

Muitos são os motivos que levam professores e professoras a não se identificarem como docentes decoloniais. Pedro coloca a falta de uma sistematização do conhecimento decolonial. Paula nos lembra da formação acadêmica colonialista e capitalista, que exclui saberes de povos que foram subordinados na modernidade europeia. Priscila destaca a estrutura educacional, muito influenciada por preceitos colonialistas e capitalistas.

Nosso produto educacional foi elaborado com o objetivo de levar para as salas de aulas a estrutura do pensamento decolonial. Apresentar para alunos e professores do curso normal a possibilidade de planejar suas aulas alicerçada numa ecologia dos saberes, em que saberes excluídos podem ser abordados sem preconceitos e discriminações. O produto educacional, objetiva dar capacidade cognitiva a sujeitos dominados, colonizados de produzir críticas a estrutura econômico-social-político-cultural engendrada na Europa com o advento das conquistas territoriais modernas. A docente Paula fala sobre o que o produto educacional traz de novo para a área da Educação:

O produto educacional em questão traz inovação ao contexto educacional como um todo. Como já mencionei, a Lei 10.639 existe desde 2003 e muito pouco se vê nas salas de aulas e até mesmo nos materiais didáticos no sentido de realmente pensar as contribuições não europeias para o nosso presente. A maioria dos argumentos se atém à história destes povos e os localiza no passado. O material apresentado aqui nos força a ver as contribuições resistentes e o quanto elas estão atuantes no modo de pensar do povo brasileiros, apesar das investidas de negação, demonização e inferioridade (Professora Paula, 2023).

Patrícia comentou como o produto educacional pode afetar a comunidade escolar e a estrutura educativa:

A comunidade escolar como um todo ainda tem pouco acesso às culturas afro-brasileira, indígena, das mulheres e de comunidades periféricas. Através da proposta apresentada, poderiam ter contato com todo um arcabouço teórico e prático de assuntos que abordem a pluralidade cultural, racial, social e de gênero (Professora Patrícia, 2023).

Paulina coloca que o produto educacional é viável para a atualização e o aperfeiçoamento das temáticas que propomos (Professora Paulina, 2023). Em síntese, a análise das respostas às indagações direcionadas a discentes e docentes sobre a unidade 1, com a parte teórica do produto, indicou que foi positiva a validação/avaliação do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa de mestrado. Temos esclarecimento de que o livro “Jurema Sagrada e decolonialidade: construindo pontes para a transformação da escola com saberes ancestrais” pode contribuir com docentes que tangenciavam o conhecimento decolonial em suas aulas, produzindo uma sistematização do pensamento decolonial.

Também colabora com a identificação e a aceitação de ser um professor decolonial, que a partir desse esclarecimento, passa a catalisar formações de futuros professores normalistas, sensíveis a um ensino plural, interdisciplinar e que não dê espaços para preconceitos, racismos e discriminações nas escolas. Sujeitos educacionais conscientes que o aparato moderno de educação exclui, subordina, tornam invisíveis, saberes milenares produzidos nos territórios colonizados pôr países europeus (racismo epistêmico). Alunos/professores que consigam visualizar a estratégia de domínio (colonialidade) de um povo (europeu), sobre outros (Indígenas, diaspóricos) e desse quadro de dominação, produzam críticas contumaz a está conjuntura de realidade estabelecida na Europa a partir dos séculos XV e XVI e emanada a todo mundo (território) conquistado por povos desse continente (diferença colonial).

5.3.2 Aplicação e avaliação da segunda unidade do produto educacional - oficinas pedagógicas

Entendemos que a segunda parte do produto educacional, as oficinas pedagógicas, são construções educacionais que promovem uma maior abrangência e profundidade cognitiva da primeira parte teórica do produto. Essa parte do produto é constituída por cinco oficinas pedagógicas elaboradas para o ensino médio normal e regular, que podem ser adaptadas para serem utilizadas no ensino fundamental e no ensino superior.

A primeira oficina pedagógica intitulada “O que é decolonialidade?” tem como objetivos propostos: entender os conceitos fundantes do pensamento decolonial; discutir possibilidades de utilização da pedagogia decolonial no ensino fundamental, médio e universitário; introduzir autores brasileiros na discussão sobre a decolonialidade e a pedagogia decolonial; explicar a importância dos saberes excluídos pelo pensamento moderno na e para a escola, como saberes de terreiros religiosos, dos movimentos sociais, saberes comunitários, etc.; proporcionar maior diálogo entre os entes educacionais que participam da oficina.

Figura 8 - Oficina pedagógica: “O que é decolonialidade?”



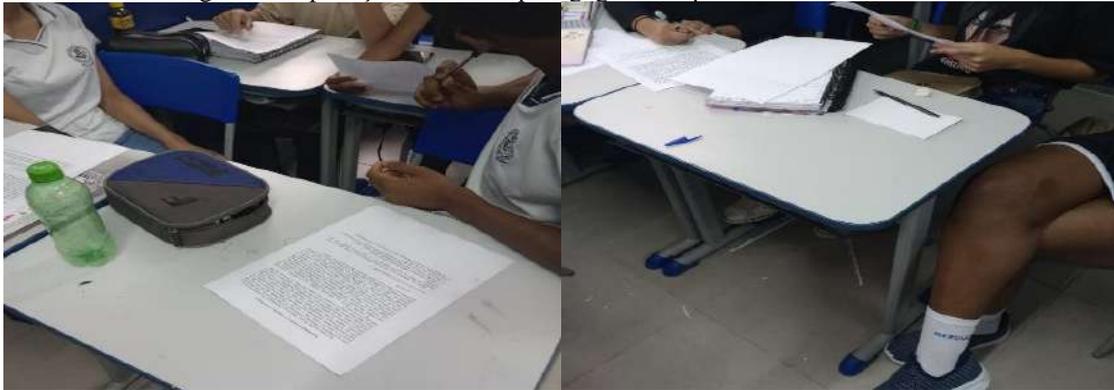
Fonte: Oliveira e Santos, 2024a.

Essa oficina pedagógica foi pensada para que grupos de alunos aprofundem sistematicamente nos conceitos basilares do pensamento decolonial (mito da modernidade, transmodernidade, colonialidade do poder, racismo epistêmico, diferença colonial, interdisciplinaridade crítica e pedagogia decolonial). Para leitura e discussão foi utilizado o texto: “O que é uma educação decolonial?” de autoria do pesquisador Luiz Fernandes de Oliveira.

Os grupos de alunos¹⁶ foram divididos e cada um se deteve a entender e explicar um conceito decolonial. Os grupos tiveram que responder uma série de interrogações sobre o texto em questão (Figura 9).

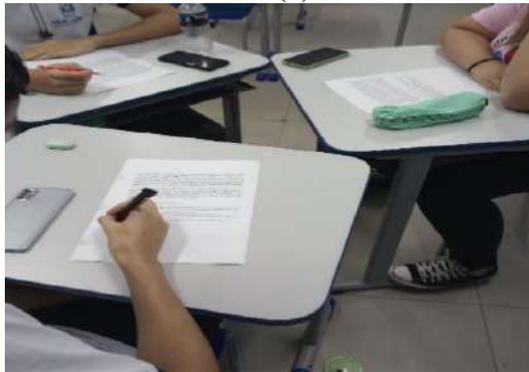
¹⁶ Os grupos participantes da oficina pedagógica serão referenciados por Grupo A, Grupo B e Grupo C, visto que se trata de informações verbais concedidas ao autor desta dissertação.

Figura 9 - Aplicação da oficina pedagógica “O que é decolonialidade?”



(a)

(b)



(c)

Fonte: Arquivo próprio

Apesar de os grupos explicarem o que está posto no texto de Luiz Fernandes de Oliveira, no que tange a escrita acadêmica e a dificuldade de entendimento dos conceitos, um grupo deixou uma resposta crítica relacionada à aplicação da oficina pedagógica:

A abordagem que foi trazida poderia ser revista por se tratar de um assunto tão importante. Se pensarmos sobre o público-alvo da oficina pedagógica, não instiga o jovem ter vontade de conhecer o que é Decolonialidade. A linguagem poderia ser mais simples e clara, algo que não fosse preciso um dicionário para entender. Quanto mais simples e clara a escrita, mais pessoas seriam alcançadas (Grupo A da Oficina Pedagógica, 2023).

A crítica foi pertinente, pois é importante pensar adaptações para as oficinas pedagógicas direcionadas a discentes que frequentam diferentes níveis e modalidades de ensino; não somente escolas de nível médio, mas também os ensinos fundamental e superior. Contudo, êxitos foram alcançados. Em um dos trabalhos da oficina, o grupo B relatou como compreendia a decolonialidade:

A decolonialidade traz esperança para nossa sociedade, valorização das culturas antes inferiorizadas, a implementação de um pensamento mais humano nas escolas, criando pessoas livres das amarras da colonialidade. Com a colonialidade saberes de povos indígenas, diaspóricos, quilombolas, das mulheres etc. será inferiorizado e o

único saber que será considerado verdadeiro e o saber científico moderno (Grupo B Da Oficina Pedagógica, 2023).

A segunda oficina pedagógica é intitulada “O que as plantas nos ensinam?”. Essa oficina objetiva mostrar os segredos e os saberes das plantas, entender que as plantas podem servir de ferramentas para processos de ensino e aprendizagens, compreender a função da ancestralidade, do saber ancestral para o conhecimento oriundo das plantas, mostrar a existência de outros mecanismos de produção de conhecimento que não o científico (Figura 10).

Figura 10 - Oficina pedagógica: “O que as plantas nos ensinam?”



Fonte: Oliveira e Santos, 2024a.

