



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

OS MÉTODOS E OS EFEITOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM
UM CURSO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL SOBRE “NATUREZA & AXÉ”

WUDSON GUILHERME DE OLIVEIRA

Sob a Orientação da Professora

Adriana Carvalho Lopes

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48m Oliveira, Wudson Guilherme de , 1978-
Os métodos e os efeitos de uma educação
antirracista em um curso de educação não formal sobre
"natureza & axé" / Wudson Guilherme de Oliveira. -
Seropédica; Nova Iguaçu, 2023.
99 f.: il.

Orientadora: Adriana Carvalho Lopes.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2023.

1. Educação não formal. 2. Educação de Terreiros. 3.
Curso EaD. 4. Entrevistas. 5. ODS - 04. I. Lopes,
Adriana Carvalho , 1973-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO Nº 682 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.038170/2023-94

Seropédica-RJ, 15 de junho de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

WUDSON GUILHERME DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/02/2023

Membros da banca:

ADRIANA CARVALHO LOPES. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

CARLOS ROBERTO DE CARVALHO. Dr. UFRRJ (Examinadora Interno).

SANDRA REGINA SALES. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

BRUNO COUTINHO DE OLIVEIRA. Dr. UFRJ (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 16/06/2023 15:38)
ADRIANA CARVALHO LOPES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1285421

(Assinado digitalmente em 16/06/2023 17:40)
CARLOS ROBERTO DE CARVALHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1607701

(Assinado digitalmente em 15/06/2023 17:08)
SANDRA REGINA SALES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1649545

(Assinado digitalmente em 15/06/2023 18:36)
BRUNO COUTINHO DE SOUZA OLIVEIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 078.570.087-02

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **682**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **15/06/2023** e o código de verificação: **9d25cbf809**

Dedico este trabalho à minha família, as memórias dos meus ancestrais que me apontaram os caminhos possíveis para chegar até aqui, assim como aos meus ancestrais presentes e aos que ainda estão por vir.

Aos ancestrais daqueles que encruzaram os meus caminhos, que de modo espiralar, foram levados a compartilhar seus saberes sensibilizados e de (re)existências, emanados de afetividades e conspirados pelas nossas ancestralidades.

A matriz civilizatória africana e toda a sua *bioafroancestralidade* no pensar-fazer-docente.

E aos que lutam a cada dia, de forma solitária e potente para a ascensão das nossas Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, para a redução do Racismo, promoção da educação étnico-racial em prol de equidades raciais no “chão da escola”.

AGRADECIMENTOS

A caminhada durante a realização desse trabalho que foi marcado por muitos momentos de cansaço, dificuldade, insônia, dores, mas também de muita ajuda, aquilombamentos, comunitarismo, amizade, ancestralidades, fé e ludicidades! Agradeço a todos que direta ou indiretamente ajudaram na realização desse sonho. Mesmo que não positivamente para o alcance de mais essa conquista.

A Deus, aos deuses, deusas, orixás, *nkisis*, voduns, santos, santas, ancestrais, entidades, encantados e demais energias vitais, que me revigoraram nessa longa caminhada até aqui.

A minha mãe e ao meu pai, que compreenderam as minhas ausências e me incentivaram nas persistências.

Aos meus irmãos e irmã, por sempre me amostrar que não estou sozinho no mundo.

A minha orientadora, amiga e professora Dra. Adriana Carvalho Lopes, por ter aceitado o meu projeto e me incentivado a efetivar ponderações que vão muito além do desenvolvimento de um trabalho acadêmico.

Aos professores do PPGEDUC-UFRRJ, pelos aprendizados e pelos pensamentos fomentados para que pudéssemos reexaminar as certezas e capacitar-se com o extraordinário.

Aos amigos Maria José, Fabrícia Nascimento, Lady Cristina, Simone Oliveira, Elaine Prazeres, Elbert Agostinho e Edmilson Ferreira, pelo companheirismo, pelo amparo, pelas acessórias, pelos ombros, pelas afabilidades, sem as quais eu não teria finalizado este momento da minha vida. Se consegui chegar neste lugar, posso dizer sem receio que é porque essas pessoas estiveram presentes ao meu lado.

Ao *Bàbálorísá* Adegbenga Ifagbamila do Terreiro de Obatalá - *Ilê Omi Orum* e o Instituto Terreiro Sustentável, que me acolheram com tanto carinho e respeito, abrindo os espaços para minhas cogitações como professor, escritor, oficineiro e como pesquisador.

Aos professores, membros da banca examinadora, que aceitaram ler esse trabalho e que com suas experiências, partilharam seus conhecimentos e experiências e, assim, me apontaram novas encruzilhadas.

Gratidão Ancestral!

EPÍGRAFE

“Nossas questões–vida se expressam na seguinte problematização: o que fomos e/ou éramos (África pré-colonial); o que fizeram de nós e/ou nos tornaram (colonialismo/imperialismo); o que poderemos voltar a ser ou vir a Ser (pós-colonialismo/decolonial)”.

Olorode Ògìyàn Kálàfó Jayro Pereira de Jesus.

RESUMO

OLIVEIRA, Wudson Guilherme de. **Os métodos e os efeitos de uma educação antirracista em um curso de educação não formal sobre “natureza & axé”**. 2023. 99p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

Os espaços não formais de aprendizagem, entendidos como lugares fora da atmosfera escolar, podem ser cenários educativos e são lugares que podem contribuir, apoiar e/ou complementar a aprendizagem. A presente pesquisa dispõe-se a ampliar reflexões acerca do cumprimento das metas da ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável pelo Brasil, a partir do diagnóstico das CTTro - Comunidade Tradicional de Terreiro e os seus demais adeptos das religiões de matrizes africanas, como um modo de organização de colocar em prática as demandas determinadas pela Agenda 2030 da ONU - Organização das Nações Unidas. No Brasil e no mundo, estão ocorrendo heterogêneas situações desestabilizantes geradas pelas problemáticas ligadas a fome, a pobreza, as desigualdades, a falta de saneamento básico, injustiças sociais entre outros entraves que implicam na condição de vida das gerações futuras. Para o abrandamento das controversas é criado, em conjunto com um babalorixá, um curso *on-line*, com o desejo de apresentar, de conhecer e de discutir os aspectos das ODSs em consonância com a cosmovisão das tradições religiosas de matrizes africanas e afro-brasileiras, como um modo de promover uma vida digna ao povo de terreiro, erradicando as intolerâncias, os racismos, as violências e as discriminações. Proposta sustentada pela ambiciosa Agenda 2030, nas compreensões da ODS de número 04 - Educação de Qualidade, na educação não formal, nos letramentos e na Lei Federal 10.639/2003 e 11.645/2008. Os encontros foram realizados de modo virtual, promovido por *lives*, com a participação de líderes religiosos, de praticantes das religiões de matriz africana e demais adeptos. A pesquisa foi realizada através dos registros das situações vivenciadas neste espaço de educação não formal e de entrevistas. Para um melhor entendimento com referência as questões afloradas na ação afirmativa, foi necessário analisar a construção da categoria negro (GOMES, 2003, 2010, 2017; MUNANGA, 2004, 2005), a relação entre a raça e colonialidade (QUIJANO, 2010), assim como outras temáticas que emergiram para a compreensão das positivities e as relações étnico-raciais no CTTro. As ponderações germinadas pela pesquisa nos convidam a repensar sobre as práticas para o resgate histórico e fortalecimento do “chão do terreiro”, provocando novas encruzilhadas desestruturantes aos padrões hierarquizados, eurocêntrico, intolerantes e racistas, que desqualificam os afro-brasileiros e aqueles que praticam as religiões de matriz africana.

