

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SAÚDE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**SALVE AS FOLHAS: PENSANDO A NATUREZA E CONSERVAÇÃO A PARTIR DE
CONHECIMENTOS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIROS**

Fernanda Siani Geraldo Lopes

**São Carlos - SP
2024**

Fernanda Siani Geraldo Lopes

**SALVE AS FOLHAS: PENSANDO A NATUREZA E CONSERVAÇÃO A PARTIR DE
CONHECIMENTOS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIROS**

Monografia apresentada junto ao curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Verrangia Correa da Silva

**São Carlos - SP
2024**

Dedico meu trabalho a todos meus irmãos de luta e fé que resistiram e ainda resistem com magia, beleza e Axé.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos reconhecendo a importância da UFSCar e da graduação em minha vida. Aqui, vivi o meu maior sonho. Tive a oportunidade de recomeçar e vivenciar experiências que vão me marcar para sempre. Não é exagero quando digo que a universidade salvou minha vida. Sou fruto da luta dos que vieram antes de mim para que eu ocupasse esse lugar. Me sinto inspirada, enquanto futura professora, a lutar para que muitos outros também o ocupem.

Inicialmente gostaria de agradecer ao professor e meu orientador Douglas Verrangia Correa da Silva, pelo comprometimento e seriedade, mas também pela afetuosidade com a qual sempre me ensinou. Suas aulas sempre foram um afago e uma esperança de estar no caminho certo. Ter a sua referência ocupando este lugar, é a certeza de que também posso ocupá-lo. Obrigada por nunca ter desistido de mim.

Agradeço ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro da UFSCar (NEAB), especialmente às professoras Ana Cristina Juvenal da Cruz e Tatiane Cosentino, por me acolherem e me proporcionarem uma das experiências mais importantes da minha vida: participar do Programa de Mobilidade Acadêmica Abdias Nascimento. Durante esse período, amadureci enquanto pesquisadora, mas também enquanto pessoa.

Agradeço a minha irmã Ana Carolina, por tornar tudo isso possível. Por ser a minha maior referência. Por dividir as dores e sabores comigo. Minha melhor dupla no *The Sims* e em karaokês não oficiais. Nossa parceria é de outras vidas.

Ao Wellington, irmão que a vida me deu. Como eu poderia não amar o amor do meu grande amor? Obrigada por me acolher no “Castelo” de vocês e por cuidar de todas nós. Obrigada pelas pizzas, risadas e por tolerar a minha falta de aptidão para cortar a grama.

À minha irmã Laura, por ser forte como eu nunca poderia ser. Como o nome que eu escolhi para ela. Obrigada por inserir na minha vida Bruno, Paulo, Yasmin e nossas idas ao Feijão. Em um mundo de dar medo, você sempre me deu coragem (leia isso ouvindo uma música do Coldplay na versão piseiro, por favor).

êpa bábá! Ao meu companheiro Marcos, pelo amor, cumplicidade e incentivo. Por me fazer sentir viva e entender que a vida começou! Obrigada por dividir sua fé e crenças comigo e me ajudar a realizar esse trabalho.

Agradeço aos amigos que fiz/encontrei nessa jornada: aos meus companheiros de graduação e de biologia: Júlia (primeiro Bananight), Jéssica (fiel do segredo), Vitor, Bárbara, Lucas, Lorraine, Caê e Adriano, para os quais: “Vou mostrando como sou / E vou sendo como posso / Jogando meu corpo no mundo / Andando por todos os cantos / E pela lei natural dos encontros / Eu deixo e recebo um tanto [...]”. Obrigada pelo tanto!

Ao movimento de Economia Solidária do Município de São Carlos e ao Núcleo Multidisciplinar e Integrado de Estudos, Formação e Intervenção em Economia Solidária (NuMI-Ecosol) da UFSCar, por me acolher e formar a profissional que sou hoje. Especialmente ao professor Joelson Gonçalves de Carvalho e meus companheiros do PET - Ecosol que possibilitaram que eu permanecesse na UFSCar e financiasse a minha estadia. Obrigada por me tornarem uma pessoa mais solidária, amorosa e consciente. Em especial, agradeço à Dani Francisco por ser uma excelente mentora e hoje colega de trabalho. Por me abrir tantas portas, sempre de forma tão generosa.

À minha colega de curso Joice Silva por ser uma excelente amiga e uma referência para mim enquanto pesquisadora, bióloga e mulher negra.

À minha amiga e companheira Carolina Melo, presente que a vida me deu e com quem compartilhei não apenas moradia, mas também as conquistas, derrotas, amores e desafetos da vida adulta. Obrigada por ser “Corajosa, companheira, verdadeira, uma escudeira, sem receio, se precisar, perigosa [...]”.

Agradeço também à família Proara - Projeto Araci pela confiança no meu trabalho e por todo aprendizado nos últimos anos.

Eu agradeço aos participantes do Ilê Asé Omo Ogum Lonan, por contribuírem com a minha pesquisa e dividirem comigo seus saberes e vivências. Em especial, à família Camargo por acolher Marquinhos e eu, como filhos.

Por fim, agradeço à minha mãe Maria Rosa. Ser amada é um privilégio e eu nunca duvidei do seu amor incondicional por todas nós. Obrigada por incentivar e encorajar meu olhar para “as coisas de natureza”.

Agora percebo que nunca estive só.

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender as potencialidades dos saberes afro-brasileiros oriundos da religião de matriz africana, mais precisamente do Candomblé, no ensino de ciências e biologia. Mesmo diante dos vinte anos de existência da Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, ainda são poucos os projetos e iniciativas que conseguem colocá-la em prática. Contudo, ainda há muitos aspectos da cultura afro-brasileira a serem explorados no âmbito educacional, como é o caso do Candomblé, religião essa por vezes atacada e estigmatizada. Desse modo, o objetivo principal desta pesquisa foi identificar potenciais saberes tradicionais apontados por pessoas praticantes do Candomblé, por meio da análise textual temática das falas dos entrevistados, e que possam compor o currículo escolar de ciências naturais. Não obstante também buscamos por meio de entrevistas com adeptos da religião, analisar a partir de uma sequência didática criada algumas concepções: o que é a natureza para o Candomblé? Quais desses saberes marginalizados pelo conhecimento científico eurocêntrico poderiam ser incorporados ao currículo escolar? Entre os resultados encontrados, podemos citar o fato de que não existe apenas uma única concepção sobre o que é natureza, visto que o Candomblé é uma religião essencialmente oral, sendo seus saberes e conhecimentos perpetuados de geração a geração, o que decorre em diferentes sentidos e interpretações. Por fim, entre os saberes elencados para serem incorporados em sala de aula estão o uso das plantas, comidas tradicionais, danças e cantigas, gênero, sexualidade, educação ambiental, entre outros.

Palavras-chave: Saberes afro-brasileiros; Candomblé; Sequência didática; Ensino de ciências; Religiosidade.

ABSTRACT

This study aimed to understand the potential of afro-brazilian knowledge derived from african-based religion, specifically Candomblé, in the teaching of science and biology. Despite the twenty years of the Law n. 10.639/03, that mandates the teaching of Afro-Brazilian history and culture in schools, there are still few projects and initiatives that effectively implement it. However, many aspects of Afro-Brazilian culture remain to be explored in the educational sphere, such as Candomblé, a religion often attacked and stigmatized. Therefore, the main objective of this research was to identify potential traditional knowledge indicated by Candomblé practitioners, through thematic textual analysis of the interviewees' statements, that could be included in the natural sciences curriculum. Additionally, through interviews with adherents of the religion, the study sought to analyze a created didactic sequence and to understand, from their conceptions: what is nature for Candomblé? Which of these forms of knowledge marginalized by Eurocentric scientific knowledge could be incorporated into the school curriculum? Among the results found, we highlight that there is not a single conception of what nature is, given that Candomblé is an essentially oral religion, with its knowledge and wisdom passed down from generation to generation, gaining our senses and interpretations. Finally, among the knowledge listed to be incorporated into the classroom are the use of plants, traditional foods, dances and songs, gender, sexuality, environmental education, among others.

Keywords: Afro-Brazilian knowledge; Candomblé; Didactic sequence; Science teaching; Religiousness.

Deixa que a dúvida venha a
respeito da vida
Iluminado seja aquele que já
sabe o que é
E eu já não sei quase nada
sobre tudo de você
Melhor não saber nada, assim
posso entender.

(Gilsons, “Índia”, 2020).

Sumário

1. APRESENTAÇÃO	11
2. INTRODUÇÃO	12
2.1 O Candomblé no Brasil: uma história de luta e resistência	12
2.2 Racismo no Brasil	12
2.3 Educar para as relações étnico-raciais	14
2.4 Religiosidade e Discriminação: O Candomblé enquanto manifestação da cultura afro-brasileira	17
2.5 Ensino de Ciências e Biologia: Potencialidades na educação étnico-racial e africanidades em um contexto de emergência ambiental	19
2.6 Candomblé e os processos educativos: o Ilê enquanto um espaço de aprendizagens	23
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	26
3.1 Ilê Asé Omo Ogum Lonan	27
3.2 Caracterização dos entrevistados	28
4. “SALVE AS FOLHAS”, UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A NATUREZA	30
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
5.1 Autoidentificação dos entrevistados	44
5.2 “ <i>Lembranças a gente tem várias</i> ” - Escola: Lembranças e percepções sobre o ensino atual	44
5.3 “ <i>Essa lei tem que prevalecer</i> ” - Lei 10.639 e o ensino sobre história e cultura afro-brasileira	45
5.4 “ <i>Eu sou a natureza</i> ” - Concepções acerca da natureza	46
5.5 “ <i>Tem mais coisas a ser aprendidas.</i> ” - Saberes: Potenciais temas elencados para o ensino de ciências.	49
5.6 Análise da sequência didática proposta	50
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
8. APÊNDICES	60
8.1 ROTEIRO DE ENTREVISTA	60

1. APRESENTAÇÃO

Desde meus primeiros anos escolares, aprender ciências e biologia sempre foi para mim a “ponte” que me unia ao outro. O quão empoderador pode ser aprender sobre o meu corpo, sobre a natureza que habito, sobre as diferenças das vidas que me cercam e pertencem ao meu entorno? Pensando nessas relações e encontros, comecei a me preocupar com meu impacto no meio ambiente. Em 2018, quando tive a oportunidade de fazer intercâmbio na Colômbia por meio de um programa destinado a alunos negros e indígenas, me deparei com um texto que abordava as dinâmicas geopolítica e econômica de populações afro-colombianas nas regiões do Pacífico. No texto, o autor abordava a relação intrínseca entre os povos afro com a natureza e como a partir dessa relação, que se mostrava mais harmônica, era possível tanto que essas populações marginalizadas se restabelessem, como também era notável a maior preservação dessas paisagens. Desse modo, passei a refletir sobre a importância da natureza para nós afro-brasileiros e de que modo, ao compreender essas relações, costumes e saberes, também seria possível pensarmos na formação de cidadãos mais responsáveis e comprometidos com as causas ambientais. enxergo essa vertente do ensino de ciências como uma forma de lançarmos outros olhares sobre a natureza e seus fenômenos.

Não obstante, a escolha do Candomblé enquanto um recorte da cultura afro-brasileira a ser estudado não é por acaso. Durante muitos anos pertenci a uma religião cristã, aprendendo a rejeitar e temer qualquer outra crença que fosse cultuada por eles. Enquanto escrevo esse trabalho que objetiva desconstruir preconceitos, também me desconstruo. Sempre que reflito sobre o conceito de natureza a partir de saberes afro-brasileiros e de como posso, a partir desses conceitos, ter uma relação mais harmônica com a natureza ao meu redor, me sinto mais motivada em me tornar a bióloga e educadora que luto para ser. E me sinto mais motivada ainda em pensar formas de proporcionar aos meus alunos essa relação mais harmônica também. Esse tem sido meu foco principal.

2. INTRODUÇÃO

A maioria das pessoas no mundo ocidental moderno aprendeu desde criança que nada é sagrado, nada merece ser reverenciado, que tudo pode ser reduzido à posse física, sexual, intelectualizada e conceitual (trecho do livro *Obátálá & Odùdúwà - a gênese yorubá*, Bião, 2014, p.35).

2.1. O Candomblé no Brasil: uma história de luta e resistência

O culto ao Candomblé se inicia no Brasil em meados de 1830, sendo praticado pela população negra sequestrada e escravizada que chegava ao país. Tendo suas crenças repudiadas, os escravizados utilizavam imagens de santos católicos para reverenciar suas entidades. Numa tentativa de manterem-se unidos, novas “nações” surgiram enquanto uma maneira de se agrupar de acordo com a semelhança dos seus traços culturais e na forma como realizavam os rituais (Russo e Almeida, 2016), são elas: nação Jeje, Ketu e Angola. Apesar das diferenças em como o Candomblé é cultuado por esses grupos, há uma característica que é intrínseca e presente nessa prática religiosa: a importância que se dá à natureza e aos seres vivos. Segundo Meira et al. (2015), o Candomblé é considerado enquanto uma religião “essencialmente ecológica”, visto que encara os elementos naturais como algo sagrado e merecedor de respeito e devoção. O destaque dado à natureza pelos adeptos é perceptível nos cultos e rituais realizados, nos quais plantas, sementes e minerais recebem um novo significado, isto é, o de promover cura, resolver conflitos ou personificar entidades.

Ainda que represente uma parte importante da história, resistência, cultura e luta dos negros no Brasil, o Candomblé ainda é muito estigmatizado, bem como outros artefatos históricos como a capoeira, estilos musicais, práticas e saberes advindos de povos africanos. Mesmo hoje é presente o preconceito contra toda e qualquer religião que não foi criada a partir das bases do cristianismo e pensamento ocidental. Desse modo, temos não apenas o apagamento histórico dos artefatos culturais produzidos pelos negros no Brasil, como também a distorção da sua história e simbologia.

2.2. Racismo no Brasil

Ao longo da história da humanidade, muito se questionou e buscou-se compreender qual seria o lugar do homem na natureza e sua relação com ela. No século XVII, as ciências

emergem como um instrumento de classificação de seres humanos, a partir do qual era considerado menos humano e inferior os que não se assemelhavam fisicamente e culturalmente com o homem branco e europeu (Seyferth, 2002). Em consequência, as nações tidas como descobertas pelos europeus eram encaradas como desprovidas de intelectualidade, tendo suas línguas e religiões, essas que não eram as mesmas cultuadas e praticadas pelos colonizadores, apagadas historicamente. O termo “raça” começou a ser utilizado de modo a classificar a variedade de grupos humanos de acordo com o seu fenótipo – como o formato do crânio e a estatura – cultura e pertencimento nacional. Desse modo, o racismo pode ser definido a partir das noções de raça e etnia utilizadas para classificar e hierarquizar indivíduos, levando em conta aspectos sociais e biológicos. Com o avanço das descobertas científicas e elaboração de teorias, como a da evolução, o conceito de raças humanas ganha mais força, sendo endossado pela ideia de que algumas nações estariam em estágios mais avançados da “evolução” em detrimento de outras (Francisco Junior, 2008).