Para essa oficina, os discentes da turma 2003 normal, foram organizados em grupos. Com os grupos prontos, nós, professor e alunos, direcionamos à Sala Maker da instituição escolar para assistirmos ao vídeo “Educação Infantil: os segredos das ervas”.¹⁷

Depois de findado o vídeo, foi organizado um debate, com objetivo de entender a elaboração de saberes ancestrais ligados às plantas, e como estas são indispensáveis no processo epistemológico ancestral. Por fim, duas atividades foram propostas para os grupos realizarem em seu núcleo familiar e na sua comunidade, combinando que as respostas seriam trazidas no próximo encontro na escola.

A primeira atividade consistiu na busca, por parte dos grupos, de informações sobre usos medicinais e espirituais de plantas, ervas, folhas, frutos, galhos, sementes, raízes dentro

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Viwx6acoy2s&t=20s> Acesso em: 10 fev. 2023.

da família nuclear. Na segunda atividade, os alunos teriam que verificar em suas comunidades a existência de plantas com poder medicinal e espiritual.

Um dos grupos trouxe um retorno da atividade com tradições de usos das plantas pelos mais velhos, com a sabedoria popular e ancestral relativa às plantas: “Na casa da minha vovó é bastante comum usarem a folha de boldo para dores nos estômago. Na casa dela são mantidas várias plantações de folhas, ervas, galhos que são importantes na medicina popular” (Grupo A da Oficina Pedagógica, 2023).

Outro grupo das oficinas pedagógicas trouxe o relato:

Constatamos que em muitos locais usam boldo para beber, babosa para o cabelo e rosto. Minha vovó faz um mix de folhas e faz um banho e ela diz que tem vários benefícios. Quando estamos gripados ou com tosse minha vovó faz um chá de aguapé (melhoramos no mesmo dia), com outras especiarias. Nas nossas casas e nas casas de vários parentes existem muitas ervas e elas tem muitas funcionalidades como já relatado acima. (Grupo B da Oficina Pedagógica, 2023).

Ana Paula relatou que no seu núcleo familiar o boldo é usado para dor de cabeça, o aguapé para fazer chá ou curar gripe. Ela ressaltou que na sua residência não tem flora medicinal, mas que na comunidade existe, apesar de ela verificar que muitos comunitários não têm noção do uso. A aluna Ana Luiza, completa a fala de Ana Paula, explicando que o boldo é uma erva medicinal que trata doenças relacionadas ao fígado.

Nos relatos discentes nas atividades, destacou-se a presença benquista da Vovó, que passa as informações sobre o poder de cura e o poder espiritual das plantas. A Vovó, que provavelmente aprendeu a lidar com as plantas com sua mãe, sua mãe com sua vovó, sua vovó com sua bisavó, através da oralidade, é o elo central de um processo cognitivo que não tem suas bases na cientificidade moderna, mas na sabedoria ancestral, na sabedoria popular. Esse tipo de conhecimento foi considerado folclore, fábulas, lendas, magias, sofrendo inúmeros preconceitos epistêmicos.

“As plantas em ambiente de terreiro” é o título da terceira oficina pedagógica proposta no produto educacional, que tem como objetivos: Apresentar o aparato simbólico e representativo das plantas, folhas, frutos, sementes e raízes dentro do culto à Jurema Sagrada; desmistificar construções mentais relacionadas às religiosidades afro-indígenas-brasileiras, elaboradas durante séculos em nosso território; proporcionar ao público-alvo entrar em contato com modo de pensar diferente do imposto na modernidade pelo pensamento eurocêntrico; demonstrar como o saberes de terreiro contribuem para a produção de pedagogias decoloniais.

Figura 11 - Oficina pedagógica: “As plantas em ambiente de terreiro”



Fonte: Oliveira e Santos, 2024a.

Para essa oficina, os discentes da turma 2003 do ensino normal foram organizados em grupos. Com os grupos prontos, o professor pesquisador e alunos foram à Sala Maker da instituição escolar pesquisada, para assistir o vídeo: *Ciência da Jurema Sagrada — Ervas Medicinais*¹⁸. Depois do término do vídeo, abrimos para a discussão dos grupos, almejando a compreensão da importância da flora para a ciência da Jurema Sagrada e sobre conhecimentos que foram calados e impossibilitados de estarem em ambientes educativos durante séculos, conhecimentos que surgem em terreiro religioso, na interação ancestralidade — plantas — sacerdote.

Depois dos esclarecimentos, foi organizada uma tarefa para os grupos formados. Esses grupos tinham que fazer a atividade proposta relacionada ao vídeo contido no produto educacional (Oliveira; Santos, 2024a). Buscamos com essa tarefa ter uma noção do entendimento do aluno com relação à ancestralidade, ao valor das plantas para o culto a Jurema Sagrada, os saberes de terreiro e a relevância desses saberes para escola.

Foi perguntado aos grupos: qual a importância das plantas, folhas, frutos, sementes e raízes para o contexto do Terreiro de Jurema Sagrada? O conhecimento oriundo das plantas, folhas, frutos, sementes e raízes, pode servir como uma elaboração mental Decolonial?. Sobre a centralidade da flora para a liturgia da Jurema Sagrada, o grupo A respondeu: “Os participantes dos cultos a Jurema Sagrada utilizam das plantas, folhas, ervas, frutos sementes

¹⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=34k4tnaap_E Acesso em 10 fev. 2023.

e raízes para fazerem banhos, fumos, remédios e muito mais. A flora é a base das celebrações cultuais da Jurema Sagrada” (Grupo A da Oficina Pedagógica, 2023).

Sobre a validade dos conhecimentos que surgem na interação ancestralidade — plantas — sacerdote, para o pensar decolonial, o grupo A indicou que: “São conhecimentos historicamente suprimidos e desvalorizados pela cultura eurocêntrica. Ao resgatar esses conhecimentos estamos decolonizando” (Grupo A da Oficina Pedagógica, 2023).

O grupo B também mostrou o que seus integrantes aprenderam com as atividades propostas na oficina. Com relação ao uso das plantas nos rituais religiosos e de cura na Jurema Sagrada e aos conhecimentos que são elaborados na relação ancestralidade-flora-sacerdote, tendo um viés decolonial, o grupo respondeu:

As plantas, folhas, ervas, frutos, sementes etc. são de suma importância para as celebrações num terreiro de Jurema Sagrada, pois a partir delas que o juremeiro terá contato com os encantados. A partir do ideal da Jurema Sagrada em relação a natureza o professor decolonial pode inserir em suas práticas este contexto de conservação, preservação a ideia que a natureza é viva e que é de importância para o ser humano (Grupo B da Oficina Pedagógica, 2023).

Foi perguntado aos grupos: conhecimentos ancestrais são saberes de resistência ao colonialismo e podem ser considerados saberes decoloniais? Os grupos produziram respostas: “Com certeza, ao valorizar esse conhecimento ancestral, estamos decolonizando nossas mentes e reconhecendo a importância de diferentes formas de conhecimento tornando o ensino mais plural e diverso” (Grupo A da Oficina Pedagógica, 2023).

Outro grupo também se dispôs a pensar sobre os conhecimentos ancestrais: “Os conhecimentos ancestrais são conhecimentos passados de geração a geração através da oralidade, conhecimentos que foram silenciados, excluídos, apagados da mentalidade escolar brasileira” (Grupo C da Oficina Pedagógica, 2023).

No vídeo, a Juremeira Lurdes informa que o homem branco está desmatando a floresta para construir casas, trazendo prejuízos para celebrações religiosas de terreiro, que necessitam em suas liturgias, da flora e da fauna que as circundam. Quando perguntados sobre quais prejuízos eram esses, o grupo A respondeu: “As plantas (natureza) é a única forma de os Juremeiros se conectarem com os Encantados. Se a floresta for destruída ficará difícil a Jurema Sagrada permanecer e ser cultuada” (Grupo A da Oficina Pedagógica, 2023).

O grupo B foi sucinto na resposta, mas esclarecedor para o contexto dos cultos tradicionais afro-indígenas-brasileiros. Eles afirmaram que “se a contínua destruição da natureza continuar a conexão com os Encantados pode não mais existir” (Grupo B da Oficina

Pedagógica, 2023). Por fim, os alunos foram interrogados se os conhecimentos de dona Lurdes Juremeira poderiam ser usados para introduzir uma aula decolonial e responderam:

Sim. A conscientização sobre a natureza e o ideal de preservá-la pode servir com tema introdutório nos vários níveis da educação brasileira, desde o fundamental I até a universidade. Tendo esta mentalidade, as futuras gerações podem mudar a condição degradante que se encontra o planeta, e passar a formar sim, crianças com viés crítico, de resistência, decolonial. (...) A juremeira transmite bons conhecimentos que podem ser repassados de forma crítica (Grupo A da Oficina Pedagógica, 2023).

Com a oficina pedagógica, que os discentes aprofundaram seus conhecimentos sobre ancestralidade e os saberes que surgem na relação ancestral-flora-sacerdote, percebendo a importância da natureza para o culto a Jurema Sagrada, entendendo que a conservação é necessária para a manutenção da religiosidade. Entendem que os saberes ancestrais podem ser utilizados no dia a dia das escolas como forma de valorização dos seres vivos e negação da exploração desenfreada do capital sobre os vários biomas terrestres.

A quarta oficina pedagógica é intitulada: Preservação e cuidado com a mãe Terra. Essa oficina objetiva demonstrar a consciência ambiental dos povos de terreiro; dialogar sobre preservação do ambiente; buscar propostas no conhecimento popular para fomentar processos de preservação ambiental; identificar processos de construção de conhecimentos que podem ser utilizados na escola como ferramenta para um pensamento decolonial, proporcionando pedagogias decoloniais.