Palavra-Chave: ODS – 04; Educação não formal; Curso EaD; Educação de Terreiros; Entrevistas.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Wudson Guilherme de. **The methods and effects of an anti-racist education in a non-formal education course on “nature & axé”**. 2023. 99p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

Non-formal learning spaces, understood as places outside the school atmosphere, can be educational scenarios and are places that can contribute, support and/or complement learning. This research intends to expand reflections on the achievement of the goals of the ODS - Sustainable Development Goals in Brazil, based on the diagnosis of the CTTro - Traditional Community of Terreiro and its other adherents of African matrix religions, as a way of organization to put into practice the demands determined by the UN Agenda 2030 - United Nations. In Brazil and in the world, there are heterogeneous destabilizing situations generated by problems related to hunger, poverty, inequalities, lack of basic sanitation, social injustices, among other obstacles that imply the living conditions of future generations. To alleviate the controversies, an online course was created, together with a babalorixá, with the desire to present, learn about and discuss aspects of the SDGs in line with the cosmovision of religious traditions of African and Afro-Brazilian matrices, as a way of promoting a dignified life for the people of the terreiro, eradicating intolerance, racism, violence and discrimination. Proposal supported by the ambitious Agenda 2030, in the understanding of SDG number 04 - Quality Education, in non-formal education, in literacy and in Federal Law 10.639/2003 and 11.645/2008. The meetings were held virtually, promoted by lives, with the participation of religious leaders, practitioners of African matrix religions and other supporters. The research was carried out through records of situations experienced in this non-formal education space and interviews. For a better understanding of the issues raised in affirmative action, it was necessary to analyze the construction of the black category (GOMES, 2003, 2010, 2017; MUNANGA, 2004, 2005), the relationship between race and coloniality (QUIJANO, 2010), as well as other themes that emerged for the understanding of positivities and ethnic-racial relations in CTTro. The considerations germinated by the research invite us to rethink about the practices for the historical rescue and strengthening of the “chão do terreiro”, provoking new crossroads that disrupt hierarchical, Eurocentric, intolerant and racist patterns, which disqualify Afro-Brazilians and those who practice the African origin religions.

Keyword: SDG – 04; Non-formal education; EaD course; Terreiros Education; Interviews.

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
Figura 1: Símbolo do Terreiro de Obatalá - Ilê Omi Orum	30
Figura 2: Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS)	32
Figura 3: Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) na Cosmvisão do — “povo de terreiro”	35
Figura 4: Símbolo do Instituto Terreiro Sustentável	36
Figura 5: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre a identificação da cor/raça	68
Figura 6: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre o conhecimento dos 17 ODS	69
Figura 7: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre a dificuldade de acesso	69
Figura 8: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre o racismo estrutural no terreiro	69
Figura 9: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre os grupos mais vulneráveis	70
Figura 10: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre as Leis Federais 10.639/03 e 11.645	70
Figura 11: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre a importância das Leis nos terreiros	70
Figura 12: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre as possíveis reduções do racismo	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos	Página
Gráfico 1 – Sobre o nome tradicional dos alunos do curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis”.....	56
Gráfico 2 – Sobre a identificação —cor/raça dos alunos do curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis”.....	57
Gráfico 3 – Sobre a identidade de gênero dos participantes do curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis”.....	59
Gráfico 4 – Orientação sexual dos alunos do curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis”.....	62
Gráfico 5 – Como se classificas nos terreiros os alunos do curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis”.....	63
Gráfico 6 – Classificação da escolaridade dos alunos do curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis”.....	65
Gráfico 7 – Participação em projeto social dos alunos do curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis”.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabelas	Página
Tabela 1 – Sobre o nome tradicional dos alunos do curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis”.....	56
Tabela 2 – Sobre a identificação —cor/raça dos alunos do curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis”.....	57
Tabela 3 – Sobre a identidade de gênero dos participantes do curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis”.....	59
Tabela 4 – Orientação sexual dos alunos do curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis”.....	61
Tabela 5 – Como se classificas nos terreiros os alunos do curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis”.....	63
Tabela 6 – Classificação da escolaridade dos alunos do curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis”.....	64
Tabela 7 – Participação em projeto social dos alunos do curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis”.....	65

LISTA DE SIGLAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CTTro – Comunidade Tradicional de Terreiro

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

EaD - Educação a Distância

ERE - Ensino Remoto Emergencial

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE – Instituto de Educação

IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, *Queer*, Intersexuais, Assexuais, Pansexual, Não-Binário entre outros

ODM - Objetivos do Desenvolvimento do Milênio

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONGs - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

REANP- Regime Especial de Aulas Não Presenciais

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (até 2011)

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

U.E - Unidade de Ensino

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

ENCRUZILHADAS INTRODUTÓRIAS	14
Descaminhos proporcionados por uma pandemia	16
Entraves que atravessaram o primeiro projeto no “chão da escola”	18
Os novos caminhos e as encruzilhadas do “chão do terreiro”	19
I CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO CURSO “NATUREZA & AXÉ”	23
1.1 Um corpo preto com marcas coloniais	28
1.2 Os agentes criadores do curso para o “povo de terreiro”	29
1.3 O que são as ODS e as movimentações para o curso EAD “Natureza & Axé”	31
II O PROJETO, O PLANEJAMENTO E O CURSO	37
2.1 A educação não formal no curso de “Natureza & Axé”	38
2.2 A Lei Federal 10.639/03 e o curso para o “povo de axé”	42
2.3 A disciplina “Educação de Terreiro” no curso “Natureza & Axé”	45
III A PESQUISA QUALITATIVA	48
3.1 Nos encruzadas da sociedade: raça e classe	49
IV APONTAMENTOS, ENTREVISTAS E ANÁLISES DAS PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES	54
4.1 Os alunos inscritos e os seus apontamentos no curso	54
4.2 Entrevistas e análises das narrativas dos alunos do curso.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE: TERMO DE AUTORIZAÇÃO	93

ENCRUZILHADAS INTRODUTÓRIAS

Saudação a Exu
Terra, cujo poder se espalha por todo o universo, eu te saúdo!
É sobre você que se caminha primeiro,
Antes de se entrar na água.
Exu Odara, eu te saúdo!
Eu saúdo a madrugada!
Saúdo o Sol nascente!
Saúdo o sol poente!
Saúdo os primórdios da existência!
Saúdo os criadores da existência!
Eles são os veneráveis do universo.
Eu saúdo Exu, que deve ser louvado
Antes dos demais orixás.
Em pé, eu saúdo Exu.
Agachado, eu saúdo Exu.
Prostrado no chão, eu saúdo Exu.
Eu saúdo a força vital masculina!
Saúdo a força vital feminina!
Saúdo a força vital das crianças!
Saúdo a força vital dos anciãos sábios!
Saúdo a todos vocês antes de iniciar o awô!
Venho especialmente saudar você, Exu,
O poderoso, Senhor do Axé, filho de Eledunmare.
Esta saudação é para você, Elegbara!
Oh! Esta saudação é para você, Exu!

Síkírù Sàlámì (King) e Ronilda Iakemi Ribeiro¹

Em primeiro lugar, é mais que vital fazer a seguinte saudação “*Laroiê Exu!*”², ao possuidor de todos os caminhos, excelente brincante e emissário que percorre entre o *Orun* e o *Ayé*, aqui estribado na cosmogonia nagô-iorubá.