No Brasil, o racismo está presente em nosso imaginário social, provocado pela colonização e período escravocrata. Ao estabelecer e naturalizar discriminações cotidianas, corpo a corpo, o racismo também é incorporado estruturalmente, na medida em que se faz presente em mecanismos institucionais, físicos e administrativos que visam a inferiorização do “outro”, no caso brasileiro, pessoas negras e indígenas. O racismo também está ligado ao meio ambiente e seus recursos, visto que a maior parte dos desastres ambientais causados pela humanidade acontecem não por coincidência em áreas ocupadas pelos grupos racializados. Ao longo da história, o descobrimento do país é marcado pela incessante exploração dos recursos naturais, fato esse que está intrinsecamente ligado à escravidão e genocídio desses povos.

Apesar de compreendermos a ilegitimidade da teoria racial, ainda assim é de extrema importância reconhecermos os danos causados por esta na humanidade. Por ter sido considerado que “raças humanas” possuíam capacidades biológicas distintas e determinantes para o seu desenvolvimento cultural, tivemos uma distorção e invisibilidade frente a artefatos culturais e epistemológicos não provenientes da supremacia branca. Desse modo, ainda hoje pensamos e tratamos o conceito de raça enquanto construção social, política e histórica, que muito se faz presente em nosso imaginário social e dispositivos sociais (Oliveira, 2008). Ainda que na sociedade atual tenhamos diversas outras formas de discriminação e opressão, ligadas ao gênero e sexualidade, por exemplo, é sabido que o racismo perpassa e influencia diferentes fatores, ocasionando a interseccionalidade que caracteriza os grupos sociais. Com essa urgência, se faz necessário que a escola enquanto um ambiente que reproduz as relações

e discriminações presentes na sociedade – seja por meio da interação entre indivíduos ou pelas diretrizes educacionais adotadas – também atue de modo a romper com esses preconceitos, seja por meio da descolonização do currículo e da promoção de visibilidade de novos saberes e conhecimentos.

A descolonização do currículo escolar se dá por meio do reconhecimento das lutas e resistência de diferentes povos e nações, bem como das suas formas de viver e pensar. Assim, é dar espaço para a reconstrução do ser, poder e saber de quem esteve esquecido até então (Oliveira e Candau, 2010). Na medida que a escola adota novas estratégias pedagógicas de valorização da diferença, desconstrói mitos, reforçando a luta antirracista, ela também atua no reconhecimento de nossas culturas e na construção de uma sociedade justa e equânime (Brasil, Parecer do CNE, 2004a, p. 6). O trabalho com uma educação antirracista se dá pelo reconhecimento do problema racial, bem como pela oportunidade de interpretar criticamente a história de nosso país, reconhecer as contribuições culturais de outros povos, o que compreende um novo “projeto de existência e vida” (Wash, 2007). Como nos ensina Frantz Fanon, “Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer” (Fanon, 2008, p.108).

2.3. Educar para as relações étnico-raciais

De forma sucinta, é sabido que a colonização é marcada pela exploração, controle da força de trabalho e dos corpos de povos nativos dos continentes Africano, Asiático e Americano. O controle desses povos se deu não apenas pela invasão de território, sequestro e extermínio da população nativa, mas também pelo apagamento da cultura, identidade e intelectualidade desses povos. O processo de colonização se dá principalmente no ato de desumanizar o outro (sujeito colonizado) de modo a racionalizá-lo, e negar suas capacidades epistemológicas. Desse modo, muitos intelectuais já sinalizam que a educação e o currículo escolar são ferramentas atuais que contribuem para perpetuar um imaginário colonizado de saberes e práticas. Portanto, se tem sugerido um processo para se pensar a educação a partir de perspectivas decoloniais, nas quais se assumem novas visões acerca das ciências, da produção de conhecimentos, priorizando múltiplas interpretações sobre determinados temas e uma pluralidade multicultural de saberes e práticas pedagógicas (Oliveira e Candau, 2010).

Em suma, pensar uma educação decolonial é ter em vista “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença” (Walsh, 2001, p. 10-11).

Desse modo, refletir e analisar em que medida a inserção de saberes tradicionais de matriz africana possui potencialidades para construção de um currículo de ciências decolonial, contribui para o rompimento do epistemicídio que tanto assombra a história e cultura da diáspora africana. Por sua vez, encaramos aqui como epistemicídio o apagamento do conhecimento e das produções intelectuais de povos colonizados (Carneiro, 2005), conhecimentos esses que muitas vezes é enraizado em nosso imaginário como algo antigo e inexistente no senso comum nos dias de hoje. A inserção de novos saberes não apenas promove uma mudança epistemológica como também dá espaço e faz vir à tona a voz dessas etnias marginalizadas para contarem sua própria história e ressignificarem positivamente suas identidades. Para Carneiro (2016), “Nós somos sobreviventes. Vivemos e viveremos!”.

Por fim, como citado anteriormente, muito já se descreveu sobre a importância de nos aproximarmos de comunidades tradicionais a fim de captarmos suas concepções acerca de conhecimentos científicos, e de como se dá a produção e transmissão desses conhecimentos dentro dessas comunidades. Verrangia (2010) aponta as potencialidades do uso de saberes originados de matrizes africanas no ensino de ciência, sendo essa interface uma ferramenta importante para aproximar os alunos dos conhecimentos tradicionais e multiculturais, além de promover uma sensibilização e valores afetivos positivos dos discentes com o conteúdo científico. Esse gesto propicia, assim, um processo de humanização das ciências, uma vez que a relaciona interdisciplinarmente com questões sociais, ambientais e tecnológicas, o que por vezes parece ser uma tarefa não muito simples no cotidiano docente.

A partir de reivindicações do Movimento Negro brasileiro foi criada a Lei nº 10.639/2003, que visa tornar obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira na educação básica, com o objetivo de valorizá-las, rompendo com a imagem estereotipada e marginalizada que se tem sobre a história africana e afro-brasileira. Não obstante, desde sua criação, muitos têm discutido sobre os desafios e potencialidades na aplicabilidade dessa lei. Portanto, são abordadas muitas vezes as dificuldades em se selecionar os conteúdos que abarcam seus objetivos, e relacioná-los com a prática docente (Gomes e Jesus, 2013); assim como os obstáculos em se romper com uma visão ultrapassada sobre saberes tradicionais que muitas vezes são encarados como algo folclórico e mitológico.

Segundo o parecer CNE/CP 003/2024, complementar a Lei n. 10.639/2023, a criação de tal política busca pelo reconhecimento dos negros na cultura e história nacionais, bem como exerce o seu direito de se expressarem e manifestarem suas concepções e valores. O documento também lista os princípios norteadores para a execução da legislação, dos quais esse trabalho irá se valer: i) Consciência política e histórica da diversidade, que diz respeito

ao reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira; ii) Fortalecimento de identidades e de direitos, que refere-se ao rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação contra povos racializados, e a garantia de condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive nos localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais; iii) Por fim, ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, o qual prevê a participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Verrangia (2010) aponta que a inserção de conhecimentos de matriz africana no currículo de ciências pode acarretar em impactos positivos, uma vez que essa interrelação entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos ditos científicos e importantes pode ampliar as perspectivas sobre a própria ciência, e com isso romper com a visão fantasiosa que se tem acerca dos conhecimentos de comunidades tradicionais, despertando novos valores simbólicos e afetivos acerca dos fenômenos das ciências naturais. Também se faz necessário não apenas levar esses saberes para a sala de aula, mas que esse movimento seja feito de forma a propiciar a troca de saberes entre diferentes grupos culturais e políticos como, por exemplo, pessoas praticantes do Candomblé (CNE/CP 003). Educar para as relações raciais também implica em não apenas avaliar criticamente materiais didáticos e o currículo escolar já utilizados, mas também criar novos instrumentos com bases em critérios que sejam considerados relevantes para determinados grupos, e que estejam em consonância com os eixos prescritos no parecer CNE/CP 003/2024 (Oliveira, 2008).

Para Silva (2007), a dificuldade maior em se fazer cumprida a Lei n. 10.639/ 2003 está nos preconceitos e estigmas que envolvem a inserção de novos saberes e práticas pedagógicas desencadeados por esse novo processo educativo. Isto é, provoca a necessidade de nos posicionarmos contra os processos de dominação os quais já são tidos como universais (Custódio, 2017). Quanto à disponibilidade de materiais e referências, para a autora, estes já não são de tão difícil acesso como antes, sendo possível serem elaborados a partir de artefatos culturais já presentes e praticados da cultura afro-brasileira como, por exemplo, cantigas de roda e fábulas. Assim, se faz necessário o exercício de desconstrução de estereótipos, atenção às infinitas possibilidades e formas de se aprender, bem como a consciência política e histórica da diversidade, fortalecendo identidades e direitos (Silva, 2007).

Tendo em vista a educação das relações étnico-raciais como objetivo principal para a formação de cidadãos comprometidos com condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos dos direitos de ser, viver e pensar, se faz necessário a valorização de diferentes visões de mundo, reconhecendo contribuições distintas para a construção do país e propiciando a construção de novas políticas públicas inclusivas (Silva, 2007).

2.4. Religiosidade e discriminação: o Candomblé enquanto manifestação da cultura afro-brasileira

Um bem cultural pode ser definido como tudo que permite ao homem conhecer a si mesmo e ao mundo que o rodeia, isto é, o que pode advir da produção material humana, produção emocional ou intelectual (Custódio, 2017). Ao longo do tempo e espaço, a cultura se transforma, adquirindo formas diversas, que por sua vez manifestam-se na originalidade e pluralidade das identidades que caracterizam os grupos, e a sociedade que compõem a humanidade.

Após serem trazidos à força ao continente americano, alguns dos povos africanos começaram a cultuar deuses que se manifestavam por meio da natureza e seus elementos. Prática essa que divergia das crenças dos colonizadores cristãos. Para manter suas memórias e crenças vivas até os dias de hoje, foi necessário misturar seus costumes, crenças e práticas culturais ao catolicismo (Brasileiro, 2009). Por serem práticas religiosas diferentes das do cristianismo e catolicismo, uma vez que possuem elementos e signos distintos, e por muitas vezes a dança e os rituais são utilizados como forma de resistência e estratégia de luta em combate à violência contra os escravizados, essas práticas foram e ainda são estigmatizadas como “ruins” e “maléficas”.

Contudo, para além se romper com os estereótipos acerca da história afro-brasileira, é importante encarar esses elementos em movimento, isto é, não como algo estático ou apenas ligado a um passado distante. Essas manifestações dão sentido à permanência e resistência cultural, e é importante a inserção desses saberes e práticas na conjuntura social. O Candomblé enquanto artefato cultural é modo de vida, produção de valores, vivências e significados, de conexões que envolvem economia, educação, sentidos, sentimentos e religiosidade, desse modo, não é apenas cultura, mas também se amplia para o fazer social.

Para Do Santos Crepalde (2019), a integralização de diferentes saberes e conhecimentos não deve estar atrelada a uma religião ou crença em uma doutrina específica,

mas sim envolve considerar a existência de um fluxo permanente de algo que perpassa os sujeitos, os fenômenos físicos e não físicos e que tende a buscar equilíbrio e harmonia na existência. A espiritualidade não é um atributo do indivíduo ou se encerra nele de modo isolado, ela está presente em todas as coisas e promove um desenvolvimento contínuo da identidade dos sujeitos. Aqui ressaltamos que o propósito em abordar religiões de matriz africana no currículo escolar é importante para a compreensão e não para doutrinar. É preciso dar aos estudantes repertório para que pensem e resolvam as problemáticas que lhe são pertinentes (Baptista, 2010).

O preconceito religioso é disseminado na sociedade de forma geral, porém é explícito quando se diz respeito a uma prática cultural negra. Manifestações culturais constituídas no Brasil pelos negros escravizados são constantemente estigmatizadas e consideradas pejorativas, sendo vinculadas no imaginário social a algo ruim, ou que pode causar o mal, por vezes nomeadas como “bruxarias”, “macumbas” e “feitiços”. A intolerância religiosa não parte apenas dos praticantes do criantismo e catolicismo, mas também é dissipada por autoridades nos espaços políticos e educacionais (Brasileiro, 2009).

Tudo que sabemos e ouvimos sobre religiões como Candomblé e Umbanda partem de uma visão colonizadora, remanescente do período de exploração, apagamento histórico e escravidão, a base para a construção da sociedade que conhecemos hoje. Desse modo, somos ensinados a não reconhecer tais símbolos e saberes enquanto importantes artefatos da cultura afro-brasileira e símbolo de resistência contra a opressão. Ao longo dos séculos, a lógica colonial ocidental normatiza e assujeita nossos modos de aprender e ensinar, ao mesmo tempo em que exclui da ciência os diferentes saberes que não vêm do Norte, cometendo um verdadeiro epistemicídio (Dos Reis Neto, 2020).

A partir dessa perspectivas, podemos adotar a Lei que visa a educação para as relações étnico-raciais enquanto uma proposta que nos possibilita enxergar esses elementos a partir de uma visão decolonial. Assim, pode possibilitar que os sujeitos possam conhecer mais sobre religiões de matriz africana, desconstruindo as imagens negativas e preconceituosas em relação à cultura afro-brasileira, bem como promovendo seu reconhecimento, por uma prática de democracia e respeito (CNE/CP 003).

2.5 Ensino de Ciências e Biologia: Potencialidades na educação étnico-racial e africanidades em um contexto de emergência ambiental

Considerada a escola como um dos primeiros espaços sociais ocupados por nós, é de extrema importância que esta promova não apenas uma aprendizagem significativa, mas também um ensino crítico e ético. Desse modo, espera-se que o currículo escolar propicie uma educação que atue em prol do bem-estar social e combate às desigualdades e opressões presentes na sociedade como um todo. Logo, o currículo de ciências deve proporcionar uma formação ética não apenas no que diz respeito à produção científica e aos usos de recursos naturais, mas também deve se atentar à promoção de uma visão saudável sobre a pluralidade cultural de saberes e de relações sociais. Espera-se que os estudantes não apenas dominem os conceitos científicos, mas que consigam a partir deles discutir os aspectos políticos, sociais e econômicos que os perpassam (Francisco Junior, 2008).

De acordo com Verrangia e Silva (2010),

O ensino de Ciências, como todos os componentes curriculares, é parte constitutiva desse processo e, portanto, deve contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs que vivenciem e procurem produzir relações sociais éticas (Verrangia e Silva, 2010, p. 5).

Para Verrangia e Silva (2010), a promoção da educação étnico-racial no ensino de ciências possibilita a construção da cidadania e de uma sociedade antirracista, além de propiciar uma abordagem positiva acerca da história e cultura africana, contribuindo assim para a formação de uma identidade positiva por parte dos alunos.

Portanto, o presente trabalho se justifica principalmente pela grande relevância e urgência de se captar potenciais saberes e conhecimentos que possam ser inseridos nos currículos de ciências, a fim de ampliarmos as concepções dos alunos sobre o que é de fato ciência e outras formas de produção de conhecimentos já existentes, o que sugere alternativas para sequências didáticas que possam colocar cada vez mais em vigor a Lei n. 10.639/2003 sobre a promoção da história e cultura afro-brasileira.