Figura 12 - Oficina pedagógica: “A preservação e cuidado com mãe Terra”



Fonte: Oliveira e Santos, 2024a.

Para essa oficina, os discentes da turma 2003 normal, foram organizados em grupos e depois professor e alunos foram direcionados à Sala Maker da instituição escolar para assistir os vídeos: “Jurema Sagrada, preservação”¹⁹ e “Cuidado com a mãe Terra”²⁰. Depois do término dos vídeos, abrimos para a discussão dos grupos com o objetivo de refletir sobre cultos em terreiros religiosos, destacando o culto a Jurema Sagrada e enfatizando a importância da conservação e preservação do ambiente para a própria sobrevivência, e como conhecimentos formulados nesses locais podem ser utilizados para iniciar uma aula decolonial.

Depois das discussões, foi organizada uma tarefa para os grupos formados: responder um questionário relacionado aos vídeos escolhidos para oficina. Pretendemos com esse questionário ter uma noção do entendimento do aluno com relação ao valor da conservação, preservação ambiental para existência das religiosidades de terreiro, a relevância do conhecimento popular e como a sabedoria ancestral pode ser usada nas escolas contemporâneas.

Perguntou-se aos grupos: qual a importância da Mãe Natureza (Terra) e da conservação dessa natureza para as religiosidades de terreiro? Alguns relatos têm destaque. Tendo como norte a fala do Juremeiro nos vídeos, um grupo respondeu aos questionamentos desta forma:

Ele cita a importância da natureza para o ser humano e enfatiza que sem ela não conseguiríamos continuar existindo. Sem contar que o encanto só se torna possível com intermédio da natureza. Para os juremeiros a natureza é sagrada é o canal comunicador com o encantado. A natureza oferece tudo que é preciso para se comunicar com o encantado, fazer atendimento etc. (Grupo A da Oficina Pedagógica, 2023).

Outro grupo assim respondeu às interrogações:

Evidência que a religião tem total ligação com a natureza, por isto a conservação e preservação dela, pois tem conexão. É uma conexão entre religiosidade e natureza. A natureza para os juremeiros é sagrada. É dela que tiram tudo que necessitam para colocar em prática o culto à Jurema Sagrada (Grupo B da Oficina Pedagógica, 2023).

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SwAhHkedFXw> Acesso em: 10 fev. 2023.

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dVkJULPxz-aQ> Acesso em: 10 fev. 2023.

Sobre o saber popular nesses locais religiosos e se esses conhecimentos podem ser trabalhados como saberes decoloniais, os alunos apontaram que,

nos vídeos, aparece o saber popular, saberes dos excluídos. Tem importância a medicina terra, medicina das plantas, a oralidade, a ancestralidade, apitos, cânticos, o Toré²¹, que servem como resgate dos costumes esquecidos no passado (Grupo C da Oficina Pedagógica, 2023).

Os alunos pensaram sobre os conhecimentos que têm suas origens em terreiros religiosos serem considerados saberes decoloniais e escreveram:

Que podem ser sim considerados decoloniais, pois são saberes ancestrais, populares. A missão do Juremeiro é passar os conhecimentos que antes foram esquecidos, resgatar a cultura, conhecimentos que os colonizadores inferiorizaram, invisibilizaram, destruíram (Grupo A da Oficina Pedagógica, 2023).

Verificamos nessa oficina pedagógica maior entendimento por parte dos discentes sobre questões importantes relacionados ao saber de terreiro. Notamos segurança em falar sobre a ancestralidade e a ligação umbilical com a natureza, a centralidade da natureza para a manutenção de cultos que tem suas origens em terreiros religiosos e a questão dos conhecimentos de povos que foram excluídos da civilização forjada na modernidade. Conhecimentos que produzem resistência, que conscientiza, que surge na diferença colonial, sendo então saberes decoloniais.

A quinta oficina pedagógica é intitulada “O futuro pode ser outro?”. Essa oficina objetiva destacar importância dos saberes de povos originários para a conservação e preservação ambiental; apontar a comunhão entre homem e natureza, que existe na cultura dos povos originários; buscar propostas no conhecimento popular para fomentar processos de conservação e preservação ambiental (Figura 13).

²¹ O toré é uma tradição indígena de difícil demonstração substantiva por conta da variação semântica e das diversas formas de suas realizações práticas entre as sociedades indígenas e fora delas. Trata-se, a princípio, de uma dança ritual que consagra o grupo étnico. Não se pode, além disso, precisar uma origem do termo e até do ritual do toré pela ausência de narrativas coloniais a seu respeito. O toré ganha visibilidade (e a relevância atual) a partir de um processo social que se inicia na primeira metade do século XX. Hoje, o toré está inclusive totalmente incorporado ao movimento indígena no Nordeste como forma de expressão política (Grünwald, 2008, p. 43).

Figura 13 - Oficina pedagógica: “O futuro pode ser outro!”



Fonte: Oliveira e Santos, 2024a.

Para essa oficina, os discentes da turma 2003 do ensino normal foram organizados em grupos e professor e alunos foram para a Sala Maker da instituição escolar para assistir o vídeo: O futuro pode ser outro? Depois do término do vídeo, foi realizada a discussão com os grupos sobre saberes dos povos originários para conservação e preservação ambiental, para entender a comunhão homem/natureza que prevalece na cultura originária e como essa cultura pode contribuir para uma maior conservação e preservação ambiental.

Depois das discussões, os grupos formados foram solicitados a responder um questionário relacionado ao vídeo escolhido para oficina. Pretendemos com esse questionário, ter noção do entendimento discente sobre ideologias que destroem o Planeta Terra, entender que outros caminhos podemos percorrer para minorar a destruição do planeta, e visualizar caminhos propostos pelos povos originários para um bem viver

Tendo como base uma passagem do vídeo “O futuro pode ser outro?”²² no qual a locutora informa: “O planeta diz que o desenvolvimento a qualquer custo destrói vidas”, os grupos foram indagados sobre quais ideologias dão base para o desenvolvimento a qualquer custo e que tem como consequência a destruição de vidas. As respostas foram: Colonialismo, Capitalismo, Ciência moderna (Grupo A da Oficina Pedagógica, 2023).

Sobre quais caminhos podemos seguir para o futuro ser outro, os grupos também responderam na mesma lógica:

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4m5XwhNjcf8> Acesso em: 10 fev. 2023.

Para termos um outro futuro precisamos levar em consideração conhecimentos outros que não os pensados na modernidade. Temos que buscar os saberes ancestrais, saberes diaspóricos, saberes de comunidades quilombolas de comunidades tradicionais. Conhecimentos, visões de mundo que foram apagadas durante o processo do sistema-mundo moderno. Os conhecimentos populares, ancestrais por exemplo, e central para a conservação e preservação do planeta Terra (Grupo B da Oficina Pedagógica, 2023).

Terminamos nossas oficinas com o vídeo: O futuro pode ser outro? Um vídeo de curta duração que nos diz muito sobre a destruição da natureza e do ser humano por sistemas que tem como único objetivo explorar a maior quantidade possível de recursos naturais e humanos. O vídeo também mostra caminhos para termos um futuro outro, buscar outras visões de mundo e de ser humano que estão inseridas no pensamento ancestral indígena, diaspórico, de comunidade tradicionais.

Como foi anunciado, estas oficinas foram apresentadas aos docentes no ato da entrevista e alguns professores teceram comentários. Paula discorreu sobre o quão é válido o trabalho com as oficinas pedagógicas propostas nesse produto educacional:

As oficinas pedagógicas podem ser usadas para obter uma aprendizagem significativa sobre uma perspectiva decolonial, na medida em que o uso dessa ferramenta facilita o processo de ensino e aprendizagem. Isto se dá mesmo quando falamos de profissionais já formados, já que este é um assunto relativamente novo tanto nas escolas quanto nas universidades. Acredito que as oficinas podem ser usadas como culminância avaliativa nas salas de aula de ensino médio regular e normal, mas também seria interessante usar entre os profissionais da educação na forma de aperfeiçoamento, por exemplo (Professora Paula, 2023).

Patrícia relatou a viabilidade de trabalhar as oficinas pedagógicas que fazem parte do produto educacional para a construção do conhecimento prático e lúdico:

As oficinas pedagógicas podem ser usadas para que os docentes construam conhecimento de maneira mais prática e mais lúdica pensando em metodologias mais atuais e funcionais para trabalhar o pensamento e pedagogias decoloniais (Professora Patrícia, 2023).

As reflexões das professoras Paula e Patrícia com relação à importância, viabilidade e o lúdico das oficinas pedagógicas no contexto desse produto educacional contribuem para futuras aplicações em cursos de formação de professores a nível médio (normalistas) e em formações continuadas de profissionais da área de Educação, de forma avaliativa. Paula ressalta que as oficinas pedagógicas propostas no produto educacional podem, também, serem realizadas em cursos superiores, pois, as discussões sobre o pensamento decolonial e sobre saberes originários em terreiros de Jurema Sagrada e sua pertinência para o debate escolar é

muito recente, cabendo maior quantidade de discussões, reflexões, críticas, ponderações em nossas universidades.

Sobre os limites de aplicação do produto educacional, entendemos que ele pode ser utilizado no ensino fundamental e ensino médio, no ensino normal e ensino regular, assim como no ensino superior em cursos de formação de professores. Para aplicação em outras modalidades, como EJA, ou educação inclusiva, será necessário fazer adaptações. Para a educação inclusiva será necessário produzir adaptações para outras línguas, como LIBRAS, e para pessoas com necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos nesta pesquisa investigar saberes docentes, discentes e de Juremeiros(as) relacionados ao pensamento decolonial. Também buscamos entender suas compreensões sobre a importância dos saberes de terreiro para a educação contemporânea. Implementamos uma proposta de intervenção pedagógica (produto educacional) que direciona professores, alunos e comunidade escolar sobre o pensar decolonial, além da validade de conhecimentos originários, em um terreiro de Jurema Sagrada, para uma educação plural e diversa.