Em segundo, preciso pedir a bênção aos meus ancestrais do passado, do presente e há os que ainda estão por vir, consentimento que se estende aos antepassados desses que estão a ler este trabalho, assim como aqueles que futuramente irão ter contato com este material, pois tenho a certeza, que os ancestrais sempre tiveram e estão presentes, e perceptíveis em todas as minhas trajetórias, principalmente nas múltiplas etapas para a conclusão desse trabalho.

Preciso também pedir licença aos mais velhos e a bênção aos mais novos. Pois

¹ Síkírù Sàlámì (King) e Ronilda Iakemi Ribeiro “*Exu e a ordem do universo*”, (2ª. Ed. São Paulo: Oduduwa, 2015), p. 361.

² Está saudação ancestral é uma reverência empregada tanto para os Exus quanto para as Pombagiras, é um vocábulo que tem em seus primórdios os grupos africanos étnico-linguístico nagô-iorubá, e reporta-se a algo tipo “Salve o mensageiro”, “Olhe por mim Exu” e “Me guarde”.

a pretensão deste trabalho, é que ele chegue nos mais distantes espaços, para que a nossa sociedade compreenda a nossa cultura, religião, história, língua e religiosidade, de modo fraterno, diferentemente dos modos que costumamos nos deparar nos “espaços convencionais de educação”.

Com relação aos processos diferentes de formas e dos modos de educação, nós professores da Educação Básica, nos vemos no tempo presente em uma “*Encruzilhada*”, assim como o Orixá Exú³. Nos encontramos em um contexto repleto de outras perspectivas que vão na contramão e no combate das amarrações, criadas pelo ocidente, que possuem uma visão muito genérica de “*Encruzilhada*”, como apenas um lugar que se cruzam ruas, caminhos, estradas, cruzamentos entre outros.

Já as concepções de grupos em Áfricas, e dos grupos afro-diaspóricos, principalmente, os praticantes das religiões de matriz africanas no Brasil, vêem a encruzilhada como uma territorialidade de movimentos ambíguos, em que são realizadas as mandingas para Exu, o superior dos caminhos, o proprietário das encruzilhadas e ocasionador por sua abertura, em consequência de ter a autoridade para abrir à encruzilhada, para a comunicação dos espíritos e humanos, à vista disso, a encruzilhada é um lugar que transpassa os limites e gera interseções.

A partir de outros olhares amparados na decolonialidade, que é tratada como uma ininterrupta luta prática, política e epistêmica, com o desempenho de “conceder voz às narrativas oriundas de experiências históricas vivenciadas localmente pelos povos subalternizados na situação colonial” (NOGUEIRA, 2014, p. 23), modo como já acontece no caso do Brasil. Aqui encontramos comprovativos de políticas públicas no contexto da educação, empregando expressões como multiculturalismo e interculturalidade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010), com a finalidade de agregar as argumentações subalternizadas.

E na afroperspectiva, Renato Nogueira (2012) afirma que “O termo afroperspectivista tem um sentido simples, o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (NOGUEIRA, 2012, p. 147).

Iremos proporcionar reflexões acerca das questões para a importância da

³ Exú ou Elegbara (etimologicamente, o “dono da força”) é o orixá da tradição iorubana. Ele é a síntese do princípio dinâmico que rege o universo e possibilita a existência, sendo, também, a mais polêmica entre as forças invisíveis que regem as concepções filosóficas jejes-iorubanas na África e na Diáspora. Nei Lopes (2011) explicita que ele é o “Porta-voz dos orixás, é quem leva as oferendas dos fiéis e, na condição de mandatário, protege os cumpridores de seus deveres e pune os que ofendem os orixás ou falham no cumprimento das obrigações” (LOPES, 2011, p. 512).

implementação da Lei Federal 10.639/2003⁴, tanto para as possibilidades nos “espaços formais de educação”, público e privado, como nos “espaços não formais de educação” aqui voltado para o “chão do terreiro”.

Descaminhos proporcionados por uma pandemia

Muito se tem discutido, no tempo presente, acerca das problemáticas que englobam os estudantes, a educação e o espaço escolar. Principalmente, se partirmos do pressuposto que o “chão da escola” é um espaço de saberes, que incentiva as ideias e estimula a relevância em adquirir perspectivas.

Que oportunizam o desenvolvimento de habilidades, os entendimentos de mundo, assim como os seus direitos e deveres com a sociedade. Mas vale aqui salientarmos que a “escola não é um espaço de transmissão de conhecimento, mas de construção de saberes” (LIMA; BERNARDES, 2020, p. 43), ainda mais por ser um espaço agradável que facilita o contato social entre os estudantes, sempre com o objetivo de proporcionar a inserção no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, precisamos refletir sobre os problemas acarretados pela pandemia causada pelo COVID-19, um vírus que causa uma doença respiratória ocasionada pelo agente coronavírus (Sars-CoV-2); vírus que foi identificado no mês de dezembro de 2019 na China e posteriormente se proliferou por todo o mundo, acarretando no isolamento social de toda a população mundial até o momento presente,

Acrossílabo em inglês das palavras *Coronavirus Disease* 2019 (SENHORAS, 2020), que depressa se transformou em uma pandemia mundial mudando e impactando a vivência humana de todas as pessoas do planeta.

Em todas as instâncias públicas e privadas, no período da pandemia, as salas de aulas e demais espaços de educação, foram obrigados a darem uma pausa em seus planejamentos, influenciados pelos impactos da pandemia e da quarentena⁵.

A partir daí, tem início o isolamento social, que adveio como uma medida planejada para a redução de contato entre as pessoas, como estratégia de reduzir a

⁴ Lei que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

⁵ A quarentena foi uma medida sanitária de isolamento social, como uma forma de evitar contágio e a transmissão do vírus. Nos anos letivos de 2020 e 2021, o coronavírus abalou os sistemas educacionais, provocando o encerramento coletivo de escolas, cursos, faculdades, universidades e outros.

velocidade de transmissão do vírus. Esse insulamento visava separar as pessoas contaminadas pelo vírus das não contaminadas.

Além disso, desenrolaram-se diferentes ações de controle e combate a proliferação do vírus, como o *lockdown*, que ocorreu como uma forma de bloqueio, para frear o contágio, e assim reduziu o número de infecções; o confinamento, que proporcionou a colocação da pessoa que se afasta ou é afastada do convívio social, mantendo-se sem contato físico com o mundo exterior.

Assim como o distanciamento social, que foi pensado como um comportamento ou cumprimento de se distanciar e se isolar de pessoas, tanto em espaços públicos, como em privados como uma forma de evitar o alastramento do vírus. A recomendação para o distanciamento entre os indivíduos deveria ser de no mínimo 1,5 metros⁶.

O isolamento social teve o seu início na primeira quinzena do mês de março do ano de 2020, onde a princípio nos promoveu uma pressuposição que o distanciamento não iria levar muito tempo, devido às especulações midiáticas e sanitárias.

E foi desse modo que foi instaurado o período de isolamento social, onde as práticas pedagógicas foram obrigadas a serem propagadas a partir do “Ensino Remoto”, também autodenominado de Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP).

Segundo Edméa Santos (2022) o ““Ensino Remoto” foi a noção de “ordem” do ano de 2020, quando o assunto educar durante a pandemia da COVID-19 estava em pauta” (SANTOS, 2022, p. 140). Ainda segundo a autora, o “Ensino remoto não é EaD e muito menos Educação Online” (SANTOS, 2022, p. 68)⁷.