Não obstante, muitos intelectuais têm sinalizado a importância de realizarmos um câmbio ou mudança epistemológica na educação, de modo a promover uma educação decolonial que visa valorizar a pluralidade de saberes, e um ensino mais multicultural e interdisciplinar (Oliveira e Candau, 2010); sendo imprescindível para esse processo trazer à tona as vozes e dar espaço a essas etnias marginalizadas, buscando compreender suas concepções e noções de mundo, culturas e identidades.

Por fim, também é importante refletirmos sobre o momento atual em que vivemos. Presenciamos uma das maiores crises ambientais já enfrentadas e junto a isso, também fomos marcados por uma pandemia e por um “desgoverno” que banalizou e desprezou a vida. Nunca antes se fez tão importante falar a respeito da natureza e seres vivos. Desse modo, esse trabalho não visa apenas propor novas metodologias, mas também quiçá sensibilizar os envolvidos sobre temáticas urgentes.

Visto que a ciência ensinada na escola tem como base as concepções de mundo pertencentes ao ponto de vista euro-branco e colonizador, a partir do qual toda e qualquer contribuição de povos não brancos foram invisibilizadas, pouco se fala, por exemplo, das contribuições das civilizações do Egito antigo, dos povos colonizados na extração de minérios, compreensões sobre astrologia, saberes e conhecimentos acerca da medicina antiga como assepsias e anestésias que guiaram as práticas e protocolos que usamos hoje (Francisco Junior, 2008). À medida que incorporamos saberes tradicionais, é possível notar como eles são ricos e dinâmicos em diversidade, possibilitando novas formas de descrever e interpretar a natureza, além de propiciarem maior assimilação entre a ciência escolar e a que pode ser presenciada na vida cotidiana.

De acordo com Do Santos Crepalde (2019), a integração de saberes oriundos de comunidades tradicionais no ensino de ciências propicia uma formação crítica cidadã, ao criar um diálogo entre a escola e a comunidade, bem como uma maior contextualização dos conteúdos com base no cenário social no qual estamos inseridos, caracterizando assim uma abordagem presente no movimento CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente). Para o autor, uma educação intercultural no ensino de ciências deve buscar não apenas a mobilização de conhecimentos tradicionais, mas também defender a articulação de políticas de igualdade juntamente às políticas de identidade. Nesse intuito, também busca-se reconhecer os privilégios do discurso científico e de quem o enuncia, bem como reconhecer com a “heterogeneidade dos modos de pensar e dizer e seus empregos situados epistêmica, histórica e socioculturalmente” (Do Santos Crepalde, 2019, p.277).

A integração de saberes força não apenas a ampliação das metas de ensino e aprendizagem, na medida em que promove e traz nossos saberes para a sala de aula, mas propicia estranhamentos e deslocamentos que podem resultar na criação de novas concepções, dando a oportunidade para que sujeitos não pertencentes às comunidades tradicionais (brancos, não-indígenas, urbano, etc.) tenham a oportunidade de entrar em contato com novas epistemologias, o que compreende o desenvolvimento da tolerância e respeito à diversidade. Para tanto, é importante que os conhecimentos a serem integrados e

reconhecidos estejam relacionados às práticas sociais desenvolvidas pelos educandos e/ou suas comunidades, e que favoreçam mutuamente o desenvolvimento de conceitos científicos. No caso da educação para as relações étnico-raciais, por meio de saberes oriundos do Candomblé, podemos pensar conteúdos como: ervas medicinais, técnicas de plantio e colheita, preservação de recursos naturais, ciclo das águas, entre outros. Ao abordarmos esses conteúdos em sala de aula permitimos aos estudantes a compreensão de que existem outras formas de se explicar a natureza, além das já existentes e difundidas nos discursos científicos (Baptista, 2010).

[...] é inerente ao homem a busca constante pelo conhecimento do mundo ao seu redor, seja ele físico, social ou espiritual. Como consequência dessa busca, os homens estão sempre atribuindo significados e símbolos ao mundo em que vivem e às suas ações, isto é, estão sempre produzindo cultura. Cada cultura, por sua vez, comporta uma interpretação particular da natureza, que constitui um elemento importante da visão de mundo de um povo (Baptista, 2010, p.681).

A cultura, por sua vez, pode ser definida como um conjunto de símbolos e significados atrelados às crenças, costumes e tradições, regendo assim as interações sociais dentro de um determinado grupo social. Desse modo, é por meio da cultura que enxergamos o universo e seus elementos (Geertz, 1989).

Segundo Diegues e Arruda (2001), as sociedades tradicionais são

[...] grupos humanos diferenciados sob o ponto de vista cultural, que reproduzem historicamente seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base na cooperação social e relações próprias com a natureza. Essa noção refere-se tanto a povos indígenas quanto a segmentos da população nacional, que desenvolveram modos particulares de existência, adaptados a nichos ecológicos específicos (Diegues e Arruda, 2001, p. 21).

Segundo Cobern (1996), ensinar ciências deveria ser nada mais que ensinar uma segunda cultura aos estudantes. O ensino de ciências, de acordo com Cobern e Aikenhead (1998), deve permitir aos estudantes a apropriação da linguagem científica e, de modo geral, da cultura à qual ela pertence (Cobern e Aikenhead, 1998). Os professores de ciências devem ensiná-la dentro de contextos que apresentem significados aos conteúdos de ensino, porque isto facilitará a sua compreensão por parte dos estudantes (Cobern, 2004).

A demarcação de saberes no ensino de ciências de escolas localizadas em sociedades tradicionais – assim como de escolas localizadas nos meios urbanos e que atendam estudantes provenientes dessas sociedades – permite aos alunos a compreensão de que existem outras vias de explicação da natureza, além daquelas que fazem parte dos seus cotidianos.

Para a demarcação de saberes, entretanto, o diálogo é condição essencial, porque cria oportunidade para a argumentação por parte dos sujeitos, especialmente dos estudantes. Isso

porque, os ajuda a desenvolver a consciência crítica, autonomia, emancipação e valorização das suas culturas. Como bem indica Forquin (1993), uma educação escolar culturalmente apropriada deve ter por objetivo principal não somente ampliar o universo de conhecimentos do estudante com concepções científicas, mas também reforçar, no indivíduo, o ser social, o sentido de ser membro de uma coletividade, caracterizada por orientações culturais específicas.

Trazendo esse debate para o contexto do nosso trabalho, no qual propomos a inserção de saberes de matrizes africanas e da cultura afro-brasileira, pode-se dizer que a integralização desses conhecimentos pode colaborar para o empoderamento e a diminuição de desigualdades sociais, políticas e epistemológicas aos quais estão sujeitos os povos e comunidades afrobrasileiras.

Por fim, não se pode defender a interculturalidade sem a troca entre as culturas, desse modo, é necessário evidenciar a pluralidade de formas de produzir conhecimentos e interpretá-los (De Santos e Crepalde, 2019), o que envolve acessar outras vias de interiorização de valores, bem como sensibilizar para questões sociais, evidências e vivências populares.

Segundo Silva (2003), o conceito “Africanidades Brasileiras” refere-se a um conjunto de tradições, saberes e conhecimentos de origem africana que estão presentes em nosso cotidiano, em outras palavras, são aspectos da cultura brasileira que possuem origem africana. Músicas, comidas, danças possuem influência dos povos escravizados, mas também representam sua resistência, isto é, são um “modo de ser, viver e organizar suas lutas (p.26)”. Estudar africanidades significa estudar uma nova forma de ver o mundo, construção de identidades e conseqüentemente, nesse contexto, uma nova forma de conhecer e se relacionar com a natureza.

O Candomblé também pode ser considerado como um dispositivo pertencente aos conjuntos de africanidades brasileiras, visto que é rico em tradição, valores e costumes pertencentes a apenas um pequeno recorte de um todo da cultura afro-brasileira. Ao integrarmos as africanidades ao espaço da sala de aula, se faz necessário reorganizar conceitos e metodologias, lançando luz à concepções prévias, tradicionais e populares. Ou seja, é chegar no terreiro sentado no chão de cabeça baixa, combatendo os próprios preconceitos. A cultura afro-brasileira é sobre o que se vive e como se vive, e muito menos sobre o que se ouve falar (Silva, 2003).

Desse modo, pensar Africanidades e educação tem como objetivo não apenas educar para as relações étnico-raciais, mas também compreender a importância da cultura

afro-brasileira para o desenvolvimento da nação brasileira, conhecendo e respeitando novas formas de ser, viver, pensar e conviver. É sobre iniciar um processo de reconstrução e recriação de diferentes raízes da cultura brasileira. É pensar uma educação evidenciada em nós e na valorização dos sujeitos.

Contudo, tendo em vista o cenário atual em que vivemos, marcado pela máxima exploração dos recursos naturais e seres vivos, faz-se relevante recorrermos a ensinamentos e práticas que não estão presentes no currículo nacional, que visem a conservação e sensibilização dos seres humanos. Também vale ressaltar que alguns intelectuais já descreveram uma relação inerente entre a sobrevivência e resistência da diáspora africana em todo o continente americano por meio do uso e preservação dos recursos naturais, sendo a natureza encarada e representada por essas comunidades enquanto elementos sagrados, de importância religiosa e afetiva, o que vai além de interesses econômicos (Almário, 2009). Assim, é possível observar que em comunidades quilombolas há uma supervalorização desses recursos, visando preservá-los para que sejam usufruídos pelas gerações seguintes, o que desperta grandes concepções sobre sustentabilidade e preservação dos elementos naturais.

Neste trabalho, exploraremos o Candomblé enquanto uma religião essencialmente ecológica, que traz a natureza ressignificada em seus deuses, ritos e costumes, mas também enquanto artefato importante da cultura brasileira, um grande símbolo de resistência de povos escravizados.

2.6. Candomblé e os processos educativos: o Ilê enquanto um espaço de aprendizagens

Os terreiros de Candomblé são espaços coletivos, nos quais não apenas se cultua a religião, mas também se compartilha conhecimentos, saberes e vivências cotidianas. Ao ingressar em um Ilê, os *filhos* são ensinados sobre os ritos, canções e trabalhos ali realizados. Desse modo, o terreiro também se torna um espaço de aprendizagem e educação não-formal. Segundo Gohnl (2014), podemos definir como educação não-formal aquela que se aprende "no mundo da vida", ou seja, por meio de processos de compartilhamento de experiências e interação social entre os indivíduos, e principalmente, em espaços e ações coletivas cotidianas. Para a autora, algo chave na educação não-formal é a existência de um contexto que embasa todo o diálogo a ser construído.

Sendo assim, ao contrário da educação formal que é desenvolvida nas instituições de ensino, contando com conteúdos previamente demarcados e organizados, a educação informal se caracteriza por ocorrer em espaços não convencionais, como no bairro, clube e espaços de lazer e entretenimento. Ocorre também nas igrejas ou em diferentes espaços

demarcados por aspectos que promovem a identificação entre os indivíduos, sejam eles culturais, políticos, de gênero, classe, valores, entre muitos outros. Entre os objetivos principais está a formação de cidadãos emancipados, críticos e conscientes acerca das diversidades e desigualdades existentes.

Quando pensamos no Candomblé enquanto um agente propiciador da educação não-formal, sabemos que há contexto de sobra inserido naquela vivência. Tudo tem um porquê de ser, uma intencionalidade: “Tudo tem um fundamento”. À medida em que o indivíduo participa e se apropria dos conhecimentos passados, ele vai ganhando autonomia, exercendo novos papéis dentro do Ilê e também se tornando um agente que compartilha os conhecimentos com os mais novos.

A dinâmica em um terreiro conversa com os quatro elementos fundamentais pertencentes a um processo de aprendizagem de educação não-formal: i) indivíduos que desejam aprender, que no Candomblé podem ser os filhos da casa ou os próprios consulentes; ii) o conhecimento, isto é, os saberes, tradições e práticas replicadas durante as rezas; iii) aquele que organiza o conhecimento para a aprendizagem, pai/mãe de santo, *ekedis* e filhos mais velhos da casa; e por fim, iv) o contexto e a intencionalidade no qual a aprendizagem ocorre, sendo esse o Ilê, a reza, as festas e os trabalhos específicos para determinados fins (Gohnl, 2014 apud Litto, 2011, p. 15).

À medida em que os saberes são passados de geração para geração, de indivíduo a indivíduo, ocorre uma nova reelaboração do conhecimento, linguagem e comportamento, de modo que nada se perde, mas sim se transforma.

A educação não-formal é fundamental na atualidade em vários campos e setores, por exemplo, nas questões da população afrodescendente, ela está presente em projetos como Prouni, de inclusão social de pessoas de origem afro ou indígenas.

Portanto, esta pesquisa objetivou responder às seguintes perguntas: Quais concepções e visões de mundo que os praticantes do Candomblé possuem acerca da natureza e ambiente em que habitam? Quais saberes tradicionais dessa coletividade, muitas vezes marginalizados por uma perspectiva eurocêntrica de ciências, poderiam ser incorporados no currículo escolar?

A partir do levantamento bibliográfico, sequência didática elaborada e entrevistas realizadas, a presente pesquisa desenvolveu uma análise textual temática dos dados mencionados, de modo a elencar os potenciais conteúdos presentes na cultura do Candomblé que podem nos servir de referência e serem utilizados em sala de aula.

Além disso, também realizamos uma aproximação e diálogo com pessoas que compõem o Terreiro Ilê *Asé Omo Ogum Lonan*, localizado na cidade de São Carlos, no interior do estado de São Paulo. O terreiro em questão atua a partir de princípios culturais de matriz africana e afro-brasileira, e a aproximação nos auxiliou na compreensão sobre as concepções que esse grupo possui acerca de conceitos como natureza e conservação. A partir das entrevistas realizadas, foi feita uma avaliação de uma sequência didática elaborada, a fim de compreender se o instrumento cumpre com o objetivo proposto, sendo esse o de romper com preconceitos a respeito da temática, e sensibilizar os alunos acerca de temas como conservação da natureza e relações de gênero positivas.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para resgatar potenciais conteúdos advindos de saberes tradicionais da cultura afro-brasileira que possam ser usados nas aulas de ciência e biologia, a fim de se propor uma aprendizagem mais multicultural e decolonial, esta pesquisa se deu enquanto uma investigação empírica e foi executada em quatro etapas: i) Levantamento bibliográfico acerca de conhecimentos oriundos de saberes afro-brasileiros; ii) Criação de uma sequência didática que se utilizou dos saberes elencados; iii) Realização de entrevistas com pessoas praticantes do Candomblé por meio de um roteiro com perguntas estruturadas, uma breve apresentação dos princípios e objetivos do parecer CNE/CP 003/2004, e da sequência didática criada; iv) Análise dos dados coletados a partir das entrevistas com os participantes.