Com relação ao que os docentes entendem sobre o pensar decolonial, a análise indicou que muitos trabalham outros tipos de saberes que não só os europeizados, mas uma parcela não tem consciência que tais saberes podem fazer parte de uma estratégia pedagógica que visa transpassar o conhecimento que foi imposto aos territórios colonizados com a formação do sistema-mundo capitalista. O professor Pedro apontou que muitos docentes tangenciam saberes decoloniais em suas salas, sem a consciência de que tais conhecimentos fazem parte da estrutura decolonial de pensamento. Pedro ressaltou a validade do produto educacional para uma sistematização dos conhecimentos que surgem a partir da crítica ao colonialismo e à colonialidade.

Os docentes entrevistados informaram que, durante suas vidas acadêmicas, não entraram em contato com conhecimentos decoloniais, muito devido ao fato de esse espaço de estudo, a universidade, ainda sofrer muita influência de ideologias educacionais pensadas na modernidade europeia. O professor Paulo afirmou que a instituição em que se graduou e produziu sua dissertação de mestrado é altamente eurocêntrica. Paula destacou que a universidade tem um viés colonialista e que a ciência tem importância central para a construção acadêmica contemporânea.

Como a ciência influencia nossas universidades? Paula revelou que a ciência na universidade produz homogeneização de conhecimentos, hierarquizações de sujeitos, de saberes e de trabalho, gerando o ideal racial para justificar um ser superior ao outro. Paula também afirmou que o principal empecilho para termos uma construção escolar decolonial é a ciência moderna, que impregna os cursos de formação de professores com teorias eurocêntricas. Logo, a universidade que privilegia uma única História para se contar invisibiliza saberes e povos que fazem parte da periferia do sistema-mundo moderno.

Nessa perspectiva, a religião é outro braço da estrutura de pensamento moderno, que, segundo Pedro, influenciando o ambiente escolar, pode gerar resistências ao aprendizado

plural, decolonial e de terreiro. Pedro acredita que a religião molda o sujeito para os sistemas vigentes na atualidade: uma sociedade conservadora, sistema capitalista, o colonialismo. Para ele, então, a Igreja transforma esses sujeitos em seres doutrinados, tirando-lhes o poder de contestação de tudo que os circundam.

O currículo é uma estrutura educacional que sofre interferência direta do cientificismo e de estruturas sociais coercitivas como a religião, resultando em um ensino homogêneo, sem diálogo entre professor e aluno, sem outras formas de visualizar o que está no entorno dos docentes e discentes no dia a dia da escola. Para vencer essa barreira do ensino homogêneo, intentamos currículos praticados com vivências comunitárias, vivências acadêmicas e com o diálogo com os alunos. Defendemos desobediências e resistências epistêmicas (Oliveira, 2020) a todo aparato moderno de educação. Paulo destacou a importância de termos outros saberes na escola, de termos uma confluência de currículos: o oficial (tese) e os não oficiais (antítese), que, segundo o docente, podem ser influenciados por questões decoloniais, gerando uma (síntese), ou seja, um currículo ideal.

O docente Peter ofereceu um exemplo de uma desobediência epistêmica para trabalhar o científico e o não científico na sala de aula, usando o chá de boldo da vovó como experimento na química, a fim de analisar as substâncias químicas que estão presentes no referido chá. Segundo a tradição oral, não científica, o chá de boldo serve, entre outros usos, como remédio para curar males estomacais e do fígado (Juremeiro João, 2023). Seu preparo é passado de geração a geração e, diante disso, Peter coloca que os cientistas não devem desprezar o conhecimento popular.

Apesar de muitos não terem entrado em contato com o pensamento decolonial em suas vidas acadêmicas, os docentes deixaram contribuições teóricas importantes sobre o que pensam e visualizam a respeito dos saberes decoloniais. Os professores Pedro, Paula e Pamela mencionaram que os saberes decoloniais têm como objetivo principal produzir críticas contundentes ao colonialismo, além de mostrar como essa estrutura de poder político-econômico-social serviu como força de subalternização de povos, conhecimentos e visões de mundo, a partir do surgimento da Europa moderna.

Os saberes decoloniais, como relatou a professora Patrícia, valorizam outras vozes e conhecimentos nas discussões relativas à educação contemporânea, desprendendo-se do eurocentrismo imposto. Com relação à escola, Patrícia destacou que o saber decolonial pode propiciar a transcendência da colonialidade nesse local, proporcionando a expansão e a valorização de outras formas de conhecimento, produzindo o sujeito educacional

transmoderno. A professora Poliana esclareceu a centralidade de apresentar outras visões de mundo para o conhecimento e o enriquecimento de processos de ensinamentos e aprendizagens.

Nos relatos dos professores Pedro, Paula, Pamela, Patrícia e Poliana, houve referência ao arcabouço teórico decolonial. Fazer crítica ao colonialismo, fazer surgirem outras formas de conhecimento, objetivando uma pluralidade de visões da realidade, uma educação diversificada e inclusiva são fatores que professores da escola pesquisada mostraram ser preponderantes para processos de ensino e aprendizagens com a perspectiva decolonial.

O que os professores pensam sobre os saberes de terreiro em espaço escolar reflete essa estrutura que está incutida na escola contemporânea, estrutura de ensino homogêneo, sem a presença de outros saberes e seres. As professoras Poliana, Patrícia, Paola, Paula, Pilar não têm noção do que são saberes de terreiro e nunca trabalharam em suas salas de aula esse tipo de conhecimento. Contudo, Pamela relatou suas experiências de como ensinou saberes originados na Umbanda e no Candomblé. Ela relatou que usava os saberes da Umbanda para demonstrar a riqueza e a diversidade de olhares sobre a fé. Ela informou que é difícil esse trabalho, porque muitos alunos têm medo e tratam essa religiosidade como demoníaca. Essa demonização é histórica e produzida para inferiorizar socialmente povos que não fazem parte do mundo cristão.

Pamela esclareceu que nunca produziu um projeto relacionado às religiões de matriz afro-indígenas-brasileiras nas escolas em que lecionou, mas produziu debates com finalidade de demonstrar a pluralidade religiosa no Brasil, buscando o respeito e a tolerância religiosa no espaço escolar. A professora advertiu que nem sempre as palestras e conversas deram certo, mas que fez o correto para educação do nosso país. O professor Paulo contou que tentou implementar um projeto sobre o campo religioso na escola em que trabalha no estado de Minas Gerais, com objetivo de os alunos entrarem em contato com a diversidade religiosa, colaborando para diminuir preconceitos religiosos no ambiente de ensino e aprendizagem.

Os relatos discentes sobre os saberes decoloniais refletiram a formação de professores no Brasil, que está inserida numa conjuntura em que prevalecem os ensinamentos eurocêntricos, tendo, como demonstra a docente Priscila. Todavia, cabe ressaltar que há algumas aberturas para conhecimentos não europeus a partir da produção de leis como 10649/2003 e 11645/2008. Mesmo assim, no geral, ainda formamos professores muito influenciados pelos ditames europeus de ensino.

Quando perguntado aos alunos se, durante o curso normal, eles entraram em contato com o pensamento decolonial, quase a totalidade respondeu que não. Com essa declaração quase unânime, pode-se constatar que estamos, ainda, formando professores, para atuar em

cursos de ensino médio normalista, sem conhecimentos sobre a diversidade cultural, diversidade de pensamento e de visão de mundo que há no nosso país. Dessa forma, não se movimentam nosso currículo, como propõe a professora Pamela; não se tem currículos ocultos, paralelos, para subverter o nosso sistema de ensino. Estamos formando professores prontos para replicar o que há séculos está posto em nossa sociedade: uma educação alienante, sem empatia, sem diálogo, que privilegia o saber de quem está no comando. No caso da escola, são professores e orientadores; no caso da estrutura de poder do país, são as elites econômicas e políticas. É a simples manutenção do *status quo*, da elite do atraso, como verifica Jessé de Souza (2019).

Mas, quando se questionou aos alunos se eles entraram em contato com a cultura indígena, lembraram-se das aulas de artes com desenhos e contações de história. Alguns citaram uma palestra ministrada pelo Juremeiro João sobre literatura indígena, a qual fazia parte do conteúdo de literatura do 3º ano do ensino normalista. Saberes em terreiros religiosos se manifestam nas relações sociais cotidianas, são interações sociais que surgem com o ceder dos corpos para a possessão dos encantados. Os saberes elaborados em terreiros religiosos são considerados ancestrais, são saberes dos povos nativos, afro-brasileiros entre outros, passados para a posteridade de forma oral, mediante a possessão encantada, ou pelos homens e mulheres mais velhos de determinado grupo (anciãos). São histórias de vida, cosmovisões de mundo, atreladas à história desses povos.

Reconhecemos que o saber ancestral da Jurema Sagrada, a Ciência da Jurema, pode contribuir para termos uma escola mais plural, com outras visões de mundo presente, com outros sujeitos que pensam esse mundo. Com os vários relatos dos Juremeiros(as), percebemos que saberes formulados em um terreiro de Jurema Sagrada são essenciais para uma escola que se quer plural, diversa, formadora de seres pensantes, não robotizados. Uma escola que possibilita quebras de paradigmas através dos saberes que surgem nas fronteiras do conhecimento.