O ensino remoto ganhou grande protagonismo e tomou infinitas proporções em todos os quesitos, de educação no Brasil, assim como no mundo.

Essa ferremanta emergencial de educação foi o mecanismo mais utilizados no ano de 2020, 2021 e continua ganhando muitos adeptos, não somente para os estudantes, mas também para os pais, responsáveis, professores e todas as equipes pedagógicas escolares.

⁶ Para obter maiores referências sobre as palavras criadas sobre esses e outros processos ocorridos na pandemia do COVID-19, é possível buscar maiores informações no glossário online “*Vocabulário da pandemia do novo coronavírus*”, sob a Coordenação Geral de Revisão de Kelly Fernanda Guasso da Silva (2020) e disponível em: <https://www.ufsm.br/coronavirus/vocabulario-da-pandemia-do-novo-coronavirus/>.

⁷ Para saber mais, buscar informações em “*Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19*” de Edméa Santos (2022).

Estamos aqui nos referindo sobre as lideranças trabalhadoras que são responsáveis pela implementação e coordenação das propostas pedagógicas das instituições de ensino, onde desempenham funcionalidades de qualidade, ofertadas aos alunos e responsáveis, facilitando uma proximidade entre eles.

Em geral, a equipe pedagógica é formada pelo corpo docente, responsável por ensinar, que não é o mesmo que “professar um saber”, mas sim uma preparação do outro, para que ele possa se apropriar de algum dos conjuntos de conhecimentos (ROLDÃO, 2007, p. 94).

Entraves que atravessaram o primeiro projeto no “chão da escola”

O convívio com o outro, iniciado no ano de 2020 afetou todas as populações do mundo e trouxe inumeros problemas que atravessaram, o primeiro projeto de pesquisa, que estava sendo produzido a partir da investigação de como os saberes e os letramentos inspirados nas perspectivas ancestrais dos Povos *Bantu*.

Povos esses entendidos como um “grande conjunto de povos africanos disseminados do centro para o leste, sul e sudeste do continente. Falantes de línguas semelhantes no Congo, em Angola, na Tanzânia, em Moçambique, na África do Sul” (LOPES, 2008, p. 31) em consonância com a implementação da Lei Federal 10.639/03⁸, que poderiam potencializar o ensino da disciplina de história no “chão da escola”, como ferramenta potente na luta pela igualdade racial e na luta contra as artimanhas do racismo no espaço de educação.

Com o objetivo de trocar pontos de vistas e saberes com crianças estudantes, de uma instituição de ensino formal, em especial das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, com “Oficinas/Aulas” a partir dos seus conhecimentos e entendimentos prévios.

Sapiências sobre as inúmeras questões, que acercavam as comparências afro-originais essencialmente nas histórias, nas culturas, nos saberes, nas técnicas de trabalhos, nas danças, nas linguagens, nas brincadeiras, nas religiosidades, nas estéticas, nas farmacologias, nas geografias e outras abrangentes táticas de obstinações.

Tenacidade que foram elaboradas pelos Povos *Bantu* e a sua diáspora no

⁸ No mês de março de 2008, é instituída a Lei Federal 11.645/08, que inclui as temáticas ligadas à história e cultura dos povos indígenas nos currículos oficiais no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em todo território nacional.

Brasil, para potencializar os estudantes no “chão da escola”, e assim promover a absorção da negritude e a amabilidades sobre os seus feitos, que forjaram uma nação brasileira, assim seria a nossa premissa.

Porém, como as aulas presenciais não tiveram o seu retorno no ano de 2020, e nem mesmo nos meses iniciais do ano de 2021, todos os meus apontamentos e leituras, foram postos de lado no momento pandêmico, por não conseguir realizar a “pesquisa de campo”.

Desse modo, acompanhando as notícias pelas mídias sociais e os meios de comunicações, além de observar as abundantes problemáticas originadas pelos impactos sociais no Brasil e as populações suscetíveis, assim como os contratempos do racismo sistêmico, segurado nas desigualdades e vulnerabilidades.

Aqui focada nas desigualdades de gênero e raça, entendida como um desequilíbrio presente no ambiente da sociedade, que avulta a dessemelhança social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais.

E conjuntamente nas desigualdades raciais, aqui encaradas como toda circunstância infundamentada de diferenciação de ingresso e fruição de posses, infraestruturas e oportunidade, tanto nas esferas públicas quanto nas privadas, em qualidade de cor, raça, descendência ou mesmo a genealogia étnica ou nacional.

Os novos caminhos e as encruzilhadas que levaram para o “chão do terreiro”

Devido aos entraves anteriores, surgiram outros caminhos que me levaram a me aproximar de leituras referentes a Comunidade Tradicional de Terreiro – (CTTro)⁹, que me apresentou informações potentes e me instigou a buscar entendimentos sobre como eram esses espaços comunitários e sagrados? Impregnado de feitos, saberes e resistências ancestrais, estavam encarando o distanciamento causado pela pandemia? Entre outras questões ligadas ao racismo, educação antirracista, gênero, letramentos entre outros.

⁹ Adotar-se-á o termo CTTro – Comunidade Tradicional de Terreiro - como uma denominação aglutinadora de todas as práticas afro-brasileiras também chamadas Religiões de Matriz Africana ou tradições afro-brasileiras, como Umbanda, Candomblé, Xamba, Nagô-egbá, Batuque, Tambor de Mina, Jurema e aparentados. Diante da perseguição, somos todos "macumbeiros" – no sentido negativo da palavra -, por isso é preciso que nos vejamos todos como irmãos e parte de uma cultura com gênese comum. Para saber mais buscar informações em “Intolerância religiosa” de Sidnei Nogueira (2020).

A partir daí, inicia a intenção de realizar uma pesquisa neste universo, que pode servir de subsídio, para possibilitar um estreitamento em relação ao resgate da nossa negritude, com vistas à exaltação da ancestralidade

Ainda que a temática no tocante da negritude, seja uma discussão muito complexa, tencionamos tratar aqui a palavra negritude, como um movimento fundamental que proporciona a identificação das suas raízes afro-diaspóricas e a superação do racismo.

Essa negritude que também é fomentada nas lutas antirracistas que são articuladas pelos agentes dos Movimentos Negros Sociais e pelos espaços de cultos de Religiões de Matriz Africana, a partir das ressignificações das inúmeras capacidades e realizações dos negros, em prol do orgulho e pertencimento do seu próprio eu na sociedade (BERND, 1988).

A ancestralidade está atrelada a um dos “valores civilizatórios afro-brasileiros” mais importantes, como aqueles “valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração” (TRINDADE, 2005, p. 30).

Em virtude da ancestralidade, que se origina aos valores fulcrais nas culturas africanas. O enaltecimento a ligação ancestral é proveniência de identidade, pertencimento, saúde e sabedoria. Reverenciar os ancestrais e os nossos mais velhos tem o significado de reconhecer a sabedoria daqueles que vieram muito antes de nós mesmos (OLIVEIRA, 2007).

As possíveis contribuições servirão de aportes para se perceber a necessidade da população afrodescendente, em se inteirar das questões que abraçam os saberes, os fazeres e as lutas dos “povos de axé” em relação as (re)existências da religiosidade de matriz africanas.

Embora algumas pessoas ainda não perceberam, as perspectivas e contribuições identitárias, culturais, religiosas, musicais e linguísticas dos grupos que tiveram a sua origem no vasto continente Africano, e que este fenômeno identitário, no século XVI fizerá a travessia pelo Atlântico.