Na primeira etapa, para a realização do levantamento bibliográfico, foi realizado um cruzamento de palavras-chave, conforme tabela abaixo:

Tabela 1:

Palavras-chave		
Ensino de ciências	Relações étnico-raciais	Cultura afro-brasileira
Ensino de biologia	Etnociências	História afro-brasileira
Educação e ciências	Religiosidade	Matriz africana
Educação e biologia	Racismo	Saberes tradicionais

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da leitura prévia dos textos encontrados, cerca de 30, analisamos e elencamos potenciais saberes e conhecimentos que podem ser utilizados em sala de aula, bem como trabalhos nos quais se construam diálogos entre os saberes tradicionais e o ensino de ciências. Aqui, é válido mencionar que a pesquisa passou por diversas mudanças ao longo dos últimos anos. A princípio, esperava-se que a partir dos textos e saberes encontrados, construíssemos uma sequência didática que pudesse ser aplicada em uma escola ou com um grupo de estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, a fim de validar e captar as percepções iniciais do discentes sobre as aulas apresentadas.

Contudo, esse trabalho de pesquisa se iniciou no auge da pandemia do Covid-19 que, como sabemos, impactou negativamente o ensino tanto nas escolas quanto nas universidades. De lá para cá, ocorreram diversas mudanças metodológicas, no entanto, a pesquisa bibliográfica

inicial foi de extrema importância para se compreender a relevância da inserção das relações étnico-raciais nas escolas e principalmente no ensino de ciências e biologia. Foi possível também conhecer diversas experiências que abordavam saberes tradicionais de matrizes africanas, sendo em sua maioria, conhecimentos ligados à botânica e ao uso das plantas.

3.1. Ilê *Asé Omo Ogum Lonan*

As entrevistas foram realizadas com praticantes do Candomblé, participantes do Ilê *Asé Omo Ogum Lonan*, existente há mais de 23 anos no município de São Carlos (SP). Na casa, se cultua os fundamentos e tradições da nação *Jeje*, esta que tem suas principais práticas influenciadas pela cultura dos povos pertencentes à região que hoje conhecemos como Gana, Togo e Benin na África Ocidental. No Candomblé *Jeje*, as cantigas, danças e oferendas são algumas das principais formas de interagir com as divindades ancestrais, sendo elas os orixás e os voduns.

Segundo o Parecer CNE/CP 003/2004, no que se refere a criação de ações educativas de combate ao racismo e discriminações, é importante que essas abordagens sejam pensadas em conjunto, ou seja, tenham a participação de pessoas pertencentes ao Movimento Negro e demais grupos oriundos da cultura afro-brasileira e comunidade negra. Desse modo, ao entrevistarmos os participantes do Ilê buscamos não apenas compreender um pouco de suas vivências e experiências, mas também captar suas concepções acerca da sequência didática criada e potenciais saberes que poderiam ser trabalhados na escola e por fim, suas percepções acerca do próprio parecer e da Lei n. 10.639/2003. As entrevistas foram realizadas com quatro participantes que executam funções diversas no terreiro, como *ekedis*, sacerdotes e filhos de santo. As conversas ocorreram no próprio Ilê, foram gravadas e transcritas posteriormente, e ocorreram em dias alternados de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Conforme o roteiro das entrevistas, estas foram organizadas em cinco momentos: i) Caracterização dos entrevistados; ii) Percepções desses sujeitos acerca do ensino atual nas escolas; iii) Lei n. 10.639/2003 e o parecer CNE/CP 003/2004; iv) Concepções sobre o significado da natureza no Candomblé e por fim v) Análise da sequência didática apresentada. É importante ressaltar que ao conversarmos acerca da Lei e do Parecer sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação, foi realizada uma breve apresentação destes documentos, atentando-se principalmente aos seus princípios e objetivos. O mesmo procedimento se deu com a apresentação da sequência didática proposta.

Para análise das respostas obtidas foi utilizado o método de análise textual temática, por meio do qual buscamos sobretudo compreender a experiência e vivência dos participantes para além de uma interpretação científica, bem como os contextos nos quais estão inseridos e os temas geradores presentes nos mesmos (De Oliveira e Recena, 2009).

A análise textual temática se dá por meio das seguintes etapas: i) desconstrução do texto a ser analisado; ii) criação de categorias de acordo com as temáticas mais recorrentes nas falas e por fim, iii) a classificação das falas captadas em suas respectivas categorias, de acordo com as relações entre elas estabelecidas (Moraes, 2003). A reorganização das falas em categorias, por sua vez dão novos significados e sentidos ao texto analisado. A partir da definição de um fenômeno em comum nesse contexto, a saber, os saberes adquiridos e cultuados no Candomblé que potencialmente poderiam ser abordados dentro do ambiente escolar, buscamos identificar padrões e significados nas falas dos entrevistados, trazendo à tona as percepções e reflexões dos sujeitos acerca de suas visões de mundo.

3.2. Caracterização dos entrevistados

O grupo de entrevistados foi composto por quatro membros do Ilê *Asé Omo Ogum Lonan*, composto por sujeitos de diferentes idades, gêneros, raças e funções. O primeiro entrevistado – *entrevistado 1* – se identifica enquanto do gênero masculino, possui 34 anos, não soube identificar sua raça/cor e atua na casa como Filho de Santo há três anos. Filhos de Santos é como são chamadas as pessoas que frequentam a casa efetivamente e que conforme adquirem experiência passam a assumir funções nos trabalhos, auxiliando na preparação de banhos, comidas, organização do Ilê e atendimento a consulentes, podendo ou não receber divindades. Quanto à sua escolaridade, possui Ensino Superior completo.

A *entrevistada 2* se autodeclara enquanto pertencente ao gênero feminino e de cor branca, possui 60 anos e exerce a função de Mãe pequena/Iaquequerê, se dedicando há 25 anos ao Ilê. A *entrevistada 2* possui Ensino Médio completo. As Mães pequenas/Iaquequerês são responsáveis por ensinar os fundamentos, cuidar dos filhos, pais e mães de santo durante os preceitos e demais trabalhos.

A *entrevistada 3* também é do gênero feminino, de cor branca e tem 52 anos de idade. Frequenta a casa há oito anos e possui Ensino Médio completo. No Ilê, desempenha a função de *ekedi*, cuidando dos orixás e entidades durante os trabalhos.

Por fim, o *entrevistado 4* atua como Sacerdote/Pai do Santo, figura essa responsável pelos cultos aos orixás e demais entidades, como um chefe espiritual. O participante tem 39

anos e se autodeclara de cor preta e de gênero masculino. Tem Ensino Médio completo e dedica-se ao Candomblé há 25 anos, ingressando na religião quando tinha apenas 14 anos. Essa diversidade de perfis enriquece as experiências e perspectivas dentro da comunidade do Ilê.

4. “SALVE AS FOLHAS”, UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A NATUREZA

Como mencionado anteriormente, a sequência didática foi pensada e elaborada a partir da leitura do conjunto de textos encontrado em um primeiro levantamento bibliográfico, juntamente com o meu contato com outros livros, trabalhos e materiais que tratavam dos saberes oriundos das religiões de matriz africana, bem como de diversos outros saberes populares. Ressalto que muito do que foi escrito e refletido provém da minha subjetividade e experiências pessoais enquanto futura professora e ex-estudante de um ensino tradicional, racista e sexista. Portanto, para além das folhas, que indiscutivelmente fazem parte do cotidiano do Candomblé, serão tratados também temas como gênero e corpo negro, a partir das perspectivas das religiões de matriz africana. Para além de se produzir materiais, espera-se que a sequência didática possa servir de referência e ser replicada por outros professores comprometidos com uma educação antirracista.

A elaboração das aulas propostas se iniciou a partir da participação na disciplina “Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas V”, ministrada pelo Prof. Dr. Douglas Verrangia, na qual a temática principal foi a discussão acerca das relações étnico-raciais, bem como de outras discriminações como a questão de gênero e a socioeconômica. Durante o semestre, foram elaboradas algumas sequências didáticas com os seguintes temas: i) A importância das plantas na cultura afro-brasileira; e ii) A mulher enquanto personificação da natureza, em ambas utilizamos como referencial teórico os textos encontrados na revisão bibliográfica do presente trabalho. Após a disciplina, foram elencados dois novos temas para compor a sequência didática, são eles: iii) A introdução à contribuição do povo negro à cultura brasileira; iv) O surgimento do Candomblé e simbolização do corpo na cultura afro-brasileira.

A metodologia e a seleção de conteúdos utilizados se justifica principalmente pela compreensão da natureza como um todo, presente não apenas nos elementos propriamente ditos. Desse modo, assim como no Candomblé, temos uma reverência ao ambiente e aos aspectos que o compõe, o que também ocorre a partir do ato de cultuar as divindades que se acredita que cada ser humano carrega dentro de si, em seu corpo.

Da mesma forma, as relações de gênero se fazem intrinsecamente ligadas a essas práticas, visto que também estão representadas nos orixás e elementos naturais como, por exemplo, a água e as divindades Oxum, Yemanjá, Iansã, dentre outras. Não é incomum vermos em outras culturas não-ocidentais o gênero feminino enquanto uma representação da natureza, como é o caso de Pachamama na cultura indígena andina, que é a personificação da terra e da fertilidade. Desse modo, acredita-se que é possível enxergar a natureza de forma integrada e

holística, desmistificando a ideia de um mundo separado e compartimentado. Esta perspectiva reitera a interconexão entre seres humanos, divindades e o ambiente natural, o que denota a importância de compreender e valorizar essa relação simbiótica em diferentes contextos culturais.

Título: “Salve as folhas: a concepção de Natureza de religiões de Matriz Africana no Ensino de Ciências e Biologia”

1. Temática central: Saberes Tradicionais Afro-brasileiros no ensino de ciências.

2. Ano: 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

3. Licencianda: Fernanda Siani Geraldo Lopes.

4. Número de aulas: 4 encontros de 1 hora e meia cada.

5. EMENTA

A sequência didática prevê um conjunto de quatro aulas, sendo que cada encontro possui uma temática específica. O 1º encontro contará com a apresentação da proposta e uma breve introdução sobre a influência de povos escravizados e suas contribuições para a cultura afro-brasileira como, por exemplo, a origem do Candomblé. No 2º encontro, será abordado a relação com a natureza para os povos afro-brasileiros e os conceitos sobre conservação e sustentabilidade. No 3º encontro, discutiremos sobre a mulher na cosmologia afro-brasileira, sua relação. Por fim, o 4º encontro terá como temática principal a simbolização do corpo na cultura afro-brasileira, buscando abordar perspectivas de autoaceitação e acolhimento. As aulas serão ministradas utilizando-se recursos didáticos como vídeos e textos.

6. JUSTIFICATIVA

A temática se justifica pela importância de se abordar nos conteúdos de ciências e biologia, conceitos e saberes tradicionais que se dispersam dos saberes ocidentais priorizados até então na educação. Espera-se por meio das aulas desconstruir preconceitos e estereótipos acerca da cultura e história afro-brasileira, bem como proporcionar aos alunos uma nova cosmovisão sobre a natureza e sua importância. Também é objetivo desta sequência didática abordar e discutir conteúdos relacionados a gênero e sexualidade de modo a romper com estereótipos e a construir relações de gênero que sejam positivas e igualitárias. Além de abordar novas concepções e papéis da mulher, pensados a partir de diferentes culturas.

A sequência didática utilizará, principalmente, de signos oriundos da cultura afro-brasileira como, por exemplo, o Candomblé, visando reforçar sua importância enquanto artefato cultural e de resistência. Para Meira et al. (2015), religiões afro-brasileiras e seus saberes têm sido tidos

para muitos como “essencialmente ecológicas” devido à importância que se dá aos elementos naturais e à natureza em si. Desse modo, espera-se que ao conhecer e refletir sobre essa cultura, os alunos se sensibilizam com a conservação e importância da biodiversidade da flora brasileira, desconsiderando a utilidade apenas econômica dos recursos naturais presentes na visão ocidental. Por fim, também se faz relevante desmistificar os tabus sociais ligados ao corpo e o autoconhecimento. Em tempos de pós-pandemia, nunca antes se fez tão necessário que os estudantes se acolhessem.

As aulas a seguir foram elaboradas usando como base a Competências 1, 2 e 3 previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e na habilidades:

(EM13CNT101) “ Analisar e representar as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões em situações cotidianas e processos produtivos que priorizem o uso racional dos recursos naturais.”

(EM13CNT201) “Analisar e utilizar modelos científicos, propostos em diferentes épocas e culturas para avaliar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo”.

(EM13CNT207) “Identificar e analisar vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando as dimensões física, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.”

(EM13CNT305) “Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos para promover a equidade e o respeito à diversidade.”

Também estão de acordo com os Objetos e conhecimentos descritos no Currículo Paulista para serem abordados no Ensino Médio: “Diversidade da vida e especificidades dos seres vivos”, “Preservação da biodiversidade”, “Saúde individual e coletiva”, entre outros.

7. SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

1º Encontro - “Entre os meus, todo mundo era Deus: Contribuições afro-brasileiras na Cultura e na Religião”

Conteúdos

1. Conteúdos (conceituais, atitudinais e procedimentais):
 - a. Conceituais: Conhecer fatos históricos acerca da escravidão no Brasil, elementos da cultura afro-brasileira e a história do Candomblé;
 - b. Atitudinais: Refletir sobre as contribuições dos negros no Brasil e sensibilizar o olhar para o Candomblé enquanto algo cultural e não apenas religioso;
 - c. Procedimentais: Discutir sobre as características do Candomblé e sua importância enquanto cultura.

Objetivos

2. Objetivos específicos (conceituais, atitudinais e procedimentais):
 - a. Conceituais: Introduzir a temática principal que será trabalhada no minicurso. Compreender sobre o que é o Candomblé e a cultura afro-brasileira no Brasil;
 - b. Atitudinais: Sensibilizar os estudantes sobre a importância do Candomblé enquanto artefato cultural;
 - c. Procedimentais: Assistir vídeos sobre a temática e discutir sobre as informações apresentadas;

Descrição: Para esse primeiro encontro ou momento, será realizado uma breve apresentação da proponente e do minicurso, bem como dos conteúdos abordados em cada encontro e seus objetivos. Os estudantes também serão convidados a se apresentarem. Após as apresentações, seguiremos com a exibição de alguns vídeos, sendo eles: um trecho do documentário intitulado “Amarelo - É tudo pra ontem” (disponível em [Watch Emicida: AmarElo - It's All For Yesterday | Netflix Official Site](#)), no qual se faz uma breve introdução dos eventos que atravessaram a história afro-brasileira nos períodos escravocrata e pós-abolição. Outro vídeo utilizado é o “Não existe cultura BRASILEIRA sem o NEGRO!” (disponível em [Não existe cultura BRASILEIRA sem o NEGRO! - Canal Preto](#)), sobre as contribuições dos negros na cultura e história brasileira e por fim, um vídeo curto intitulado “Uma religião Africana? Como surgiu o CANDOMBLÉ E UMBANDA no Brasil?” (disponível em [Uma religião Africana? Como surgiu o CANDOMBLÉ E UMBANDA no Brasil?](#)), que retrata um pouco da história e origens do Candomblé. Após assistir os vídeos, os alunos serão convidados a relatar suas concepções sobre o tema. Para isso, serão utilizadas algumas perguntas norteadoras como: *O que você sabe sobre a história afro-brasileira? Os fatos históricos relatados já eram de seu conhecimento? Quais outras contribuições você acredita que tenham sido trazidas pelos negros? Sobre o Candomblé: você já ouviu falar sobre a história dessa religião? Quais eram as suas ideias antes de assistir o vídeo? Por que você acredita que exista tanto preconceito sobre essa religião? Por que existe ainda racismo no Brasil? Isso pode ter alguma influência no modo como encaramos o Candomblé? É possível uma religião nos ensinar algo?*

2º Encontro - “Salve as folhas: a importância das plantas para as religiões de Matriz Africana”

Duração: 1 hora e 30 minutos.