Nesse sentido, o produto educacional “Jurema Sagrada e decolonialidade: construindo pontes para a transformação da escola com saberes ancestrais” foi elaborado, aplicado, avaliado e validado por docentes e discentes na escola. O livro pode contribuir com docentes que tangenciavam o conhecimento decolonial em suas aulas, produzindo uma sistematização do pensamento decolonial, e com a identificação e a aceitação de ser um professor decolonial, que passa a catalisar formações de futuros professores normalistas, sensíveis a um ensino plural, interdisciplinar e que não dê espaços para preconceitos, racismos e discriminações nas escolas.

Por fim, no decorrer da aplicação das oficinas pedagógicas, pudemos notar uma evolução do entendimento dos alunos sobre os conceitos do pensamento decolonial, sobre a importância da flora para a religiosidade Jurema Sagrada, sobre como são produzidos saberes nesses locais religiosos e sobre como esses conhecimentos podem ser usados na escola para um aprendizado decolonial. Portanto, as reflexões dos professores com relação à importância, à viabilidade e ao lúdico das oficinas pedagógicas no produto educacional contribuem para adaptações e futuras aplicações em formações continuadas de profissionais da área de educação e em cursos superiores.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma História única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, M. B. B. Pode uma planta ensinar? Reflexões contra epistemológica. EDUCERE. **XII Congresso Nacional de Educação**, PUC/PR, de 26 a 29/10/2015, p. 7042-7057.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte - MG, v. 10, nº 1, p. 29-35, jan./jun. 2005, p. 29-35.

ANDRES, F. C.; ANDRES, S. C.; MORESCHI C. RODRIGUES, O.S.; FERST, M. F. A utilização da plataforma Google Forms em pesquisas acadêmicas: relato de experiência. **Research, Society and Development**. v.9, n.9, 2020, p. 1-7.

ALMEIDA, C. M. **Cultura material como documento**: as informações constantes nos artefatos religiosos da Jurema. 2018. 27 p. (Artigo apresentado ao curso de Arquivologia do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal da Paraíba).

ALMEIDA, S. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

ANDRADE, F. C. B.; MOITA, F. M. G. S. C. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. GT 06 - Educação Popular / **29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006, p. 1-16.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

_____. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

ARRUDA, J. **Meu Pai, Jurema minha**: Ancestralidade e orixalidade. Copyright 2009.

ASSUNÇÃO, L. **O reino dos Encantados**: caminhos, tradição e religiosidade no Sertão Nordeste. 1999, Tese de Doutorado em Ciências Sociais, apresentada Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, maio/ago. 2013, p. 89-117.

BARRETO, M. V. R. **A Jurema entre Guarulhos e Recife**: os usos políticos da cultura. 2014, 112 p. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais apresentada a Universidade Federal de São Paulo).

BASTIDE, R. **As religiões africanas no Brasil**. v.2. São Paulo: Pioneira Editora, 1971.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BOUTIN, F. B. **A planta mestra: O Daime como Sujeito do conhecimento**. 2016. 79 p. (Trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais, apresentado ao Centro de filosofia e ciência humanas da Universidade Federal de Santa Catarina).

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação na pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América latina América Latina. In: **Escritos da Rosa dos Ventos**, 2006, p. 1-31.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 21 jan. 2023.

_____. **Lei 11, 645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 21 jan. 2023.

_____. Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. **Estudos socioeconômicos dos municípios do estado do Rio de Janeiro: Três Rios**. Rio de Janeiro: TCE-RJ, Secretaria Geral de Planejamento, 2008.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa-PB, v. 13, n. especial, 2020, p.678-686.

_____. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. Didática hoje: Reinventando Caminhos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre v. 40, nº 2, abr./jun. de 2015, p.329-348,

CASCUDO, L. C. **Meleagro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1978.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismos, preconceitos e discriminações na educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

CUNHA JUNIOR, H. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 102, nov. 2009, p. 97-103.

DAIBERT JUNIOR, R.; PERREIRA, E. de A. (Orgs). Depois do Atlântico. In: DAIBERT JUNIOR, R. **Tambores na escola: desafios e perspectiva para as religiões afro-brasileiras na sala de aula**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

_____. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B de S. e MENESES, M P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 283-335.

FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. A. O.; SUSSEKIND, M. L. Sobre políticas em currículo e resistência e invenções e cotidiano escolar e desafios e... vai ter luta. **Revista Espaço Do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 3, set./dez. 2017, p. 356-365.

FERREIRA, S. P.; SOUZA, K. M. P. A morada sagrada: A Jurema no espaço religioso afro-brasileiro na cidade de Alhandra-PB. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - UFPB. **VIII Conhecimento em Debate** - 03-07 nov. 2008. p. 1-6.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 17 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 61 ed. São Paulo, 2019.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 70 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa quantitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 23 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. p. 67-80.

GRÜNEWALD, R. de A. Sujeitos da Jurema e o resgate da “Ciência do índio. In: LABATE, B. C.; GOULART, S. L. (Orgs). **O uso ritual das plantas de poder**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2005. p. 239-278.

_____. Toré e Jurema Sagrada: Emblemas Indígenas no nordeste do Brasil. **Ciência e Cultura**. v. 60, n. 4, São Paulo -SP, out. 2008, p. 43-45.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html> Acesso em: 21 jan. 2023.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

LANDER, E. Ciências Sociais: Saberes coloniais e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 8-23.

LEITE, P. S. C. Produtos educacionais em mestrado profissional na área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. Atas CIAIQ 2018 - **Investigação Coletiva em Educação**, v. 1, p. 330-338.

LIMA, I. M. F. Uma religião que cura, consola e diverte: as redes de sociabilidade da Jurema Sagrada. **Cadernos de Estudos Sociais**. Recife, v. 20, n° 2 p. 195-207.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, 2008, p. 1-16.

MACEDO, E. **Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônio?** Rio de Janeiro: Editora Gráfica Universal, 2004.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. In: SANTOS, B de S. e MENESES, M P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 337-382.

_____. Sobre lá colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S. e GROSGUÉL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MARTINIC, S. Saber popular e identidade. In. GADOTTE, M.; TORRES, C. A. (Org). **Educação popular: utopia latino-americana**. 2. ed. Brasília: Ibama, 2003. p. 79-100.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: 2005, p. 71-103.

_____. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista Lusófona de Educação**, 2020, 48, p. 187-224.

_____. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBSC)**, v. 32, n. 94, jun. 2017, p. 1-18.

MONTEIRO, L. K. L. **Educação e Ancestralidade na Casa de Jurema São Sebastião: quem tem sangue de Caboclo tá na hora de arriar**. 2020. 128 p. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

NDOVLU, M. Por que saberes indígenas no século XXI? Uma guinada Decolonial. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, PR. 1 (1), p. 127-144, 2017.

NETO, J. C. M. **A educação no cotidiano do terreiro: saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia**. 2008.196 p. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará).

NETO, J. C. M. A Educação no cotidiano de um terreiro do Tambor de Mina na Amazônia: por uma Epistemologia dos saberes cotidianos. **Researchgate**, p. 1-20, 2009.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In. MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 23 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. p. 51-66.

OLIVEIRA, A. A. S. **Juremologia**: uma busca etnográfica para sistematização de princípios da cosmovisão da Jurema Sagrada. 2017. 275 p. (Dissertação de Mestrado em Ciência da Religião apresentada à Universidade Católica de Pernambuco).

OLIVEIRA, D. M. **Ensino religioso escolar e religiosidades indígenas**. *Unitas - Revista Eletrônica de Ciências das Religiões*. Vitória, ES, vol. 2, jul.- dez., 2014, p. 126-139.

OLIVEIRA, I. B. **Epistemologia do Sul e cotidiano escolar: desaprendizagem, desobediência e emancipação social**. *Desidades*, nº 28, ano 8, out/dez - 2020, p. 51 - 67.

OLIVEIRA, L. F. O que é uma Educação Decolonial? *Nuevamérica*, Buenos Aires, v. 149, 2016, p. 35-39.

OLIVEIRA, M. O uso das plantas no Ritual da Jurema Sagrada: identidade, ancestralidade e protagonismo indígena na contemporaneidade. *Revista África e Africanidades*, ano XIII - n. 36, 2020, p. 49 a 73.

OLIVEIRA, M. GOMES, E. S. A religiosidade afro-brasileira, escola e políticas públicas: uma reflexão sobre fenômeno religioso, afro-brasileiro, no espaço escolar. *Revista Pluri Discente*; V. 1, N 2, 2020, p. 93 – 107.

OLIVEIRA, M. SANTOS, M.C. F. **Jurema Sagrada e Decolonialidade**: construindo pontes para transformação da escola com saberes ancestrais. Produto Educacional A. 2024.

_____. **Jurema Sagrada e Decolonialidade**: saberes e formação. Produto educacional B. 2024.

PAVAN, R.; TEDESCHI, S. L. Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas de baixo IDEB. *Série Estudos*, Campo Grande - MS. v. 26, n. 57, p. 253-266.

PRANDI, R. **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2001.

PORDEUS, I. J. A expansão da Jurema na Península Ibérica. *Revistas de Ciências Sociais de Fortaleza*, v. 45, n. 1, 2014, p. 247-262.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 107-130.

_____. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

REIS, M. N.; ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectiva. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 202, mar. 2018, p. 1-11.

_____. **Novo Ensino Médio**: plano de implementação 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRJ.pdf> Acesso em 21 jan. 2023.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Revista Periferia, v. 10 n° 1, jan./jun. 2018, p. 71-88

_____. **Vence - demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2021.

, I. M. F. L. A Jurema Sagrada da Paraíba. **Revista Eletrônica Qualitas**, v 7, n° 1, 2008, p. 1-14.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, A. F.; JESUS, G. G.; BATTISTI, I. K. Entrevista semiestruturada: Considerações sobre esse instrumento na produção de dados em pesquisa com abordagem qualitativa. **XXIX Seminário de Iniciação Científica**. 26 a 29 de outubro de 2021. Ijuí, Santa Rosa, Panambi, Três Passos-RS.