Os povos africanos aportaram de modo forçado nos litorais brasileiros, não portando nenhum objeto concreto de valor capitalista, mais trouxeram consigo inúmeras bagagens culturais e históricas, presentes em nossas festas populares, cortejos, danças, ritmos, religiosidades, filosofias, culinárias, instrumentos, palavras, expressões,

brincadeiras, músicas. Esses grupos vindos da “Mãe África” deixaram, para os seus descendentes, heranças pautadas em suas marcas ancestrais, fixadas em nossas expressões culturais e históricas, onde podemos encontrar em nossa sociedade brasileira as mais diversas identidades culturais que foram incorporadas no Brasil, produzindo assim, características marcantes enquanto povo.

A presente pesquisa tem como objetivo principal compreender a experiência da “educação não formal” no curso de “Natureza & Axé”, realizado de forma remota durante o período de pandemia do COVID-19 e os seus impactos nos processos de uma “educação não formal” e antirracistas para a Comunidade Tradicional de Terreiro.

Analisamos as narrativas de alguns dos participantes do curso em questão, em referencia aos letramentos dinamizados na luta contra o Racismo.

Ambicionando a elevação da promoção à negritude e apresentar aos “povo de santo” e demais adeptos das diversas expressões culturais, que estão presentes nestes espaços de saberes ancestrais e de (re)existências das negritudes e das ancestralidades a partir do curso intitulado “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvidmentos Sustentáveis*”.

Buscando proporcionar diálogos descolonizados para a redução do racismo e das desigualdades, a favor da equidade racial. Devido ao racismo e as desigualdades estarem muito presentes em nossa sociedade, sendo ambos reproduzidas por tantos sujeitos, não apenas em seus “espaços privados”, mas também nos “espaços públicos” de convivência.

Todas essas problemáticas ligadas aos preconceitos, discriminações e ao racismo acabam recaíndo aos grupos afro-diaspóricos não brancos, como intercorre no Brasil e no mundo, como mencionam de maneiras mais precisas em relação aos estudos sobre essas desigualdades raciais no Brasil (Andrews, 1998; Bento, 1998; Guimarães, 1999; Hasenbalg, 1979; Skidmore, 1976; Telles, 2003).

O curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvidmentos Sustentáveis*” teve também a preocupação de focar nas relações raciais em nossa sociedade brasileira, que foram fundamentadas para o “povo de terreiro” a partir dos seguintes objetivos específicos:

1. Reconhecer a importância dos “chão do terreiro” como um território potente de “educação não formal” para a valorização da história e cultura africana e afro-diaspórica, como modo de contribuir com a implementação

da Lei Federal 10.639/2003;

2. Analisar e dar voz a atuação política desses religiosos no processo de letramento antirracista no “chão do terreiro”;
3. Discutir as problemáticas que cercam a não implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, sobretudo os entraves encontrados ao tocar nas perspectivas ligadas as questões das religiosidades de matriz africanas e indígenas;
4. Propor diálogos sobre raça, racismo, educação antirracista, letramentos, interseccionalidades, histórias, Lei federal 10.639/2003 e 11.645/2008, cultura, religiosidade e negritude neste espaço de “educação não formal”;
5. Compreender como a noção de raça e racismo está construída pelos participantes do curso.

No Capítulo I, “Contexto de criação do curso “Natureza & Axé””, será narrado sobre como se deram os processos para a criação do curso, assim como a minha participação e do meu amigo no planejamento das aulas e do curso, além das observações na sociedade no período da pandemia do COVID-19. Ainda nesse capítulo trago os debates sobre o racismo estrutural (ALMEIDA, 2020), as perspectivas da Agenda 2030, as intenções dos planos do curso amparado nas ODSs para o “chão do terreiro”.

No Capítulo II, “O projeto, o planejamento e o curso”, apresentarei como o ficou estruturado o projeto do curso “Natureza & Axé”, um panorama sobre as disciplinas, os processos de inscrição no curso.

No Capítulo III, “A pesquisa qualitativa”, Abordaremos um pouco sobre os conceitos de raça e interseccionalidades.

Já no Capítulo IV “Apontamentos, entrevistas e análise das perspectivas dos participantes”, análises dos perfis dos participantes do curso, a partir das informações presentes nas fichas de inscrição, entrevista e análise das narrativas de três (3) alunos participantes, a partir das coletas de dados realizadas pelo aplicativo *Whatsapp*, sobre as suas perspectivas para se inscrever no curso, assim como as suas impressões finais. Essas entrevistas serão transcritas e analisadas.

Em “Considerações finais”, trago as mais relevantes descobertas da pesquisa, pretendendo proporcionar outros olhares para difusos estudos no campo.

I CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO CURSO “NATUREZA & AXÉ”

Devido ao longo tempo referenetes aos isolamentosm que duram muito mais tempo do que o previsto, foram surgindo múltiplos e complexos desafios que desnudou ainda mais as vulnerabilidades de determinados grupos sociais, comoveram de maneira negativa os prestamentos das ajudas humanitárias em todos os quesitos.

Porém, numerosos voluntários utilizaram as solidariedades aos mais necessitados, como imunizante contra o vírus. Pessoas anônimas e instituições realizaram redes de distribuições e doações de alimentos, produtos de higiene, livros e outras ações afirmativas.

Qualifica-se aqui como ações afirmativas, aqueles atos que foram planejados como um “conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado” (GOMES, 2001, p. 40), para confrontar e vencer esta crise de saúde pública mundial.

Além disso, a pandemia afetou profundamente as questões que acercam a educação, pois as desigualdades sociais, atingiram muitos grupos ao acesso a uma educação de qualidade.

Assim, para sanar os entraves das distâncias, foi necessário a utilização de outros modos de educação e de manuseios de diferentes mecanismos tecnológicos para os processos de letramentos. Desse modo, a Educação à Distância (EaD), protagonizou outros rumos para o sucesso da educação.

Vale salientar, que existe uma distinção entre educação à distância e ensino remoto. Desse modo, nos portamos à definição delimitada apresentada por Lima e Bernardes (2020):

A Educação à Distância envolve desde o início uma adequação do conteúdo trabalhado para a realidade virtual, atividades e aulas síncronas e assíncronas, suporte constante de tutores, amplas estratégias de abordagens, plataformas (os chamados ambientes virtuais de aprendizagem) previamente conhecidas pelos professores e tutores, etc. As escolas estão diante de uma Educação Remota Emergencial. Remota porque a tecnologia tornou-se mediadora para as aulas presenciais; emergencial no que se refere a um conjunto de estratégias de ensino que têm sido pensadas e adaptadas no calor do momento (LIMA; BERNARDES, 2020, p. 37).

A citação de Lima e Bernardes (2020), sobre as diferenciações entre educação

à distância e ensino remoto emergencial, define perfeitamente as ações afirmativas desenroladas no curso de formação. Primeiro pelo fato das nossas atividades terem sido realizadas nas configurações da educação à distância e no ensino remoto emergencial, a partir de uma educação amparada as tecnologias.

Com relação ensino remoto emergencial, o curso foi planejado para ser enquadrado nas transformações tencionadas, pelas problemáticas causadas pelo coronavírus.

O curso foi criado com fortes realces no ensino mediado pela internet, tensionando criar laços remotos, para o fortalecimento da Comunidade Tradicional de Terreiro, proporcionando o acesso aos múltiplos conteúdos e conhecimentos, ligados às questões de interesses do “povo de terreiro”, durante o período de isolamento social.