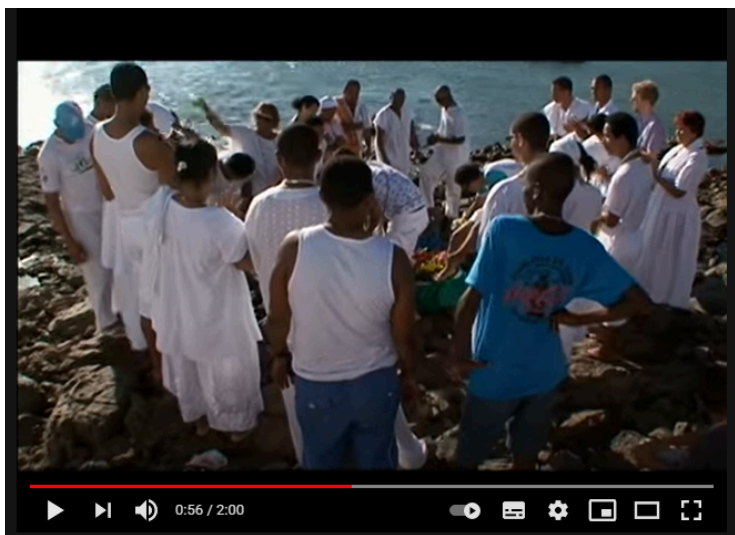
Conteúdos

3. Conteúdos (conceituais, atitudinais e procedimentais):
 - a. Conceituais: Compreender o conceito de natureza a partir da visão do Candomblé, o que são os orixás e suas relação com a natureza, plantas medicinais e quais as suas propriedades, compreender o que é agroecologia;
 - b. Atitudinais: Valorizar e conservar as plantas apresentadas, reflexão sobre a relação dos povos com a natureza, reflexão sobre as relações botânicas e étnicas;

Objetivos

4. Objetivos específicos (conceituais, atitudinais e procedimentais):
 - a. Conceituais: Conhecer o uso das plantas durante as práticas religiosas de matriz africana, identificar quais as principais plantas introduzidas pelos escravizados, identificar plantas do continente africano que foram trazidas para o Brasil;
 - b. Atitudinais: Sensibilizar sobre a importância das plantas e sua conservação, repensar o papel do ser humano integrado ao meio ambiente;
 - c. Procedimentais: Refletir sobre a importância de se desmistificar os preconceitos existentes sobre os praticantes da cultura africana do Candomblé, relacionar os conhecimentos adquiridos sobre as plantas e suas propriedades medicinais.

Descrição: A aula será iniciada com o vídeo “Sagrado: Natureza no Candomblé” (disponível em [Sagrado 2013 | Natureza: Candomblé](#)).



A ideia inicial é apresentar aos alunos a visão da natureza a partir do Candomblé. Os alunos serão convidados a refletir sobre os conceitos apresentados no vídeo e se já conheciam a essa nova cosmovisão. Após um tempo determinado para que os alunos respondam, os estudantes farão a leitura de um breve texto adaptado do artigo “A Natureza dos Deuses da Natureza: Comunidades Tradicionais Religiosas de Matriz Africana e o Processo de Expansão Urbana na Contemporaneidade da Cidade de Poções–BA” de Meira et al. (2015) abaixo. A seguir temos o texto que será lido:

“As religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, são consideradas como ‘religiões essencialmente ecológicas’, esta atribuição se baseia na inegável importância que assume a natureza dentro do pensamento e das práticas religiosas dos cultos de origem africana, cultos esses marcados pela necessidade que os espaços religiosos têm da natureza como parte integrante de seu universo mágico religioso, dos rituais e da própria identidade dos seus deuses, o que gera um sentimento de respeito, dependência, integração, e, ao mesmo tempo, de submissão para com ela (PÁDUA, 1992).

Os orixás são ancestrais africanos que foram divinizados, mantendo uma inseparável ligação com os seres humanos. Segundo Pierre Verger o orixá é uma forma pura, axé imaterial, que se torna perceptível aos seres humanos, incorporando-se a um deles (VERGER, 2002).

Para a tradição religiosa do candomblé, os orixás estão adormecidos na natureza, tornando-se ativos quando o gesto humano, através do ritual religioso, os adeptos os despertam para habitarem a cabeça de algum filho que está sendo feito. Conforme uma fala de uma mãe de santo “[...] onde houver natureza, há orixá, a natureza é a casa dos orixás [...]”, logo

percebemos a relação intrínseca entre o mundo religioso e o mundo natural, em que, os deuses iorubanos advêm da natureza, é dela que emana as forças que movem esses espaços religiosos, sem a presença da natureza não tem orixá. As folhas, por exemplo, segundo Verger (1981) formam uma verdadeira farmacopeia dentro dos rituais religiosos africanos”.

Após a leitura, apresentaremos um vídeo sobre o que é a agroecologia e o conceito de agricultura sintrópica, a fim de introduzir a temática aos alunos e assim conseguir conectá-los a temática da agroecologia.



O vídeo (5min) traz Ernst Götsch, fundador da agricultura sintrópica que explica o pensamento sustentável que é a base para esse modelo de agricultura (disponível em [ERNST GÖTSCH | Uma vida pela regeneração da floresta](#)).

Após a sensibilização possibilitada pelo vídeo, os alunos terão ideia dos conceitos da agroecologia e sua relação com o modo pelo qual o ser humano se relaciona com a natureza. A partir dessas ideias, abordaremos essa relação presente nos povos africanos por meio de sua cultura.

Segundo Tatini (2020), a cosmovisão de natureza do povo africano é complexa em seus rituais e tradições, no entanto, reside na simplicidade dos ensinamentos da roça, lavoura, das forças da natureza, os orixás.

Apresentaremos aos alunos esses ensinamentos, demonstrando alguns orixás para que compreendam que nessa cultura sobre a qual estamos tratando, cada elemento da natureza

representa uma força e seu orixá. Sendo assim, compreenderemos que a essência da agroecologia é a essência dos orixás, pois a agroecologia é a ciência que estuda os sistemas agroalimentares e isso exige uma relação de respeito com a natureza, assim como é ensinado no Candomblé (TATINI, 2020).

Visto que cada orixá está personificado em um elemento da natureza, perguntamos aos alunos se eles sabem qual é o orixá que cultua as plantas. Após um tempo para as respostas, assistiremos o vídeo “Lendas dos orixas - Ossain e o poder das plantas” (disponível em [LENDAS DOS ORIXAS - OSSAIN E O PODER DAS PLANTAS](#)).



O vídeo exemplifica o poder das plantas e como ela é personificada em um orixá específico que é Ossain. O orixá em questão possui a missão de cuidar e proteger as plantas garantindo a sua conservação. Ao fim do vídeo, serão feitas algumas perguntas como: *Quais plantas medicinais você conhece? Já fez o uso de alguma para curar enfermidades? Segundo as propriedades das plantas ditas por Ossain no vídeo, você saberia dizer quais são as plantas às quais ele se referia?*

Os estudantes serão orientados a realizarem uma pesquisa com amigos e parentes sobre as plantas utilizadas por eles para produzir remédios, comidas, banhos etc. Os estudantes deverão apresentar as pesquisas realizadas no início do próximo encontro e poderão comentar sobre o processo de pesquisa, se houve dificuldades para encontrar as informações. As perguntas norteadoras para a discussão serão: *Vocês conheciam as plantas pesquisadas? Na sua opinião,*

se todos soubessem das diferentes formas de uso dessas plantas, que impacto isso nos traria? Impactaria na nossa forma de consumo? E na nossa relação com a natureza?

3º Encontro - “Eu sou uma árvore bonita: uma breve história sobre mulheres”

Duração: 1 hora e 30 minutos.

Conteúdos

1. Conteúdos específicos (conceituais, atitudinais e procedimentais)
 - a. Conceituais: A importância das mulheres nas sociedades antigas, a mitologia das Yabás e o ciclo das águas;
 - b. Atitudes: Sensibilizar sobre a importância da mulher em diferentes culturas e cosmovisões, reconhecer o papel das mulheres para além da cultura ocidental e patriarcal;
 - c. Procedimentais: Leitura de textos, interpretação de músicas e tirinhas acerca das diferentes representações das mulheres.

Objetivos

1. Objetivo Geral: Compreender a mulher enquanto personagem de grande destaque para diferentes culturas e construir relações de gêneros positivas.
2. Objetivos específicos (conceituais, atitudinais e procedimentais)
 - a. Conceituais: Possibilitar que os alunos possam conhecer novas culturas nas quais a mulher representa um papel fundamental;
 - b. Atitudes: Possibilitar que os alunos se sensibilizem sobre a importância de se romper com estereótipos de gênero e sejam capazes de construir relações de gênero positivas;
 - c. Procedimentais: Possibilitar que os alunos sejam capazes de assimilar e interpretar novas informações acerca do papel da mulher na sociedade.

Descrição: A aula se iniciará com uma questão direcionada aos estudantes: se eles possuem figuras femininas importantes em suas vidas, e o porquê essas mulheres são importantes. Espera-se que sejam citadas mães, avós, entre outras figuras que contenham ou não algum grau de parentesco. Também será questionado se acreditam que as mulheres são figuras socialmente reconhecidas.

Nesta aula, trabalharemos três diferentes materiais, sendo eles dois textos e uma tirinha. Para alterar as dinâmicas das aulas anteriores, os alunos serão divididos em três grupos. Cada grupo

fará a leitura do seu material e responderá perguntas norteadoras. Após a discussão, cada grupo ficará responsável por apresentar o que foi discutido e falar um pouco sobre o material estudado. Abaixo seguem cada material, seu respectivo grupo e perguntas norteadoras:

Grupo 1

Leitura do texto “Uma breve história das mulheres” (disponível em [Uma breve história das mulheres – Mandala Lunar](#)), no qual se relata de forma breve a importância da figura da mulher nos primórdios da sociedade e como esta passa a ser perseguida com a evolução dos meios de produção e ascensão do patriarcado. Abaixo segue um trecho do texto que será utilizado:

Na pré-história europeia, antes da construção de cidades e civilizações, a natureza e as mulheres eram sagradas e reverenciadas. As mulheres eram valorizadas e celebradas como Deusas. A fertilidade e a capacidade de gerar a vida eram valores centrais. Nessas sociedades, homens e mulheres viviam em parceria, de forma igualitária, sem hierarquias e distinções. Esculturas antigas de vulvas e corpos femininos férteis, assim como escavações arqueológicas, demonstram e reforçam essa visão. Depois de algum tempo vivendo assim, esses grupos começaram a domesticar plantas e animais, a praticar o sedentarismo e a divisão sexual do trabalho. A natureza passou a ser percebida como uma força misteriosa e negativa, que deveria ser dominada com o uso da violência.

Questões norteadoras: *Vocês acreditam que as mulheres são valorizadas em nossa sociedade? Como poderíamos reverter essa situação?*

Grupo 2

Leitura do mito “O ciclo das águas e as Yabás” (disponível em [Alma Umbandista - O CICLO DAS ÁGUAS E AS YABÁS](#)... | Facebook).

Questões norteadoras: *Quem são as Yabás? Com qual elemento natural elas estão relacionadas? Esse elemento é importante para a permanência da vida? Como isso interfere na forma como as mulheres são vistas socialmente?*

Grupo 3

Leitura da canção “Triste, louca ou má” (disponível em [Francisco, el Hombre - Triste, Louca ou Má \(OFICIAL\)](#)), na qual a letra traz diversos estereótipos relacionados às mulheres. Após ouvir a canção, perguntaremos aos alunos: *Quais estereótipos estão presentes nas letras e por que eles são usados para se referir às mulheres? Você concorda com esses estereótipos? Por quê? Como você acredita que surgem esses estereótipos?*

Após a discussão e apresentação dos materiais, os alunos serão questionados sobre: *Que relação podemos fazer entre os diferentes textos lidos? O que são papéis sociais? Como isso influencia na forma como nos relacionamos com o outro? Isso está relacionado à ideia de gênero?*

Para encerrar o encontro, será apresentado aos alunos um trecho do documentário “A dona do terreiro” (disponível em [Documentário A dona do terreiro](#)), o qual trata a importância da mulher no Candomblé.

4º Encontro: “Um corpo no mundo: a simbologia do corpo para os povos afro-brasileiros”

Duração: 1 hora e 30 minutos.

Conteúdos

5. Conteúdos (conceituais, atitudinais e procedimentais):
 - a. Conceituais: Discutir o corpo enquanto uma estrutura de dominação racial;
 - b. Atitudinais: Sensibilizar os estudantes acerca da desvalorização do corpo negro como uma decorrência do racismo;
 - c. Procedimentais: Apresentar vídeos que discutam o significado social do corpo negro.

Objetivos

6. Objetivos específicos (conceituais, atitudinais e procedimentais):
 - a. Conceituais: Possibilitar que os estudantes possam compreender como o racismo atua sobre pessoas negras, por meio da construção de estereótipos;
 - b. Atitudinais: Possibilitar que os estudantes sejam capazes de romper com discriminações e que, no caso de estudantes negros, sejam capazes de aumentar sua autoestima;
 - c. Procedimentais: Fazer com que os estudantes sejam capazes de assimilar as discussões abordadas nos vídeos e texto.

Descrição: O último encontro terá como temática principal a importância do corpo para a cultura negra no Brasil. O objetivo geral desse encontro é compreender o corpo enquanto também uma estrutura de dominação racial, visto que o corpo negro está atrelado a diversos estereótipos. Espera-se que ao final desse encontro os estudantes possam enxergar o corpo enquanto um artefato de resistência. Para início da aula, serão apresentados três vídeos, sendo eles: “Origens e ressignificações do corpo negro” (disponível em [ORIGENS E RESSIGNIFICAÇÕES DO CORPO NEGRO | Jaqueline Conceição](#)), trechos do vídeo “A importância da estética e autoestima negra: geração tombamento é política?” (disponível em [A IMPORTÂNCIA DA ESTÉTICA E AUTOESTIMA NEGRA: Geração Tombamento é Política?](#)) e por fim, um trecho do longa metragem brasileiro “Ó pai Ó” (disponível em [Wagner Moura e Lázaro Ramos em Ó pai Ó](#)). Após a apresentação dos vídeos, a discussão será guiada por algumas perguntas norteadoras: *O que são estereótipos? Quais estereótipos são relacionados a pessoas negras? Como o corpo pode ser um instrumento de domínio?*

Após a breve discussão, os alunos farão a leitura de trechos do texto “Simbologia do corpo no ritual do candomblé” (De Moraes, 2011). Trechos a serem lidos:

[...] A função social do mito é, então, manter e reafirmar a identidade do grupo. Os mitos são sempre repletos de símbolos que se transfiguram nos ritos, onde o homem religioso expressa sua vivência do sagrado por meio do gesto: é através do corpo que os participantes da religião representam a imagem que fazem do universo.