SILVA, V.G. **Candomblé e umbanda**: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Editora Ática, 2000.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato: a ciência encantada da Macumba**. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2018.

SOUSA, M. B.; ALBUQUERQUE, M.B.B. **Educação não escolar**: religiosidade e modo de fazer de uma curadora. Curitiba: Editora CRV, 2021.

SOUZA, A. L. N.; JUNIOR, L. A. Nordeste Encantado: Culto à encantaria na Jurema. **XXVII Simpósio Nacional de História**: conhecimento histórico e dialogo social. Natal-RN, 22-26 jun. 2013, p 1-15.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Editora Estação, 2019.

TORQUATO. C. P.; KONDO, R. H. Educação Decolonial: Opa!!! Não, essa escola tem que começar a ser diferente. **Diadorin**, Rio de Janeiro, v. 22, n° 2, 2020, p. 62-86.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e posturas. (org.). Editora 7 letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 26, n. 83, 2018, p. 111.

WERMELINGER, V. M. A decolonialidade nos livros didáticos de sociologia: entre a legislação e os materiais didáticos. **Revista Discente Planície Científica**. v. 4, n. 1, jan./jul. 2022.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professor)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Título do projeto: A Jurema Sagrada e Saberes Ancestrais: contribuições do pensamento decolonial na e para a escola.
Pesquisador Responsável: Márcio de Oliveira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: A Jurema Sagrada e Saberes Ancestrais: Contribuições do pensamento decolonial na e para a escola, conduzida pelo mestrando Márcio de Oliveira. Este estudo tem por objetivo geral: investigar a produção de saberes com viés decolonial na interação plantas rituais e ancestralidade, num terreiro de Jurema Sagrada e como esses saberes podem fomentar a formação de professores alicerçados em saberes decoloniais.

Você foi selecionado(a) por atuar como professor(a) no Ensino Médio Normal. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os participantes estão sujeitos aos seguintes riscos: cansaço, constrangimento ou timidez ao ser entrevistado para falar sobre sua atuação profissional. Caso ocorra um dos possíveis riscos acima descritos, como medida de segurança, o entrevistado voluntário será lembrado da possibilidade de desistência da participação na pesquisa em qualquer momento que quiser, e não será obrigado a responder as perguntas e continuar na entrevista, podendo realizá-la em outro momento, se melhor lhe convier. Há de se considerar também os riscos provenientes das limitações dos ambientes virtuais, meios eletrônicos ou atividades não presenciais, devendo o pesquisador não quebrar a confidencialidade da pesquisa, preservando, desta forma, a identidade do professor entrevistado. Apesar de o pesquisador operar em ambiente virtual com certa segurança, existem limitações para assegurar total confidencialidade devido a riscos de ataques cibernéticos, que podem acontecer a qualquer pessoa, órgão e/ou instituição. Ao mesmo tempo, você poderá ser beneficiado(a) com a aquisição de conhecimentos e reflexão sobre a sua prática docente, que poderão contribuir para sua atuação profissional.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Rubrica do Participante

Rubrica do pesquisador

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: (32) 988026212, e-mail: marciosdufsj@yahoo.com.br

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B - Termo de Anuência Institucional

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica**

Título do projeto de pesquisa: A Jurema Sagrada e Saberes Ancestrais: Contribuições do pensamento decolonial na e para a escola.

Pesquisador Responsável: Márcio de Oliveira

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, _____ responsável pela Instituição _____ declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima e concordo em autorizar a utilização de materiais curriculares elaborados por professores e outros profissionais da educação utilizados nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição coparticipante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização bem como os participantes também não receberão. A pesquisa só terá início nesta instituição após a apresentação do Parecer de Aprovação por um Comitê e Ética em pesquisa em Seres Humanos.

Três Rios, _____ de _____ de _____

Responsável pela Instituição (assinatura e Carimbo)

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem: - e-mail: marciosdufsj@yahoo.com.br ou telefone: (32) 988026212

Após o início da pesquisa, caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: R. São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar - Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br – telefone: (021) 2334 2180.

APÊNDICE C - Termo de Assentimento para o Menor

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica**

Título do projeto de pesquisa: A Jurema Sagrada e Saberes Ancestrais: Contribuições do pensamento decolonial na e para a escola.

Pesquisador Responsável: Márcio de Oliveira

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: A Jurema Sagrada e Saberes Ancestrais: Contribuições do pensamento decolonial na e para a escola, conduzida por: Márcio de Oliveira. Este estudo tem por objetivo: investigar a produção de saberes com viés decolonial na interação plantas rituais e ancestralidade, num terreiro de Jurema Sagrada e como esses saberes podem fomentar a formação de professores alicerçados em saberes decoloniais.

Você foi selecionado(a) por estar cursando o 3º ano do Ensino Normal (normalista) e ter um aprofundamento mais acentuado com relação à questão pedagógica. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os participantes estão sujeitos aos seguintes riscos: cansaço, constrangimento ou timidez ao ser entrevistado para falar sobre sua atuação discente. Caso ocorra um dos possíveis riscos acima descritos, como medida de segurança, o entrevistado voluntário será lembrado da possibilidade de desistência da participação na pesquisa em qualquer momento que quiser, e não será obrigado a responder as perguntas e continuar na entrevista, podendo realizá-la em outro momento, se melhor lhe convier. Há de se considerar também os riscos provenientes das limitações dos ambientes virtuais, meios eletrônicos ou atividades não presenciais, devendo o pesquisador não quebrar a confidencialidade da pesquisa, preservando, desta forma, a identidade do aluno entrevistado. Apesar de o pesquisador operar em ambiente virtual com certa segurança, existem limitações para assegurar total confidencialidade devido a riscos de ataques cibernéticos, que podem acontecer a qualquer pessoa, órgão e/ou instituição. Ao mesmo tempo, você poderá ser beneficiado(a) com a aquisição de conhecimentos e reflexão sobre a sua prática discente, que poderão contribuir para sua futura atuação profissional.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder através da plataforma Google Forms, perguntas relacionadas aos saberes acumulados durante o 1º e 2º anos do Ensino Normal. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Rubrica do Participante

Rubrica do pesquisador

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: (32) 988026212, e-mail: marciosdufsj@yahoo.com.br

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante menor: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D - Termo de Consentimento livre Esclarecido - Responsável

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica**

**Título do projeto de pesquisa: A Jurema Sagrada e Saberes Ancestrais: contribuições do pensamento decolonial na e para a escola.
Pesquisador Responsável: Márcio de Oliveira**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Responsável

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: A Jurema Sagrada e Saberes Ancestrais: contribuições do pensamento decolonial na e para a escola, conduzida por: Márcio de Oliveira. Este estudo tem por objetivo: investigar a produção de saberes com viés decolonial na interação plantas rituais e ancestralidade, num terreiro de Jurema Sagrada e como esses saberes podem fomentar a formação de professores alicerçados em saberes decoloniais.

Ele ou ela foi selecionado(a) por estar cursando o 3º ano do Ensino Normal (normalista) e ter um aprofundamento mais acentuado com relação à questão pedagógica. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os participantes estão sujeitos aos seguintes riscos: cansaço, constrangimento ou timidez ao ser entrevistado para falar sobre sua atuação discente. Caso ocorra um dos possíveis riscos acima descritos, como medida de segurança, o entrevistado voluntário será lembrado da possibilidade de desistência da participação na pesquisa em qualquer momento que quiser, e não será obrigado a responder as perguntas e continuar na entrevista, podendo realizá-la em outro momento, se melhor lhe convier. Há de se considerar também os riscos provenientes das limitações dos ambientes virtuais, meios eletrônicos ou atividades não presenciais, devendo o pesquisador não quebrar a confidencialidade da pesquisa, preservando, desta forma, a identidade do aluno entrevistado. Apesar de o pesquisador operar em ambiente virtual com certa segurança, existem limitações para assegurar total confidencialidade devido a riscos de ataques cibernéticos, que podem acontecer a qualquer pessoa, órgão e/ou instituição. Ao mesmo tempo, você poderá ser beneficiado(a) com a aquisição de conhecimentos e reflexão sobre a sua prática discente, que poderão contribuir para sua futura atuação profissional.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder através da plataforma Google Forms, perguntas relacionadas aos saberes acumulados durante o 1º e 2º anos do Ensino Normal. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Rubrica do Participante

Rubrica do pesquisador

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: (32) 988026212, e-mail: marciosdufsj@yahoo.com.br

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome do participante menor: _____

Nome do(a) Responsável: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Juremeiro**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Título do projeto de pesquisa: A Jurema Sagrada e Saberes Ancestrais: Contribuições do pensamento decolonial na e para a escola.**Pesquisador Responsável: Márcio de Oliveira**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: A Jurema Sagrada e Saberes Ancestrais: Contribuições do pensamento decolonial na e para a escola, conduzida pelo mestrando Márcio de Oliveira. Este estudo tem por objetivo geral: investigar a produção de saberes em perspectiva decolonial na interação plantas rituais e ancestralidade, num terreiro de Jurema Sagrada e como esses saberes podem contribuir para a formação de professores alicerçados em saberes decoloniais.

Você foi selecionado(a) por fazer parte da comunidade religiosa do terreiro de Jurema Sagrada. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. A sua participação na pesquisa é voluntária e consiste em entrevista a ser realizada em data e local de sua preferência.