O ensino remoto emergencial foi determinante no período da crise sanitária e pandêmica. Esta modalidade imprevista de educação teve grande protagonismo no sistema educacional, pois o mesmo desfez prováveis inércias que poderiam comprometer os métodos de formação (ARRUDA, 2020).

As estratégias pedagógicas e didáticas, programadas para o curso, foram pensadas como um modo de reduzir, os impactos das medidas de isolamentos ao “povo de axé”. As aulas mediadas através das tecnologias remotas contribuíram, para manter uma conexão emotiva e intelectual entre os professores, comunidades tradicionais de terreiro e demais das religiões de matriz africanas.

Já sobre os apontamentos referentes a educação à distância, o curso foi planejado como uma atividade, que precisava proporcionar momentos de trocas de ideias e perspectivas, mediadas como um meio de comunicação pautada na “educação não formal” de forma virtual.

Desse modo, os nossos encontros ocorreram a partir da plataforma eletrônica *Google Meet*, esta plataforma refaz o ambiente presencial, promovendo uma sincronia entre o professor e aluno em tempo real.

O *Google Meet* é basicamente um software de vídeo conferência, que autoriza ao consumidor compartilhar sua tela ou apenas uma aba, este mecanismo esta sendo utilizado em todo o mundo, com tal intensidade no ambiente de trabalho como em escolas (SINGH; WHASTHI, 2020).

Com a transmissão das aulas de forma síncrona, uma modalidade de ensino à distância que tem o significado de “ ao mesmo tempo”, ser uma ferramenta EaD que

necessita da presença do discente e do seu tutor ou professor no mesmo espaço virtual e horário.

Esta ferramenta flexível está atrelada as teleconferências (a partir de vídeos, *audiographics*, áudio e *web*) ou mesmo em *chats* (salas de bate-papo). Sobre as interfaces da comunicação síncrona, a pesquisadora Edméa dos Santos diz que “[...] comunicação em tempo real (exemplos: *chats*, webconferências, entre outras)” (SANTOS, 2019, p. 71).

Porém as nossas aulas permaneciam alojadas e gravadas no *Google Drive*, aqui entendido como uma utilidade de armazenamento em nuvem *online*, que sincroniza arquivos em diversos formatos, que foi anunciado pela Google em 24 de abril de 2012.

O *Google Drive* abriga na nuvem documentos de texto, fotos, planilhas, vídeos e apresentações. Por esses e outros motivos que o utilizamos para a promoção da flexibilidade dos alunos, principalmente para aqueles, que não tiveram a disponibilidade de participar das aulas *online*.

Assim, o aluno tinha a oportunidade de acessar os conteúdos ofertados nas ações de educação à distância, no seu próprio tempo, com mais tranquilidade e maior independência, apoiado nas aulas capturadas em momentos assíncronas.

A peculiaridade do ensino à distância assíncrona, tem o significado de “aquela que não ocorre ao mesmo tempo”, é uma ferramenta EaD que proporciona ao discente uma autonomia e flexibilidade para o seu estudar.

Este modo de educação não exige que o discente esteja conectado à internet. Em relação as interfaces da comunicação assíncrona, a pesquisadora Edméa dos Santos afirma que “[...] comunicação em tempos diferentes (exemplos: fóruns e listas de discussão, portfólios, diários, glossários, *wikis*, entre outras)” (SANTOS, 2019, p. 71).

Segundo Souza (2020), quando nos referimos nas concepções da educação à distância, devemos ter como ponto de partida:

(...) recursos didáticos organizados com diferentes suportes de informação. Nesse processo de ensino e aprendizagem usa-se meios de comunicação e ambientes virtuais que possibilitem a exposição de conteúdos e a interação com professores, pensando na maior qualidade possível” (SOUZA, 2020, p. 15).

Visto que todos os nossos materiais de informações e comunicações, entendidos aqui como vídeo aulas, livros e artigos digitais, fóruns de debate, formulários, questionários, conteúdos interativos e outros.

Que estavam sendo hospedados e disponíveis no *Google Drive* do curso, podendo ser acessados inclusive, pelo aparelho de celular do aluno, a partir de um *clik* no aplicativo *Whatzapp*, através do grupo de mensagens do curso e consultados a qualquer momento, em qualquer lugar, a partir do acesso à internet.

Com relação ao desempenho com relação ao acesso, os alunos participantes conseguiram realizar o curso de maneira suficiente, inclusive a aluna mais experiente com 73 anos de idade, não sentiu dificuldade em utilizar a tecnologia.

Quanto ao perfil socioeconômico dos participantes, não temos um conhecimento exato. No entanto, de acordo com os resultados adquiridos pelo formulário preenchido no ato da inscrição foi possível constatar que a maioria dos alunos possui o nível superior completo, um total de 59% dos alunos participantes.

Como podemos observar, o cenário da pandemia mostrou muitas adversidades e confirmou alguns entraves que já nos eram conhecidos. A quarentena, o isolamento e a interrupção de muitas atividades e serviços acarretaram em novas configurações sociais, familiares, políticas, econômicas e psicológicas.

Acompanhando os processos relacionados as resistências e sobrevivências em tempos de isolamento social, observei que os sujeitos que possuíam cargos de liderança em atividades religiosas, tiveram os seus templos impedidos de realizarem cultos, de acordo com as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), como restrições e cuidados sanitários para impedir aglomerações nos espaços de cultos.

Embora nesse momento tenso onde haviam grandes perdas familiares, observamos que os espaços de exercícios da fé obedeciam às necessidades do distanciamento social, com as suas portas fechadas, as intolerâncias aos praticantes das religiões de matriz africanas, as desigualdades sociais, discriminações e o racismo, continuaram atuando de modo intenso na sociedade brasileira em todo o período da pandemia.

Ao levantar as questões do racismo estrutural no contexto do COVID-19, Conceição (2021) afirma que, na atualidade os indícios do racismo estrutural da contemporaneidade na sociedade brasileira, podem ser perceptíveis em nossos cotidianos e relações.

Citando o caso análogo, que aqui destaco o episódio em que o então presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, envergonhou explicitamente em rede nacional de TV aberta, com um comentário de cunho racista a um negro sobre os seus cabelos crespos.

A vítima em questão, um de seus apoiadores, recebeu as injúrias como “brincadeiras”, ao terem os seus cabelos afros comparados a um “criadouro de baratas” (DANTAS, 2021).

O comportamento do líder da nação brasileira é um sério divulgador do racismo, que naturaliza as relações discriminatórias na sociedade, em especial no período do COVID-19.

Desenrolou-se com esse episódio, uma naturalização da injúria racial que evidencia como as pessoas negras são vítimas do racismo cotidiano

Almeida (2020) resalta em seu livro “Racismo estrutural”, que as pessoas negras que são as vítimas principais do racismo são subalternizadas aos constrangimentos da estrutura social racista. Essa pressão faz com que as vítimas internalizem e fomentam a convicção, que a sociedade é dividida entre brancos superiores e negros inferiores, moldando no imaginário social uma hierarquização em que os “brancos mandam e os negros obedecem” (ALMEIDA, 2020, p. 68).

As relações sociais do Brasil, a partir do processo de escravização, se apresenta como um mecanismo opressor que recusa a oportunizar os direitos as populações negras.

Promovendo as desigualdades, preconceitos, discriminações e as intolerâncias religiosas, que majoritariamente é sofrida pelos religiosos dos cultos de matriz africanas e afro-brasileiras, como o candomblé, que é uma “Designação genérica, utilizada para designar as variadas práticas religiosas relacionadas ao culto dos orixás no Brasil, da religião de base africana recriada, a partir da Bahia, por africanos nagôs e jêjes” (SIQUEIRA, 2004, p. 198).