O corpo no Candomblé é uma representação do cosmos, uma totalidade que permite experiências místicas e que, através de movimentos, gestos e adornos, formula impressões, concebe e representa o sagrado, projeta valores, sentidos e significados, revela sentimentos, sensações e emoções. É um meio de comunicação capaz de expressar memórias, transmitir tradições, saberes e experiências. [...]

Neste contexto, é importante que o corpo esteja devidamente preparado: cuidar do corpo e protegê-lo tem implicações fundamentais na vida dos fiéis. As expressões “corpo fechado” e “corpo aberto” se referem a estados limites e opostos. O primeiro diz respeito a um corpo protegido, ou seja, ritualmente preparado, com todas as obrigações sócio-religiosas cumpridas. Isto significa um corpo imune, o que acarreta sucesso e equilíbrio. O “corpo aberto” é um corpo com algum tipo de poluição momentânea, o que pode ocorrer pela menstruação ou pela cópula, que são períodos onde ocorre uma perda de axé devido à saída de sangue e de sêmen. O

“corpo aberto” também pode ser decorrência de deslizes ou transgressões em relação às regras religiosas.

Após a leitura, os alunos respondem: *Qual a importância do corpo no Candomblé? Você já tinha refletido sobre esse significado antes?*

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, K. C. H., Povh, J. A., & Portuguese, A. P. (2019). Etnobotânica de plantas ritualísticas na prática religiosa de matriz africana no município de Ituiutaba, Minas Gerais. **Ethnoscintia: Revista Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia**.

BASTOS, Felipe; ANDRADE, Marcelo. “Ser mulher não tem a ver com dois cromossomos x”: impactos da perspectiva feminista de gênero no ensino de ciências. **Diversidade e Educação**, v. 4, n. 8, p. 56-64, 2016.

Carney, Judith. Navegando contra a corrente: o papel dos escravos e da flora africana na botânica do período colonial. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**, São Paulo, n. 22-23, p. 25-47, 2001.

DE MORAES, Juliana Kujawski Leite. Simbologia do corpo no ritual do Candomblé. **África**, n. 29-30, p. 141-156, 2011.

FIRMINO, Simone Gomes; ECHEVERIA, Agustina Rosa. O ensino de Biologia como justificação para negação e desqualificação da materialidade de corpos, gêneros e sexualidades no Contexto Escolar. **Revista da SBEnBIO**, p. 172-191, (2021).

GARCIA, Loreley. A relação mulher e natureza: laços e nós enredados na teia da vida. **Gaia Scientia**, v. 3, n. 1, p. 11-16, 2009.

Meira, C. S., Amorim, C. D., & de Oliveira, M. F. S. (2015). A Natureza dos Deuses da Natureza: Comunidades Tradicionais Religiosas de Matriz Africana e o Processo de Expansão Urbana na Contemporaneidade da Cidade de Poções–BA. **Revista de Humanidades**, 30(2), 362-378.

SOUSA, IAN JHEMES OLIVEIRA et al. A diversidade da flora brasileira no desenvolvimento de recursos de saúde. **Revista UNINGÁ Review**, v. 31, n. 1, 2017.

TATINI, Martha Christina; TATINI, Rebecca. Agroecologia e ancestralidade: a cosmovisão africana e sua conexão com os saberes agroecológicos. **Cadernos de Agroecologia**, v. 15, n. 2, 2020.

VERGER, P. **Orixás: deuses iorubas na África e no Novo Mundo**. São Paulo: Corrupio; Círculo do Livro, 1981.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise dos resultados decorrentes das entrevistas realizadas, foram utilizadas categorias temáticas definidas previamente às falas dos participantes, são elas: i) Autoidentificação dos entrevistados; ii) Escola; iii) Lei n. 10.639/2003; iv) Natureza; v) Saberes. Também foi possível captar uma breve análise do grupo sobre a sequência didática proposta.

5.1. Autoidentificação dos entrevistados

Essa categoria diz respeito a como os entrevistados e participantes das entrevistas se percebem e descrevem a si mesmos, em termos de identidade pessoal, social, cultural, profissional, entre outros aspectos. Os nomes foram retirados dos relatos, de modo a garantir o anonimato e os participantes são identificados de acordo com a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

O *entrevistado 1* é arquiteto de profissão e atualmente estudante de psicologia. A *entrevistada 2* exerce a função de mãe pequena do terreiro, é responsável por cuidar dos filhos da casa, fazer as comidas, além de ensinar aos praticantes as tarefas e costumes, ao se apresentar, ela também ressalta o fato de ser casada e mãe de três filhos. Já a *entrevistada 3* possui a profissão de doméstica, é *ikedí* na casa e tem 52 anos de idade. Por fim, o *entrevistado 4* faz parte do Candomblé há 25 anos, é açougueiro de profissão e tem 39 anos de idade, quanto à função que exerce no Ilê, se denomina enquanto um sacerdote e zelador da casa.

5.2. “Lembranças a gente tem várias”: lembranças e percepções sobre a escola e o ensino

Os relatos dos entrevistados acerca da época escolar oferecem uma visão diversificada das experiências educacionais e das memórias escolares. O *entrevistado 1* descreve uma educação em um colégio religioso, no qual as aulas de ciências apresentavam uma abordagem criacionista, mas ainda seguiam o currículo científico padrão. Essa experiência ressalta a influência da religião na educação e as possíveis tensões entre ensinamentos religiosos e científicos. A *entrevistada 2*, que retornou aos estudos após os 40 anos por meio do supletivo, valoriza as amizades formadas e as atividades recreativas compartilhadas na juventude, evidenciando a importância das relações sociais na experiência educacional. A *entrevistada 3* revela um percurso educacional interrompido e também retomado no supletivo, destacando

sua habilidade em português e dificuldade em matemática, o que ilustra as variações nas competências individuais e a autopercepção dos estudantes. Também nos fica evidente como as nossas experiências positivas e negativas com os conhecimentos presentes no currículo escolar marcam nossas vivências cotidianas, para além da fase escolar. Por fim, o *entrevistado 4* se descreve como brincalhão e travesso, destacando as memórias positivas e as travessuras escolares, e sublinha a dimensão lúdica e social da vida escolar.

Esses relatos juntos oferecem um panorama rico e multifacetado acerca das trajetórias e vivências escolares, refletindo a diversidade de experiências e percepções de cada estudante/entrevistado.

5.3. “Essa lei tem que prevalecer”: Lei 10.639/2003 e o ensino sobre história e cultura afro-brasileira

Ao serem questionados sobre a Lei n. 10.639/2003 – que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras nas escolas – e suas opiniões sobre ela, os entrevistados em sua maioria desconhecem sua existência, e revelam diferentes níveis de familiaridade e reflexão sobre a sua importância, e desafios da sua implementação.

O *entrevistado 1* considera a lei interessante, mas reconhece que sua implementação enfrenta enormes dificuldades, possivelmente referindo-se às questões estruturais e culturais no que diz respeito a seleção de saberes e a formação dos professores. A *entrevistada 2*, que não conhecia a lei, reflete sobre a opressão histórica dos negros e as práticas culturais decorrentes dessa marginalização, destacando a importância de reconhecer e valorizar essas histórias. A *entrevistada 3*, também desconhecidora da lei, expressa apoio imediato à ideia, mostrando abertura para a inclusão de tais conteúdos no currículo. O *entrevistado 4*, que já ouviu falar sobre a lei, defende enfaticamente sua implementação e a necessidade de qualificação dos professores para efetivar essa educação, citando o papel crucial da formação docente para a sua eficácia.

Essas respostas coletivamente indicam uma mistura de desconhecimento, reconhecimento dos desafios e um apoio geral à ideia de integrar a história e cultura afro-brasileiras na educação formal.

Quanto à abordagem sobre a história e cultura afro-brasileira na escola na época em que estudavam e se os participantes julgam importante a inserção da temática no currículo educacional atual, as respostas dos entrevistados revelam uma percepção comum sobre a sua ausência nos currículos escolares durante suas épocas de estudo, o que contrasta com uma

pequena evolução no presente. O *entrevistado 1* enfatiza a predominância da narrativa heroica da colonização, e sugere a necessidade de um programa educacional que ofereça uma visão mais ampla e detalhada da história, incluindo a importância do Candomblé na cultura brasileira. A *entrevistada 2* menciona que, anteriormente, a exposição a temas relacionados à cultura afro-brasileira se limitava a filmes, enquanto atualmente percebe que há maior liberdade para discutir essas questões. A *entrevistada 3* aponta a total ausência de conteúdos sobre a história africana em sua época escolar, na qual até mesmo a menção ao catolicismo era escassa. O *entrevistado 4* lembra que, durante suas aulas de história, o foco estava na escravidão, sem abordar profundamente as religiões afro-brasileiras como o Candomblé e a Umbanda. Coletivamente, esses depoimentos indicam que, apesar de algumas melhorias, a inserção da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares ainda enfrenta desafios significativos, necessitando de um enfoque mais inclusivo e abrangente.

5.4. “Eu sou a natureza”: concepções acerca da natureza

Sobre a noção de natureza, é possível ver uma pequena divergência nas respostas do *entrevistado 1* e da *entrevistada 2*, esta última, mãe pequena da casa: para o *entrevistado 1*, a natureza tem um sentido holístico, é tudo ao mesmo tempo, incluindo a nossa cultura produzida por humanos animais nessa mesma plasticidade, o que configura um único sujeito multidimensional:

Mas a minha opinião é que tudo é a natureza. Mesmo que seja produto cultural do homem, ele veio da natureza. Então de certa forma tudo é natureza. Quando a gente fala de meio ambiente, talvez a gente fala dessa natureza que a gente vê externamente ou a gente está inserido nela. Como o meio ambiente, como ecossistema... Seres interligados, que agem e são submetidos às forças da natureza. Você é natureza, eu sou a natureza, o ar é natureza, o chão é natureza. Então tudo é natureza (Entrevistado 1).

Para a mãe pequena, por outro lado, a natureza é um sujeito diferente, é algo exterior a ela. Assim, ela se coloca em um plano distinto, evidenciando a distinção entre a humanidade e a natureza. A natureza então tem um caráter de agência, você faz para ela, ela faz para você, uma reciprocidade:

E aí tudo que a gente vai fazer, sempre a gente pede uma licença na mata, na cachoeira... A gente pede sempre permissão. Que nem te falei naquela hora, pro orixá que está ali para te dar o que você vai tirar da terra ou do mato o que você vai precisar. E a gente usa muitas folhas, a gente faz o banho da casa. Então a gente também, do

mesmo jeito que a gente retira a gente replantar depois (Entrevistada 2).

Como mencionado pela *entrevistada 2*, esse caráter de agência também pode ser evidenciado quando a participante fala dos orixás. Existe uma troca entre sujeitos, uma relação e interação. Você pede para a natureza, ela te dá, você planta e colhe. Você pede para o orixá, ele te dá, você planta e colhe, e por outro lado, você devolve, agradece e pede permissão para usar seus elementos. A noção de respeito é muito forte. Então existe uma sincronia entre a noção de natureza para ela e a de orixá, que caminham juntas.

É a mesma perspectiva que produz esses sentidos semelhantes. Para ela, a natureza são os orixás, os orixás são a natureza. E eu sou diferente de ambos, eu interajo com ambos. Na perspectiva do *entrevistado 1*, ele é parte do ciclo, que acontece à revelia da sua agência ou deixar de agir. Ele é um com o todo, faz parte do todo.

Nessa perspectiva podemos notar que mesmo dentro de um mesmo templo religioso, de uma mesma religião é possível existir diferentes visões de mundo em temas muito habituais como natureza, por exemplo. Isso ocorre pelo fato de se tratar de uma religião e cultura que se cultua principalmente de forma oral, que vai se passando de geração em geração por meio dos discursos dos indivíduos. Ao passar pelas gerações, as concepções ganham novos significados, repertórios e signos.

Entrevistada 2: Antigamente, as senhoras benziam muito. Hoje em dia você não acha mais benzedeira quase. Porque as avós faleceram e não repassaram isso... Porque isso aí tem que ser... Como fala?

Entrevistadora: De geração...

Entrevistada 2: Isso, de geração para geração. A avó tem que passar para a filha e a mãe tem que passar para a outra filha e assim vai... E isso acho que acabou um pouco morrendo, no meio do caminho... Hoje em dia você não acha mais benzedeira (Entrevistada 2).

O trecho acima nos evidencia traços interessantes sobre a oralidade característica das religiões de matriz africana. Como a transmissão do conhecimento se preserva nos sujeitos, ao e não somente por meio da literatura ou conhecimento formal, essa perspectiva nos faz encarar os praticantes dessas tradições como bibliotecas humanas, por se fundamentarem em um tipo específico de preservação dos saberes que se encarna em um corpo no mundo. Quando essa oralidade não se transmite, se rompe um elo, os conhecimentos são perdidos ou reelaborados a partir dos fragmentos anteriores e novas vivências.

A relação sujeito e mundo é uma relação de sentidos, o que envolve constantes ressignificações. O sujeito define o mundo, as plantas, faz um uso direcionado destas, e elas redefinem os sujeitos, produzindo novos sentidos em uma corrente de transmissão. Essa forma de pensar da *entrevistada 2* está alinhada com sua perspectiva de sujeito inscrito em um lugar diferente do mundo e da natureza, a partir do qual são estabelecidas as trocas, dando um caráter de agência tanto para o sujeito quanto para o mundo. O sujeito constrói sentidos sobre o mundo, o mundo produz sentidos no sujeito.

Já para a *entrevistada 3*, esta tem uma relação com a natureza parecida com a do *entrevistado 1*. Para ela, a natureza também é tudo, é holística, engloba tudo que produz vida. Ela se sente conectada com a natureza, de modo diferente da *entrevistada 2*, para quem a natureza aparece como um sujeito diferente, um outro, com quem ela faz trocas interativas.

O *entrevistado 4* nos apresenta uma perspectiva próxima daquela expressa pela *entrevistada 2*. Para este participante, o ser humano é colocado na natureza, que existe antes dele. Ele então interage com ela. Existe uma separação também entre o sujeito e o mundo, a cultura e a natureza. Dessa forma, é possível fazer usos e trocas com esse mundo natural. Em determinado momento, ele fala:

Então a gente usa muito a natureza, que significa esses elementos para nós no Candomblé. As ervas, a cultura e os preparos que a gente faz com as ervas e as folhas que são trazidas para dentro de casa e para proteção também dentro do Candomblé. Ele tem todo um ato religioso... Quando a gente vai fazer uma iniciação no orixá a gente usa muitas ervas, muita erva mesmo. A gente perante a natureza tem que rezar para ela e pedir licença para está pegando essas ervas, para fazer esse fundamento (Entrevistado 4).