O participante está sujeito aos seguintes riscos: cansaço, constrangimento ou timidez ao ser entrevistado para falar sobre sua atuação. Caso ocorra um dos possíveis riscos acima descritos, como medida de segurança, o entrevistado voluntário será lembrado da possibilidade de desistência da participação na pesquisa em qualquer momento que quiser, e não será obrigado a responder as perguntas e continuar na entrevista, podendo realizá-la em outro momento, se melhor lhe convier. O pesquisador se compromete a não quebrar a confidencialidade da pesquisa, preservando, desta forma, o sigilo da identidade do entrevistado. Ao mesmo tempo, você poderá ser beneficiado(a) com conhecimentos e reflexão sobre suas atividades, que poderão contribuir para sua atuação.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Rubrica do Participante

Rubrica do pesquisador

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: (32) 988026212, e-mail: marciosdufsj@yahoo.com.br

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE F - Questionário para seleção de docentes**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Título do projeto de pesquisa: : A Jurema Sagrada e Saberes Ancestrais: Contribuições do pensamento decolonial na e para a escola.**Pesquisador Responsável: Márcio de Oliveira**

- O que você, durante a carreira profissional, leu, estudou ou ouviu sobre Decolonialidade? Saberia explicar o conceito?
- O que compreende por colonialidade do poder, do saber e do ser?
- Em suas aulas, estudos e projetos, trabalhou o conceito de racismo epistêmico?
- Se sim, como o explica de forma simplificada e como foi essa experiência?
- O que entende por diferença colonial?
- E pelo termo Modernidade/colonialidade?
- Utiliza alguma Pedagogia Decolonial?
- O docente trabalhou em sala de aula com conhecimentos originados em terreiros religiosos, comunidades carentes e/ou conhecimentos diaspóricos? Se sim, como foi a experiência?
- Quais saberes decoloniais considera importantes de serem ensinados nas escolas? Por quê?
- Como os saberes relacionados a plantas ritualísticas podem ser ensinados na escola? Quais relações podem ser estabelecidas com os saberes escolares?

APÊNDICE G - Roteiro de entrevista para docente

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Título do projeto de pesquisa: A Jurema Sagrada e Saberes Ancestrais: Contribuições do pensamento decolonial na e para a escola.

Pesquisador Responsável: Márcio de Oliveira

Eixo 1 – Formação docente

- Há quanto tempo trabalha como professor? Em que níveis e modalidades?
- Na sua formação inicial, cursou disciplinas com viés decolonial, ou seja, que demonstravam a importância de se trabalhar com saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros, orientais, saberes da mulher, saberes construídos em comunidades populares, saberes LGBTQIA+, etc.
- Realizou cursos ou participou de eventos acadêmicos pós sua graduação? Se sim, algum foi relacionado ao pensamento decolonial, a pedagogia decolonial ou a uma educação em terreiros religiosos?

Eixo 2 – O pensar decolonial na escola

- Qual entendimento docente com relação ao pensamento decolonial?
- O docente pode demonstrar a importância do pensar decolonial para a escola?
- Já utilizou em projetos, aulas, feiras de ciências o pensamento decolonial como meio de propor uma visão de mundo mais plural e empática para o aluno?
- Saberes outros. O docente pode relatar se existe resistência por parte dos discentes de trabalhar em sala de aula saberes decoloniais?
- Como os alunos respondem às abordagens decoloniais na escola?

Eixo 3 – Saberes de terreiro na escola

- Trabalha saberes originados em terreiros religiosos como base para explicar, por exemplo, questões relativas ao meio ambiente, intolerância religiosa, racismo?
- Produz, dentro da área educacional que atua, projetos que levam em consideração o legado cultural do Candomblé, da Umbanda, da Jurema Sagrada? Se sim você consegue avaliar como é a recepção dos alunos a esses projetos?
- Se a receptividade não é boa você consegue esclarecer, quais fatores estão atuando nesta negação?

Eixo 4 – Produto Educacional

- Como as oficinas pedagógicas podem ser usadas na formação e atuação docente?
- Quais aspectos positivos que as oficinas podem trazer para suas práticas pedagógicas?
- Em quais áreas de conhecimento e ou disciplinas as oficinas podem ser aplicadas? Elas precisam de adaptações?
- As abordagens das oficinas são adequadas para o público a que se destina?
- O produto traz inovações para o ensino médio normal? Se sim, quais?
- Quais são os limites de aplicação das oficinas?
- Imagens, layout, grafismo podem servir como meios para um processo de ensino e aprendizagem mais diversos. Entende, que a estrutura desse produto educacional pode possibilitar esse processo de ensino e atividade diverso?
- Quais são suas sugestões para melhorar as oficinas do produto educacional?

APÊNDICE H - Questionário para o discente**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Título do projeto de pesquisa: A Jurema Sagrada e Saberes Ancestrais: Contribuições do pensamento decolonial na e para a escola.**Pesquisador Responsável: Márcio de Oliveira****Eixo 1 – Formação Decolonial**

- Durante o curso normal entrou em contato com o conceito de decolonialidade ou pensamento decolonial? Se sim, em quais disciplinas e anos escolares?
- Durante o curso foram abordadas temáticas relacionadas à cultura indígena? Se sim, poderia explicar como foi a abordagem?
- Tem conhecimento sobre o conceito saberes de terreiros?
- Considera que no curso de formação de professores saberes de terreiros podem ser preponderantes para construção de professores plurais, com diversidade de pensamento e mais empáticos?

Eixo 2 – Conhecimentos subalternizados

- Durante o curso algum docente trabalhou textos, charges, revistas ou jogos elaborados por pesquisadores ou professores de descendência negra, indígena ou de outras minorias? Se sim, poderia relatar como foi esta experiência?
- Como trabalhar, em espaço escolar, religiosidades afro-brasileiras e indígenas, sendo que esses assuntos são relevantes a cultura negra e indígena, estão amparados pelas leis 10.639/2003 e a lei 11/645/2208? Explique.
- Durante o curso normal você estudou as leis 10.639/2003 e a lei 11.645/2008?
- Você já entrou em contato, através de leituras, músicas, eventos, com a religiosidade da Jurema Sagrada?

APÊNDICE I - Roteiro de entrevista para o Juremeiro**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

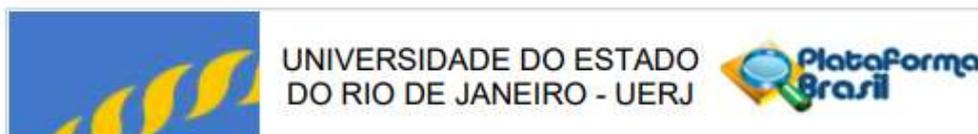
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Título do projeto de pesquisa: A Jurema Sagrada e Saberes Ancestrais: Contribuições do pensamento decolonial na e para a escola.**Pesquisador Responsável: Márcio de Oliveira**

- Como você iniciou na tradição juremeira?
- O que entende por ciência da Jurema?
- Como a ciência da Jurema pode embasar a produção de saberes caboclos ou indígenas nos espaços religiosos da Jurema Sagrada?
- Qual é a importância das plantas, ervas, folhas, frutos, sementes, galhos, raízes na produção do conhecimento juremeiro? Como se dá a produção de saberes dentro do terreiro de Jurema Sagrada?
- Qual é a importância da ancestralidade para a ciência da Jurema?
- Conhecimentos oriundos da Ciência da Jurema podem ser usados nas escolas? Se sim, como você compreende o diálogo com saberes escolares?
- Os saberes originados nos terreiros de Jurema Sagrada podem ser considerados saberes decoloniais? - São saberes ou de resistência?
- Com relação ao produto educacional proposto no projeto, acredita que pode fazer a aproximação dos saberes da Jurema Sagrada com a escola, contribuindo para uma plural cosmovisão de mundo por parte de docentes e discentes?
- O senhor tem interesse de participar das oficinas pedagógicas propostas neste projeto? Se sim, produziria mudanças nas oficinas pedagógicas? Em quais aspectos pode buscar intervenção?

- O senhor pode relatar se o produto educacional contempla o objetivo proposto neste projeto que é compreender concepções de docentes, discentes e de um juremeiro sobre o pensamento decolonial, sobre os saberes ancestrais de um terreiro de Jurema Sagrada e as contribuições desses saberes na e para a escola.
- Analisando o produto pedagógico como um todo, pode propor outras intervenções pedagógicas, num formato de oficinas, que possam contribuir para o aperfeiçoamento final desse produto educacional? Se sim, pode relatar os pontos centrais desta proposta?