A umbanda, entendida aqui como uma “Religião sincrética afro-brasileira, na qual se misturam elementos da tradição dos orixás e dos cultos banto, espiritismo kardecismo, catolicismo popular e candomblé” (SIQUEIRA, 2004, p. 201), entre outras competências, híbridas de umbanda com candomblé e as híbridas com outras pertenças.

Todas essas problemáticas estão enraizadas no âmbito da conjuntura da nossa sociedade, que teve o seu início na constituição do Brasil enquanto país, e que se estabeleceu como um protótipo de normalidade amparado no Racismo estrutural. Desse modo, a desigualdade racial se instituiu como “normal” na estrutura social do país (ALMEIDA, 2020).

Diante deste cenário, compreendemos que as populações negras e os

seguidores das religiões de matriz africanas, estavam sendo ainda mais afetados pelos impactos da pandemia, devido essas dinâmicas que são apoiadas e aliadas ao racismo, na tentativa de impossibilitar a superação do estado subalternizado de negros e negras, para a sua não inserção no *status* de igualdade no país, mistificada pela ideologia que domina o mesmo.

1.1 Um corpo preto com marcas coloniais

Pensando nas questões anteriores, acabo tendo um olhar mais sensibilizado em relação aos imbróglis, eis que percebo um estreitamento entre Eu e o objeto de pesquisa. A minha relação com o objeto de pesquisa se dá, devido às variadas problemáticas que vinham sucedendo através das notícias voltadas às inúmeras ocorrências de intolerância religiosa, e também os muitos ataques desditosos aos “povos de axé”, que tiveram intensificações incontroláveis no Estado do Rio de Janeiro.

Em especial, nos territórios da Comunidade Tradicional de Terreiro, localizadas na Baixada Fluminense, região metropolitana e periférica da cidade do Rio de Janeiro, de onde sou originário e militante de várias ações, entre elas a de combate às intolerâncias religiosas, que persistem na Baixada Fluminense.

Embora eu seja uma pessoa sem religião, a presença do meu corpo preto em múltiplos espaços, sempre é apontado como uma concretude de religião de matriz africana. Possivelmente pela quantidade de melanina presente em minha pele ou pela identificação da religiosidade negra, emanada pelas minhas ancestralidades.

Mesmo Eu não sendo um homem de axé, de terreiro, de macumba, de jurema entre outros adjetivos, para se referir a uma pessoa que segue as religiões de matriz africana, já passei por circunstâncias de intolerância religiosa na Baixada Fluminense, firmadas nos discursos de racismo e ódio religioso, pois esse discurso “religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta” (NOGUEIRA, 2020, p.89).

Nesse enquadramento, os entendimentos ascendentes cultuados nas religiões de matrizes africanas não são prezados e são importunados, em decorrência da intolerância religiosa.

Almeida (2020) interpreta a intolerância religiosa como um desdobro de um evento mais eficiente, o racismo. Pois vale observar que a intolerância religiosa, vem sofrendo uma crescente cada vez mais, em consequência ao Racismo religioso.

Aqui o racismo religioso pode ser compreendido como “o mais adequado para caracterizar as ações de discriminações/intolerância contra as religiões afro-brasileiras, uma vez que [...] a africanidade das práticas vinculadas ao contexto histórico colonial racista são as principais motivações das ações praticadas” (FERNANDES, 2017, p. 132), que são manifestadas pelos mecanismos encorajadores do racismo, para a permanência desses ataques presentes em nossa sociedade.

O racismo religioso tem uma vinculação étnico-racial com a religiosidade; é uma forma de violência contra as pessoas que seguem as religiões de matrizes africanas, afeiçoados ao Racismo, gerando desse modo uma visão de algo desprezível, fajuto e coisa do demônio (FERNANDES, 2017).

Algumas vezes, cometidos por religiosos inspirados no fanatismo religioso, assim como, nos acoessamentos das lideranças religiosas, provenientes de instituições que empregam doutrinas neopentecostais, de modos mais radicais e com diretrizes preconceituosas e discriminatórias de caráter religioso.

Todas essas perseguições podem ser entendidas como racismo, por suas consequências serem advindas dos resquícios tenebrosos da escravidão.

Em corolário, podemos perceber que o período colonial escravagista e eurocêntrico não abandonou as marcas perversas na sociedade daqueles que colonizaram, aliás, determinando incalculáveis perturbações culturais, históricas e religiosas desses povos (REIS; ANDRADE, 2018; e ALMEIDA, 2020), reproduzidos por um pensamento colonial e ainda racista.

1.2 Os agentes criadores do curso para o “povo de terreiro”

A partir de todos os entraves, acabaram surgindo outras encruzilhadas, para um novo projeto de pesquisa, pois devido as trocas de olhares e perspectivas sobre educação, história, racismo, meio ambiente, religiosidades e outros, com o amigo e Professor Mestre em biologia, Rodrigo Carneiro.

Em uma certa conversa por ligação telefônica, sobrechega a viabilidade em estruturar um curso de formação, que acolhesse pontos de vistas que conferenciassem, também com as temáticas da Lei Federal 10.639/2003 e Lei Federal 11.645/2008, com os interesses do “povo de axé”, como um modo de fortalecer as lutas antirracistas.

No primeiro momento, pensávamos em organizar o curso, a partir de encontros presenciais, pois foi em um momento, onde grande parte da população já havia sido

imunizada. Contudo, às normas exigidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), realizou novas exigências devido à mutação genética sofrida pelo vírus do COVID-19.

Apesar disso tudo, achamos pertinente marcar uma reunião presencial para tratar sobre os detalhes do possível curso de formação, assim como conhecer o terreiro, em que o meu amigo Rodrigo Carneiro é o líder religioso.

Rodrigo Carneiro é um sacerdote *Bàbálorísá*, compreendido aqui como “Autoridade máxima em um terreiro e o responsável pela iniciação de outros sacerdotes, que passam a ser considerados seus filhos-de-santo (SODRÉ; LIMA, 1996, p. 179), com o nome tradicional de Adegbenga Ifagbamila, iniciado ao *Òrìṣà Oxalá*, desde o ano de 2006, na nação de *Kétu*¹⁰ (*Ilé Àsé Iya Oju Omi*), concluindo seu processo iniciático na nação *Efon* (*Ilé Áse Fon Oba Okun At Osaniy*) pela *Ìyálòrìṣà Elieti* de Yemonja, em São Gonçalo, RJ.

O *Bàbálorísá* Adegbenga Ifagbamila fundou o Terreiro de Obatalá - *Ilê Omi Orum*, da Nação de *Efon*. Este “chão do terreiro”, localizado na Praia de Sepetiba, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro – RJ.



Figura 1: Símbolo do Terreiro de Obatalá - *Ilê Omi Orum*
Fonte e Arte: Facebook *Ilê Omi Orum* - Terreiro de Obatalá

Tendo uma proporção de quarenta filhos e filhas de santo, interpretado aqui, como “Aquele ou aquela iniciado na religião dos orixás, voduns e inquices (MARTINS, 2008, p. 172), materializado entre adultos, jovens e crianças. Determinados filhos de

¹⁰ Além de ser também o nome de uma cidade beninense na fronteira com a Nigéria, o *Kétu* é o legado cultural experimentado no culto aos *Òrìṣàs* e aos ancestrais. Este nome que findando e aglutinou diversas manifestações religiosas de numerosas congregações de africanos que foram incorporados na história do Brasil a partir dos processos de escravidão.

santo residem no bairro no qual o “chão do terreiro” está situado. Já outros filhos, que são em sua maioria, são moradores do município do Rio de Janeiro, já outros residem em municípios como Duque de Caxias, Petrópolis, São Gonçalo dentre outros.