O participante reforça a ideia de separação entre o sujeito e o mundo, quando exemplifica o ato de pedir licença ao interagir com os elementos naturais, bem como a relação de respeito com estes:

Tudo que a gente irá fazer a gente conversa, a gente pede licença, tem todo um fundamento. Então para introduzir com vocês é a mesma coisa, não só ir lá pesquisar, mas vamos procurar saber o que essa folha tem esse significado com o Candomblé, entendeu... Que nem tem a cana do brejo, por que eu tenho ela? Eu tenho peregrum, tenho espada de São Jorge... A natureza tem todos esses tipos de plantas, então é onde a gente introduz para vocês aprenderem também o significado delas dentro do Candomblé (Entrevistado 4).

5.5. “*Tem mais coisas a ser aprendidas*”: potenciais saberes e temas elencados para o ensino de ciências

Quando questionados sobre os saberes oriundos do Candomblé que eles acreditam que possam ser inseridos na sala de aula, os participantes elencaram temas como: comidas típicas preparadas nos terreiros, questões morais como, por exemplo, a não-existência de um “bem” ou “mal”, como é comum aprendermos no cristianismo. Também foi citada a importância de se aprender as cantigas e danças, bem como seus significados. Outro tema bem recorrente nas falas dos entrevistados diz respeito ao uso das plantas, a história do Candomblé e dos orixás. Por fim, o *entrevistado 4* destacou a importância de se ensinar sobre sexualidade, no sentido de reconhecer a diversidade das identidades de gênero e orientações sexuais existentes.

Considerado o contexto do ensino de ciências e biologia, podemos elencar os possíveis conhecimentos a serem abordados da seguinte forma:

I) *Uso das plantas e suas propriedades*: Identificação das espécies e suas características, plantas presentes na fauna brasileira trazidas do continente africano, ervas medicinais e seus efeitos, nomenclatura popular e científica, simbologia das plantas para o Candomblé e os orixás, etnobotânica (o estudo das plantas e sua relação com culturas humanas);

II) *Comidas tradicionais*: Alimentação saudável, acesso e segurança alimentar, comidas tradicionais da cultura afro-brasileira, maneiras de minimizar o desperdício de alimentos e culturas alimentares não-convencionais e a simbologia da comida nas relações humanas e candomblé;

III) *Cantigas e danças tradicionais*: A partir do uso de músicas, é possível explorarmos uma infinidade de recursos como, por exemplo, aspectos e costumes culturais (comidas, vestuários, relações sociais, características regionais e geográficas, entre muitas outras), além de contribuir para a expansão da consciência corporal, linguística e criativa dos estudantes;

IV) *Gênero e sexualidade*: Representações de gênero em diferentes culturas, a relação entre gênero/sexualidade e os ciclos naturais (como, por exemplo, o ciclo da lua), superação

de estereótipos e preconceitos, e diversidade biológica e comportamental, acolhimento à diversidade de orientações sexuais e afetivas;

V) *Educação ambiental*: Práticas sustentáveis de plantio e colheita de plantas, respeito a natureza e seus elementos, descarte correto de dejetos;

VI) *Questões éticas e valores*: Impactos socioculturais no conhecimento científico, ética e desenvolvimento científico e tecnológicos e por fim, promoção da cidadania e senso de coletividade/comunidade nas relações do ser e ambiente;

VII) *Mitologias de origem africana*: A história dos orixás e sua relação com os elementos naturais, diversidade cultural no continente africano, comportamento e organização da sociedade, costumes ancestrais, saberes tradicionais cultuados por civilizações antigas, novas visões de mundo acerca de temas como vida, morte e espiritualidade.

5.6. Análise da sequência didática proposta

Para o *entrevistado 1*, a sequência didática é interessante, porém apresenta alguns erros conceituais, visto que ele acredita que os sujeitos políticos vão buscar seus próprios interesses na construção do conhecimento, o que os distanciaria de um conhecimento puro, que ele chama de histórico. Porém, de acordo com o filósofo Michel Foucault, todo conhecimento produzido é político, e ao contrário de uma ideia simplista de historiografia, em que os fatos considerados históricos se empilham em uma aleatoriedade, o que o autor propõe é uma noção de genealogia, a partir da qual todo conhecimento é político, uma vez que busca afirmar, pelo poder, sua visão de mundo, que por sua vez, provoca resistências. Desse modo, a historiografia que aprendemos na escola e dita como a “História” da humanidade é na verdade um conjunto de conhecimentos políticos, que busca reiterar a visão de mundo das classes dominantes, tendo a função de construir uma identidade nacional e naturalizar processos de opressão e apagar as resistências.

Segundo Foucault, o que isso geraria? Resistência, já que os sujeitos não recebem esse conhecimento de forma acrítica. O processo de resistir produz novos conhecimentos e novas visões de mundo que entram para a dinâmica de disputa da hegemonia. A Lei n. 10.639/2003, então, se configuraria enquanto uma forma de resistência, visto que o seu objetivo é justamente o uso de saberes de nações marginalizadas, que não ocupam a posição de poder e decisão na escolha dos conteúdos e perspectivas históricas que serão ensinadas. Se

a historiografia é política e tem interesses claros, também há possibilidades para as histórias de resistências registrarem seus papéis e interesses nessa disputa.

Ao falarmos sobre as tradições e a cultura no Candomblé, o *entrevistado 1* ainda relata que sendo o Candomblé uma religião de matriz africana, mas essencialmente brasileira, portanto, criada nesse território por pessoas escravizadas, os seus fundamentos ainda são muito diferentes dos ritos e práticas culturais que existiam no continente africano. E sendo uma religião oral, no sentido de que não existe um livro canônico, ou um conjunto de conhecimentos sólidos sobre cada tema, a perpetuação de tais conhecimentos caem em uma disputa entre os sujeitos e as suas diferentes interpretações. Contudo, sabemos que devido às diferentes nações nas quais as tradições do Candomblé são enraizadas, essas disputas também estão presentes até mesmo nos signos e simbologias dos próprios orixás.

Sabemos que, por exemplo, a formação religiosa cristã que muitos de nós recebemos e que ainda se faz presente no ambiente escolar é um conhecimento difundido por um grupo hegemônico, que tenta “naturalizar” suas visões de mundo em um país com centenas de etnias, culturas, grupos raciais e crenças religiosas. Desse modo, ao refletir que é necessário ensinar os saberes de forma neutra, sem tentar forçar uma visão de mundo politizada a partir dos seus próprios interesses, o participante se esquece que a formação que recebeu sempre teve interesses muito claros.

Como já mencionado, é válido ressaltar aqui que o *entrevistado 1* também relata que estudou em uma escola cristã durante todo o Ensino Fundamental. Ao ser questionado sobre suas lembranças escolares nessa época, o participante faz uma crítica à moralidade cristã e acredita que entre os ensinamentos do Candomblé que poderiam ser abordados a sala de aula, estão as questões relacionadas à moralidade como, por exemplo, a inexistência do “bem” e do “mal” como encarnados em divindades e indivíduos:

A moral do candomblé, ela é muito mais, por não ter a figura do mal, e ela é cheia de regras e tabus, mas não tem uma figura de uma culpa tão forte, uma culpa por tudo o que se faz. Talvez isso traga uma leveza, é uma religião que traz muito mais leveza do que talvez uma moral, a gente vai por sempre em contraposição com uma moral cristã, não que outras religiões não tragam uma leveza na moral delas (Entrevistado 1).

Sobre a dimensão do corpo abordada na sequência didática, a *entrevistada 2* salienta a percepção do corpo como uma cabeça que precisa estar presente no momento, focado. Essa perspectiva do corpo como uma mente presente dialoga diretamente com a ideia denotada anteriormente, isto é, o corpo enquanto um agente de transmissão de conhecimento, o corpo

como biblioteca e livro detentor de saberes. Para aprender sobre os saberes cultuados ali, você precisa estar presente. Você aprende o conhecimento na troca com outro corpo, mas só consegue se estiver presente, focado e interessado.

Quando a *entrevistada 2* fala sobre a figura da benzedeira, também podemos fazer uma correlação interessante com os conhecimentos hegemônicos, ditos científicos, que por mais que sejam baseados em evidências, mudam o tempo todo, pois estão inseridos em um grande debate científico. Novas pesquisas são feitas e questionam as anteriores, o que faz avançar o conhecimento. A mesma dinâmica pode ser compreendida na transmissão de conhecimento de um corpo de conhecimento para outro. O que é transmitido é sempre ressignificado por novas vivências, novas formas de ser e estar no mundo.

Em determinado momento da entrevista, a *entrevistada 2* relembra uma prática antiga para benzer crianças com “bicho virado”:

Hoje em dia a gente não escuta mais falar de bicho virado. Quanto eu tive os meus, você ainda escutava falar de bicho virado, que é a criança quando você joga ela para cima e não para nada no estômago da criança. Ai você leva na benzedeira, vira de ponta cabeça e você vê que o pé às vezes tá assim ó [faz um gesto]. Aí ela benze ele e volta tudo ao normal. É muito engraçado isso. Hoje em dia a gente não escuta mais falar (Entrevistada 2).

O conceito de oralidade aqui tem a mesma dimensão de debate, de uma experiência baseada em evidências. Quando se benze, vira de cabeça pra baixo, e a criança melhora, se consolida um conhecimento baseado em evidência, ainda que o método científico tradicional não consiga dar conta de explicar. A experiência empírica se dá nessa interação corpo e corpo.

Para a participante, o corpo tem um caráter brincante, uma dimensão lúdica:

Às vezes a gente falava: Nossa, gente, não vai acabar logo a festa? A gente tá numa sede... E não é mais sede de água, porque você já tomou água. É sede de tomar cerveja [risos], de tomar qualquer outra coisa. Mas às vezes na brincadeira, os outros acha que você está levando a sério, mas não é, né... (Entrevistada 2).

Esse é outro aspecto do Candomblé que o difere das religiões de matrizes cristãs, nas quais o corpo é uma fonte de pecado que deve ser martirizado para sua redenção. Se sacrifica o corpo nesse plano, em nome do próximo plano. Na perspectiva da entrevistada, o corpo é uma festa, é brincante, uma fonte de prazer. O *axé* é para ela uma força vital, algo que se coloca no corpo para produzir potência. A bebida também. *Axé* é potência. Potência para ser e

estar no mundo. Se o corpo é uma festa, então beber não é ruim, beber é bom, beber ajuda a festejar a existência do corpo.

Esse aspecto do corpo enquanto uma festa aparece também na fala da *entrevistada 3*. Para a participante, a prática religiosa em si é um efeito da comunidade, do ato de estar junto, e não o contrário, no qual o estar junto acontece só durante a prática religiosa. Assim, como já estão todos juntos, a prática é uma consequência, que leva depois à festa, a celebração. O corpo tem centralidade aqui, pois estar junto é estar em contato com outros corpos, no mesmo tempo e espaço.

Falam: “Ah mas o Candomblé exige muito, vocês tem essa reunião...” Você não vê o pessoal de Ribeirão, seu Marcos, quando a gente afasta muito, ele já acha que está afastado. Antigamente era mais junto. Então tem essa união mais. Tem uns que falam que é cobrança. “Ai tem essa cobrança, de você ter que está presente, de se fazer presente”. Porque antigamente era só as comunidades entre si. Não tinha nem estranho, era entre família. Por isso que criou esse vínculo, que é diferente de outras religiões... Tudo é motivo para festa [risos]. Comer e beber. Porque era entre eles ali. Então fazia o culto lá, acabava, era a hora do almoço, a hora de uma janta. Vamo comer, vamo beber. Então isso se estendeu... (Entrevistada 3).

Ao ser questionada sobre os saberes do Candomblé, ela destaca que incorporou em seu cotidiano os banhos e usos das folhas:

Aqui geralmente esse banho que fazem, tem um nome [tenta se lembrar]. O que eu faço em casa eu não misturo todas as ervas eu faço com o que eu tenho. Às vezes eu faço só com folha de boldo, só de louro, cravo e canela. Só da folha da goiaba. Eu faço muito de alecrim, para dar uma melhorada. Quando você tá muito para baixo. Para dar uma melhorada na mente, eu uso boldo. E no dia a dia assim mesmo, eu uso louro, cravo e canela (Entrevistada 3).

O banho, a água, também entram em relação com o corpo e o conhecimento, formando uma interrelação entre corpo e mente. Quando se está para “baixo”, faz-se um banho. A saúde da cabeça depende da saúde do corpo. O cuidado do corpo reflete no cuidado da cabeça.

A *entrevistada 3* também fala das relações de gênero:

Acho que a maioria das casas as mulheres têm mais respeito, que tem mais pulso firme né... Mais a linha de frente são as mulheres... As mulheres falam, os homens obedecem (Entrevistada 3).

Ao contrário de outras religiões de matrizes cristãs, no Candomblé é comum vermos mulheres assumirem posições de poder nos trabalhos e rituais, bem como na perpetuação dos conhecimentos.

Outra perspectiva interessante está na presente na percepções do *entrevistado 4*. Ao ser perguntado sobre a época escolar, o participante se descreve como brincalhão e travesso, o que teria lhe gerado alguns problemas na instituição. Contudo, como podemos compreender na prática religiosa como o Candomblé, essa característica do corpo-conhecimento é vista de forma positiva, ao contrário de diferentes instituições disciplinares de educação formal que conhecemos.

Por fim, nesta última entrevista, o *entrevistado 4* denota a importância de se estar de corpo e mente presente durante os rituais, bem como de fazer os preceitos e estarmos de “corpo limpo”, limpando-o dos problemas do mundo externo. O corpo-conhecimento é limpo das influências exteriores para estar presente no momento, estar inteiro para a prática religiosa, o que dialoga com a fala da *entrevistada 2* sobre a importância de se estar focado durante os trabalhos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito dos estudos da educação para as relações étnico-raciais, ainda há um vasto universo de temas e abordagens a serem explorados. Contudo, ainda se faz necessário elaborar novas estratégias para se colocar em prática de forma efetiva a Lei n. 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 003/2004. Durante as entrevistas, foi possível compreendermos que a existência da Lei e seus objetivos ainda não são do conhecimento de todos, visto que entre os participantes das entrevistas apenas um relatou que já havia “escutado falar” da existência de uma lei sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, porém, não conhecia algum projeto no qual o documento era colocado em prática.

Ao longo das entrevistas e pesquisa bibliográfica, fica evidente a diversidade de saberes originados na cultura afro-brasileira e do Candomblé que potencialmente poderiam ser levados para o ambiente escolar, sem necessariamente adentrarmos em um ensino religioso. Também é possível notar as vastas possibilidades de abordagens e materiais que poderiam ser utilizados. No entanto, se faz necessário desconstruir o ensino tradicional que de fato conhecemos e estamos acostumados, visto que o Candomblé possui características muito ímpares que fogem do teor disciplinador, autoritário e formal, dentro do qual estamos inseridos na educação convencional.