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Jurema Sagrada e Saberes Ancestrais: Contribuição do Pensamento Decolonial na e para a Escola

Pesquisador: MARCIO DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70957823.2.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.187.559

Apresentação do Projeto:

INFORMAÇÕES RETIRADAS DO ARQUIVO

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2163099.pdf, FORNECIDAS PELO PESQUISADOR

DURANTE O CADASTRO DO PROTOCOLO DE PESQUISA NA PLATAFORMA BRASIL:

O futuro estudo tem como objetivo demonstrar a importância dos saberes que despontam em terreiros religiosos, aqui específico um terreiro de Jurema Sagrada, saberes ancestrais, em diálogo com os saberes tradicionais universalizantes, para a formação de discentes e docentes plurais e com cosmovisões de mundo outras, vislumbrando uma comunidade escolar e uma sociedade mais democrática. Intento uma produção de ensino insurgente, emancipatória, ressignificada, dialógica, enfim, uma pedagogia, uma educação decolonial, que possa servir como procedimento de contestação, para professores e alunos, à lógica moderna de ensino que ainda domina nossos espaços escolares. Para chegarmos ao objetivo, além do processo dissertativo, organizaremos um produto educacional, um livro, que introduz os entes do processo de ensino e aprendizagem ao pensamento universalista moderno, ao pensamento decolonial, ao conceito pedagogia decolonial, e a saberes de terreiro e sua relação com a escola. Justifica-se o escrito e a elaboração do produto educacional, pois ambos conversam com políticas públicas afirmativas que foram produzidas com a finalidade específica de valorizar a Cultura e História afro-brasileira e africana, lei 10639/2003, e a valorização da Cultura e História dos povos indígenas, lei 11645/2008, além de buscarmos a formação de professores dentro da perspectiva decolonial, professores que lidam com saberes

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 6.187.559

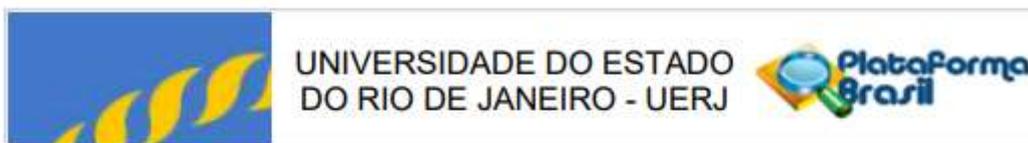
produzidos por excluído da modernidade, no caso do futuro estudo, saberes originários. A pesquisa tem abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2005). A proposta privilegia o cotidiano escolar, interações sociais na escola, um aprendizado heterogêneo, dialógico que respeita o conhecimento prévio do aluno. A coleta de dados para a pesquisa se dará mediante trabalho de campo (observação participante); na instituição escolar e no terreiro de Jurema Sagrada, entrevistas semiestruturadas e perguntas estruturadas no Google Forms. Estes métodos de coletas de dados visam entender a percepção de docentes e discentes e do sacerdote juremeiro, sobre o pensamento decolonial, a pedagogia decolonial, saberes originados em terreiros religiosos e sua relação com o saber escolar. Mas antes de entrarmos em contato com os locais escolhidos, necessitamos estar teoricamente munidos sobre os assuntos que iremos discutir na dissertação. Para que isto aconteça, analisaremos um arcabouço teórico formado por artigos, monografias, dissertações e teses que articulam os temas: Pensamento Decolonial; e seus principais conceitos, Mito da Modernidade, colonialidade do poder, Racismo Epistêmico, Diferença Colonial e Pedagogia Decolonial; saberes de Terreiros, que produzem conhecimentos a partir da relação ancestralidade, ritos e plantas e sua relação com a escola, fomentando uma ecologia dos saberes (Santos, 2019), e Jurema Sagrada.

Na obtenção de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas. Este método de coleta de dados será aplicado aos docentes da instituição escolar pesquisada, com o objetivo de apurar a concepção docente com relação ao pensamento decolonial e a saberes originados em terreiros religiosos. Antes, aplicaremos um questionário, que servirá como pré-seleção dos professores para participação na pesquisa, com intento de verificar a familiaridade docente com os conceitos, normas, teorias atinentes ao pensamento decolonial. A entrevista semiestruturada, servirá também, para termos o olhar do Juremeiro chefe do terreiro de Jurema Sagrada - espaço religioso que usaremos como referência para a pesquisa - com relação a produção de conhecimento em terreiros sagrados, e se estes saberes, podem contribuir para uma educação decolonial. O instrumento utilizado na seleção dos docentes e na busca de esclarecimento discente com relação ao pensamento decolonial e saberes de terreiros, serão questionários aplicados pelo formulário eletrônico Google Forms.

A análise e a interpretação dos dados serão realizadas com base nas observações participantes, entrevistas semiestruturadas, com os professores e o sacerdote principal do terreiro de Jurema Sagrada, contíguo com o questionário aplicado ao corpo discente da escola.

Hipótese: professores produzem processos pedagógicos decoloniais, introduzindo no dia a dia

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 6.187.559

escolar saberes outros que não só os eurocêtricos, só que não são conscientes da postura decolonial de ensino.

Tamanho da Amostra no Brasil: 50

Instituição co-participante: ASSOCIACAO DE APOIO A ESCOLA INSTITUTO DE EDUCACAO PROFESSOR JOEL MONNERAT

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender concepções de docentes, discentes e de um Juremeiro sobre o pensamento decolonial, sobre os saberes ancestrais de um terreiro de Jurema Sagrada e as contribuições destes saberes na e para a escola, elaborar uma proposta pedagógica sobre pensamento e pedagogias decoloniais.

Objetivos Secundários:

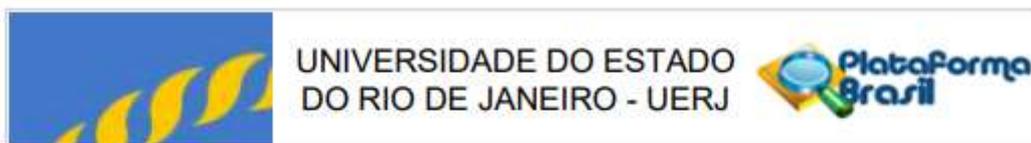
- Analisar concepções de professores e estudantes sobre pensamento e pedagogia decolonial, e a relação entre ancestralidade, ritos e flora na produção de saberes de terreiro;
- Investigar saberes de terreiro e suas relações e contribuições na e para a escola na visão de um Juremeiro;
- Elaborar e aplicar uma proposta pedagógica na perspectiva decolonial, incluindo o uso ritualístico das plantas no Terreiro de Jurema Sagrada, para estudantes e professores de um curso de formação de professores em nível médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os participantes estão sujeitos aos seguintes riscos: cansaço, constrangimento ou timidez ao ser entrevistado para falar sobre sua atuação profissional. Caso ocorra um dos possíveis riscos acima descritos, como medida de segurança, o entrevistado voluntário será lembrado da possibilidade de desistência da participação na pesquisa em qualquer momento que quiser, e não será obrigado a responder as perguntas e continuar na entrevista, podendo realizá-la em outro momento, se melhor lhe convier. Há de se considerar também os riscos provenientes das limitações dos ambientes virtuais, meios eletrônicos ou atividades não presenciais, devendo o pesquisador não quebrar a confidencialidade da pesquisa, preservando, desta forma, a identidade do professor entrevistado. Apesar de o pesquisador operar em ambiente virtual com certa segurança, existem limitações para assegurar total confidencialidade devido a riscos de ataques cibernéticos, que podem acontecer a qualquer pessoa, órgão e/ou instituição.

Benefícios: Ao mesmo tempo, você poderá ser beneficiado(a) com a aquisição de conhecimentos e

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 6.187.559

reflexão sobre a sua prática docente, que poderão contribuir para sua atuação profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa apresenta tem a coerência interna e a relevância científica que justificam a sua realização, sendo de especial interesse para a área da educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

* Folha de rosto: Apresentada. Adequada.

* TAI: Apresenta o termo de autorização institucional (TAI) assinado pela diretora do Instituto de Educação Prof. Joel Monnerat (Três Rios – RJ). Apresenta carta com justificativa para não apresentar o termo de autorização institucional da instituição religiosa da Jurema Sagrada. Ambos aceitos pelo CEP/UERJ.

* TALE: Apresentado. Adequado.

* TCLE: Apresenta TCLE para os pais/responsáveis pelos estudantes menores de idade; para os docentes e para os participantes do centro religioso.

* Instrumentos de coleta de dados: Apresenta a ficha de avaliação para captação dos participantes; o instrumento de coleta de para os docentes selecionados; roteiro de entrevista docente; questionário para os estudantes e roteiro de entrevista para os participantes do centro religioso. Apresenta também roteiro para realização das oficinas com estudantes e professores.

* Cronograma: Apresentado. Adequado. Coleta de dados prevista para o período de 01/08 a 31/08/2023.

* Orçamento: Apresentado. Adequado. Financiamento próprio de R\$ 140,00.

Obs.: Apresenta a obra pedagógica intitulada "PENSAMENTO DECOLONIAL E SUAS PEDAGOGIAS: SABERES DE TERREIRO NO COTIDIANO ESCOLAR".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ deliberou pela aprovação deste projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar o Relatório Anual - previsto para julho de 2024. O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ deverá ser informado de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 6.187.559

Tendo em vista a legislação vigente, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a este comitê relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2163099.pdf	11/07/2023 14:29:15		Aceito
Outros	carta.docx	10/07/2023 16:08:53	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	justificativa.pdf	10/07/2023 14:39:53	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Juremeiro.docx	09/07/2023 12:14:56	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Marcio_Oliveira.pdf	27/06/2023 21:44:57	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	PRODUTO.docx	27/06/2023 21:41:53	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	F_Questionario_Docente.docx	27/06/2023 21:30:37	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	G_Roteiro_entrevista_docente.docx	27/06/2023 21:27:09	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	H_Questionario_discentes.docx	27/06/2023 21:25:28	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TAI_29091700.PDF	27/06/2023 21:18:04	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Oficinas_Pedagogicas.docx	27/06/2023 21:14:39	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Ficha_de_avaliacao.docx	27/06/2023 21:12:49	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	D_TCLE_responsavel.docx	27/06/2023 21:09:15	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coop@sr2.uerj.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 6.187.558

Ausência	D_TCLE_responsavel.docx	27/06/2023 21:09:15	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	C_Termo_Assentimento.docx	27/06/2023 21:08:33	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	B_TAI.docx	27/06/2023 21:07:45	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	A_TCLE_professor.docx	27/06/2023 21:06:17	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	27/06/2023 21:04:24	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	27/06/2023 21:00:43	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	27/06/2023 20:57:47	MARCIO DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 18 de Julho de 2023

Assinado por:
Rosa Maria Esteves Moreira da Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br