Candomblé é sobre diversidade, oralidade e conseqüentemente múltiplas possibilidades interpretativas, de modo que não existe apenas uma história sobre um determinado orixá. Não existe apenas uma concepção sobre o que é natureza e o universo. E ainda sim, todas essas diferentes percepções possibilitam a identificação entre os sujeitos e os unem em apenas um grupo ou comunidade.

Por fim, a experiência de elaborarmos uma sequência didática a partir dos conhecimentos obtidos por meio das pesquisas e aproximação com o Candomblé, nos mostra o quanto esse recorte da cultura afro-brasileira é extremamente rico nas possibilidades de aprendizagem e em conteúdos a serem abordados. Portanto, deve-se investir mais na criação de materiais didáticos que abordem a temática, de modo a servirem de guia para professores e educadores, auxiliando-os a colocar em prática a Lei n. 10.639/03.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMARIO GARCÍA, Oscar. **De lo regional a lo local en el pacífico sur colombiano, 1780-1930**. *Historiela. Revista de historia regional y local*, v. 1, n. 1, p. 76-123, 2009.

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. **Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para sociedades tradicionais**. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 16, n. 3, p. 679-694, 2010.

BIÃO, Alfredo. **Obàtálà & Odùdúwà - a gênese yorubá**. 2014.

BRASILEIRO, Jeremias. **Cultura afro-brasileira na escola. O congado em sala de aula**. Uberlândia: Ed. Aline, 2009.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese de Doutorado.

COBERN, W. W.; AIKENHEAD, G. S. **Cultural aspects of learning science**. In: FRASER, B. J.; TOBIN, K. G. (Eds.). *International handbook of science education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998. v. 1. p. 39-52.

COBERN, W. W. **Apples and oranges: a rejoinder to Smith and Siegel**. *Science Education, New York*, v. 13, n. 6, p. 583-589, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER CNE/CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Diversidade cultural e religiosa: o ensino religioso e as religiões de matrizes africanas na educação escolar**. *Protestantismo em Revista*, v. 43, n. 01, p. 153-169, 2017.

DA GLÓRIA GOHN, Maria. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em educação**, v. 2, n. 1, 2014.

DE LIMA, Mariana da Silva. **Reflexões acerca do ensino de ciências, epistemicídio e a educação em direitos humanos**. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 7, p. 51278-51287, 2020.

DE OLIVEIRA, Adriana Marques; RECENA, Maria Celina Piazza. **A investigação temática e a análise textual discursiva: busca por temas geradores.** 2009.

DIAS, L. R. (2012). **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo.** *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 661-674.

DOS REIS NETO, João Augusto; DE GRAMMONT, Maria Jaqueline. **Religiosidade afro-brasileira, cinema e a descolonização da docência.** *Revista SURES*, v. 1, n. 14, 2020.

DOS SANTOS CREPALDE, Rodrigo et al. **A integração de saberes e as marcas dos conhecimentos tradicionais: reconhecer para afirmar trocas interculturais no ensino de ciências.** *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. 275-297, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. **Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores.** *Ciência & Educação*, v. 14, n. 03, p. 397-416, 2008.

GEERTZ, Clifford; WROBEL, Fanny. **A interpretação das culturas** (1989).

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório.** *Retratos da escola*, v. 2, n. 2/3, 2012.

GOMES, Nilma Lino; DE JESUS, Rodrigo Ednilson. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** *Educar em Revista*, n. 47, p. 19-33, 2013.

KING, Johanna; CANDELA, Antonia. **Interações dialógicas dos sistemas de conhecimento indígenas e afrodescendentes em turmas com deficiência na educação básica. Multiculturalismo e diversidade no ensino de ciências**, p. 82

LOPES, Maria Auxiliadora. **Educação das relações étnico-raciais**. Direção Executiva da CNTE, p. 199, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade. Sociedade e estado**. V. 31, n.1, p. 75-97, 2016.

MEIRA, C. S., AMORIM, C. D., & DE OLIVEIRA, M. F. S. (2015). **A Natureza dos Deuses da Natureza: Comunidades Tradicionais Religiosas de Matriz Africana e o Processo de Expansão Urbana na Contemporaneidade da Cidade de Poções–BA**. *Revista de Humanidades*, 30(2), 362-378

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. **Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 16, n. 2, p. 185-206, 2014.

NEVES, Gilberto. **A discriminação racial na Educação Brasileira**. Revista de Educação Popular, v. 4, n. 1, 2005.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Narrativas de Thereza Santos: contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em revista, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PENNA-FIRME, RODRIGO; BRONDÍZIO, EDUARDO S. **Quilombolas Como “Coletividades Verdes”: Contestando e Incorporando o Ambientalismo na Mata Atlântica, Brasil**. Ambiente & Sociedade, v. 20, n. 2, p. 139-158, 2017.

RUSSO, Kelly; ALMEIDA, Alessandra. **Yalorixás e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, p. 466-483, 2016.

SEYFERTH, Giralda. **O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo**. Racismo no Brasil, p. 17-43, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos.** Revista do professor, v. 19, n. 73, p. 26-30, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprender, ensinar e relações: Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação.** Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

VERRANGIA, Douglas. **Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco.** Interações, v. 10, n. 31, 2014.

VERRANGIA, Douglas. **Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio.** Revista África e Africanidades, v. 8, p. 14, 2010.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências.** Educação e Pesquisa, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.

8. APÊNDICES

8.1. ROTEIRO DE ENTREVISTA

CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

- 1) Idade
- 2) Com qual gênero se identifica?
- 3) Há quanto tempo faz parte do Candomblé? Como entrou?
- 4) Qual a sua função na casa?
- 5) Com qual raça/cor se identifica?
- 6) Como você se apresentaria?

PERCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO ATUAL

- 5) Até que ano você estudou?
- 6) Você gostava da escola? Quais as suas lembranças mais marcantes dessa época?
- 6) Você se lembra de ter visto temas relativos à história e cultura africana na escola? Você acredita que esses temas são importantes?
- 7) Quais conhecimentos e ensinamentos cultivados no Candomblé você acredita que poderiam ser ensinados na escola? E por quê?
- 8) Como isso mudaria a experiência dos alunos na escola?
- 9) Você acredita que é possível abordar esses conhecimentos na escola, sem que seja um ensino religioso? (Explicar sobre a escola ser laica)

LEI N. 10.639/2003

- 10) Você já conhecia essa Lei?
- 11) Qual a sua opinião sobre ela?
- 12) Tendo em mente os princípios da Lei n. 10.639/2003, você pensa em outros conhecimentos presentes no Candomblé que poderiam ser trabalhados em sala de aula?

CONCEPÇÕES ACERCA DA NATUREZA

- 13) Na sua opinião, o que é a Natureza?
- 14) Qual a sua importância para nós?
- 15) O que é a Natureza para o Candomblé?
- 16) Compreender a importância da natureza, a partir do Candomblé, pode afetar a forma como lidamos com a natureza atualmente?

ANÁLISE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- 17) Qual a sua opinião sobre a sequência didática apresentada?
- 18) Dos temas escolhidos para serem abordados no minicurso, qual te chama mais a atenção?
Por quê?
- 19) Você proporia algo diferente para trabalharmos nela?

8.2. TRECHOS DAS ENTREVISTAS UTILIZADOS NA ANÁLISE

Autoidentificação dos entrevistados

“Eu sou o ‘entrevistado 1’, sou arquiteto e estudante de psicologia.”

“Me chamo ‘entrevistada 2’, sou casada, tenho três filhos. Sou a mãe pequena do terreiro, que é a mãe que cuida dos filhos, da casa e faz as comidas, ensina a fazer as comidas no dia da função”.

“Eu sou a ‘entrevistada 3’. Trabalho como doméstica, tenho 52 anos e sou ikedi no terreiro do pai lonan”.

“Sou o ‘entrevistado 4’. Faço parte do Candomblé faz 25 anos. Sou açougueiro de profissão, tenho 39 anos. Atualmente sou um sacerdote e zelador da casa”.

“Lembranças a gente tem várias”: Lembranças e percepções sobre a escola e o ensino

Entrevistado 1: *Estudei em colégio religioso, uma boa parte do fundamental, né? [...] Nas aulas de ciência era meio reticente, né, era mais... tinha... voltava uma ideia para a teoria criacionista, apesar de seguir o ensino de ciência de forma adequada, acredito eu.*

Entrevistada 2: *Sim, sim, gostava. Bom, eu fui fazer depois dos 40, né? Fui fazer supletivo. Tem muitos amigos que eu ainda levo até hoje. A gente se encontra bastante, a gente conversa da época de escola, a gente ia muito na Praça Brasil brincar, jogar capoeira, essas coisas, a gente era adolescente, né?*

Entrevistada 3: *Eu estudei assim, estudei até a oitava série direto e o ensino médio eu fiz supletivo, fiz um ano em outra escola. Não estudei direto. Eu sempre fui muito boa em português, tanto que eu corrijo as pessoas mentalmente [risos]. Falou um erro, eu... [faz expressão com o rosto]. Agora matemática, péssima.*

Entrevistado 4: *Gostava... Eu sempre fui um cara brincalhão. Lembranças a gente tem várias. Então sempre fui brincalhão. Sempre fui “dado” na escola. Meio travesso.*

“Essa lei tem que prevalecer”: Lei n. 10.639 e o ensino sobre história e cultura afro-brasileira

Entrevistado 1: *Parece uma lei interessante, mas acredito que ela encontre dificuldades enormes.*

Entrevistada 2: *Não nunca ouvi (falar). Mas que nem você falou, os negros eles eram oprimidos né... Eles iam na igreja eles ficavam pro lado de fora porque não podia participar da missa. Então foi aonde surgiu, entendeu... Por isso que às vezes tem comida para gente que faz oferendas pros orixás, porque os negros faziam.*

Entrevistada 3: *Eu nunca tinha ouvido falar ainda e eu acho boa, acho boa sim.*

Entrevistado 4: *Já tinha escutado falar dessa lei sim, há muito tempo atrás. E eu acho que essa lei tem que prevalecer, como muitas leis que tem hoje em dia e as pessoas colocam em prática. Se existe essa lei, ela tem que ser usada e ser praticada. E começar os próprios professores, a começarem a se qualificar mais para isso.*

Entrevistado 1: *Não, na época que eu estudei não tinha estudo sobre história africana. Você tinha a história da colonização, mas aquela ideia heroica né, de destravar o novo né.*

Claro que há a necessidade de se montar um programa que dê uma noção geral. Assim como a gente tem uma história muito resumida, muito generalizada, que cabe aos exploradores, as pessoas que têm real interesse na história.

Quando a gente fala de cultura brasileira ou numa religião que se diz brasileira, é o Candomblé. Então é interessante a participação desses grupos.

Entrevistada 2: *A gente sempre só assistia filmes, né? Filmes que eles passavam. Às vezes algum comentário, mas do contrário, não muito mais.*

Eu acho que agora, tanto o negro quanto a religião está um pouco mais livre para ser falado nos quatro cantos do mundo, entendeu?

Entrevistada 3: *No meu tempo nada, não falava. Tinha pouquíssimas coisas do catolicismo, muito pouco...*

Entrevistado 4: *Na minha época não, não havia muito. Mas tinha as histórias, principalmente na aula de história, falava-se de escravidão, não em si as religiões candomblecistas, Umbanda... Não se falava muito de religião.*

“Eu sou a natureza”: concepções acerca da natureza

Entrevistada 2: *Antigamente, as senhoras benziam muito. Hoje em dia você não acha mais benzedeira quase. Porque as avós faleceram e não repassaram isso... Porque isso aí tem que ser... como fala?*

Entrevistadora: *De geração...*

Entrevistada 2: *Isso, de geração para geração. A avó tem que passar para a filha e a mãe tem que passar para a outra filha e assim vai... E isso acho que acabou um pouco morrendo, no meio do caminho... Hoje em dia você não acha mais benzedeira.*

Entrevistado 1: *Pelo que eu tenho aprendido no terreiro, em estudos... Eu não sei dizer se há uma concepção exata de natureza... A palavra natureza é uma abstração que muda conforme a cultura. O Candomblé tem diversos pontos da natureza, divindades ou ações das divindades né.*

Entrevistada 2: *Bom, a natureza é tudo de bom né... Tanto você dando a ela quanto ela te dá... A terra também é um sentido muito bom, porque o que você plantar nela com amor, carinho, ela também vai te dar amor e carinho.*

Entrevistada 3: *Para mim, é vida, né... A natureza é tudo, sem a natureza... A natureza é eu acho que é uma das primeiras coisas importantes no Candomblé. Porque sem ela... Tanto na culinária... Como no dia a dia.*

Entrevistado 4: *A natureza a gente não vive sem ela né... Uma coisa que foi gerada antes do ser humano se colocar na terra. A natureza ela vem antes de qualquer coisa no mundo... gente precisa da natureza, que são os nossos elementos, que usamos para cada orixá.*

“Tem mais coisas a ser aprendidas”: Potenciais saberes e temas elencados para o ensino de ciências.

Entrevistado 1: *Tantas plantas que as pessoas acham que são plantas daninhas, no mato que tem uma função que no cotidiano se perdem né... você tem esses conhecimentos que podem ser aplicados as aulas de botânica.*

As vestimentas, as melodias que o Candomblé, ele tem uma infinidade de melodias na batida do seu tambor, e danças que representam diversos momentos, diversos fundamentos que a gente fala dentro do ritual, mas isso a gente vê em diversos momentos na nossa música, na nossa arte, essas batidas ou essas histórias, certas vestimentas, certos gestos.

Entrevistada 2: *As comidas, principalmente, que nem tem comida que a gente faz no terreiro, que lá na Nigéria eles comem... Todo mundo sabe que são comidas que eles comem, mas aí seria saber o fundamento da comida, o porquê.*

Entrevistada 3: *Tem mais coisas a ser aprendidas. Não tenho nada contra o catolicismo, mas parece que no Candomblé são coisas mais básicas do nosso dia a dia, que nem o uso das folhas, do banho, da comida mesmo, em geral. Eu acho que é bem mais a nossa realidade.*

Entrevistado 4: *Deveria ser passado na escola, cada tendência de cada orixá, o que um orixá significa na natureza, o outro no tempo...*

Hoje em dia pode ser agregado uma sexualidade. A nossa religião é uma das religiões que mais adapta e acolhe pessoas de outras origens sexuais. A gente tem muito... A gente tem trans, travesti, homossexual, lésbica. Vários gêneros e a gente acolhe essas pessoas muito bem.

5.6. Análise da sequência didática proposta

Entrevistado 1: *De certa forma é interessante... É um conhecimento histórico que tem que se resgatar através de um estudo profundo da história da religião, tanto aqui quanto fora do país.*

Entrevistada 2: *Seria ótimo, porque tem muitas, muitas pessoas hoje em dia, por mais que a televisão ensine, a internet ensina, tem muita gente leiga ainda. Então às vezes o filho aprende na escola para ensinar a mãe e o pai dentro de casa.*

Entrevistada 3: *Interessante. Nesses temas você pode pôr depois, quais são os orixás, né... Ensinar os orixás, qual o significado. E o Candomblé...*