O grau de instrução dessas filhas e filhos de santo é profuso, uns com o ensino fundamental I e II completos, outros com o ensino médio, graduação e pós- graduação completa e outros em percursos.

Na reunião ao vivo, trocamos óticas referentes às questões de vicissitudes da pandemia, assim como as acometidas cenas de feminicídios, violências, desigualdades crescentes, deseducação, política, saúde, Racismo entre outros incômodos, que não se cessaram em nossa sociedade, mesmo havendo uma pandemia mundial.

Na assembleia, o *Bàbálorísá* conversou sobre as resistências dos povos tradicionais de terreiros, como esses grupos possuem uma percepção de mundo pautado no comunitarismo da religião. Que desfrutam de um nexos intrínseco com a natureza, onde sempre reforçam a primordialidade de salvaguarda os espaços naturais sagrados e todos os seres vivos.

E que todos esses elos, reivindicam por políticas públicas específicas, que vangloriem e mantenham essas particularidades.

Que como tal, poderiam fazer parte da Agenda 2030 de todas as esferas (federais, estaduais, municipais ou locais), pois a Comunidade Tradicional de Terreiro, não estavam sendo mencionadas no documento em questão.

Vale dizer que a Agenda 2030, foi estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU), como um projeto global para ser atingido até o ano de 2030, ambicionando um mundo melhor para todos os povos e nações¹¹.

A Assembleia Geral das Nações Unidas, foi desenrolada na cidade de Nova York, no mês de setembro de 2015, com o envolvimento de 193 estados constituintes, instituiu 17 objetivos de desenvolvimento sustentáveis.

1.3 O que são as ODSs e as movimentações para o curso EAD “Natureza & Axé”

Os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis (ODS) tem como finalidade salvaguardar uma existência sustentável, frutífera, igualitária e confiante no planeta para todos e todas, tanto para o presente, quanto para o futuro.

¹¹ Para obter maiores informações sobre a Agenda 2030, buscar em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

Os 17 ODS pautam em um total de 169 metas, todas direcionadas a delinear uma apreciação transformadora, incorporada e global para um viver melhor do planeta terra, a partir dos seguintes propósitos e fundamentos:



Figura 2: Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS)

Fonte: Organização das Nações Unidas (ONU)

Arte: Wudson Guilherme de Oliveira

- 1. Erradicação da pobreza** – Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;
- 2. Fome zero e agricultura sustentável** – Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;
- 3. Saúde e bem-estar** – Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
- 4. Educação de qualidade** – Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
- 5. Igualdade de gênero** – Alcançar à igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
- 6. Água potável e saneamento** – Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;
- 7. Energia limpa e acessível** – Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos;
- 8. Trabalho decente e crescimento econômico** – Promover o crescimento

econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos;

9. **Indústria, inovação e infraestrutura** – Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
10. **Redução das desigualdades** – Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;
11. **Cidades e comunidades sustentáveis** – Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
12. **Consumo e produção responsáveis** – Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;
13. **Ação contra a mudança global do clima** – Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos;
14. **Vida na água** – Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
15. **Vida terrestre** – Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;
16. **Paz, justiça e instituições eficazes** – Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todas e todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;
17. **Parcerias e meios de implementação** – Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Embora no grandioso evento da ECO-92, que foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, ou como ficou popularmente conhecida como ECO-92, um encontro realizado na cidade do Rio de Janeiro, entre os dias 3 e 14 de junho de 1992, também conhecido com a Cúpula dos Povos, com discussões sobre meio ambiente tiveram grande protagonismo.

Como havia um interesse meu particular, com relação aos saberes ancestrais que ocorrem no “chão do terreiro”, a minha experiência no “chão da escola”, em atividades pedagógicas e a uma preocupação no tocante das degradações do meio ambiente.

Aceitei a incumbência de fazer parte do planejamento do curso, que iria tratar dos saberes relacionados ao “povo de axé”, das perspectivas da Agenda 2030, assim como das demandas conjecturais daquele momento, onde os espaços de educação e os templos religiosos estavam com suas portas fechadas.

A nossa proposta inicial era oferecer o curso de formação para alunos adeptos das religiões que marcavam crenças e preceitos de matrizes desconformes, a título de exemplo: a cultura dos povos ciganos, as religiões cristãs, as culturas indígenas brasileiras, o espiritismo e desiguais culturas africanas.

No entanto a formação visava apresentar para os participantes os ‘17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável’, proposto pela Agenda 2030, porém voltada para a Comunidade Tradicional de Terreiro, como uma forma de colaborar no empreendimento das políticas públicas e integração com outras agendas.

Sobre os conteúdos programáticos, pensamos em possibilitar uma programação diversificada que tocasse nas temáticas da educação, “povo de terreiro”, políticas públicas, meio ambientes e nos 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis (ODS).

As aulas tiveram em seu currículo as seguintes Disciplinas/Temas, amparadas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), adequados a cosmovisão dos “povos de terreiros”. A cosmovisão pode ser captada como “uma compreensão que diz respeito a tudo [...] que procura dar uma resposta as questões últimas do homem, no que diz respeito a sua origem e a sua meta final” (REHBEIN, 1985, p. 21).

Desse modo, os ODSs adaptados com as representatividades das divindades das religiões de matriz africanas, ficaram apresentados de acordo com a imagem abaixo:



Figura 3: Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) na Cosmovisão do “povo de terreiro”

Fonte e Crédito: Terreiro Sustentável/Rodrigo Carneiro

Arte: Wudson Guilherme de Oliveira

Onde cada uma das Disciplinas/Temas, também dialogou com outros ODSs, que não tiveram no momento do curso, uma abordagem mais rigorosa, pois tínhamos a intenção de tocar no futuro nesses ODSs, em uma continuação do curso, no entanto dessa vez de modo presencial.

Desse modo a estruturação das ODSs com as Disciplinas/Temas, e os demais objetivos que articularam com as temáticas, ficaram planejados na cosmovisão do “povo de terreiro” da seguinte forma:

- 1 - Educação de Terreiro – (ODSs - 4, 16, 17);
- 2 - Empreendedorismo / Geração de Renda/ Planejamento Familiar (ODSs - 1, 8, 12);
- 3 - Diversidade (ODSs - 5, 3);
- 4 - Natureza Preta (ODSs - 6, 15, 14, 13);
- 5 - Alimentação Sagrada (ODSs - 2, 10, 12);
- 6 - Terreiro Sustentável (ODSs - 11, 9, 7).

As aulas do curso de formação foram intituladas como “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis*”, contaram com mediadores convidados e demais colaboradores de diversos segmentos religiosos, não necessariamente apenas as pessoas praticantes das

religiões de matriz africana, pois isso possibilitaria uma troca de saberes interdisciplinar amparada em múltiplos contextos para enriquecerem os diálogos.

O curso foi realizado sob a chancela do Instituto Terreiro Sustentável, que tem como responsável o professor Rodrigo Carneiro, mencionado anteriormente. A instituição é uma coletivo que surge a partir da necessidade de realizar ações de educação ambiental com os povos tradicionais de terreiros, desde os anos de 2019.

Tendo como objetivo principal a valorização e promoção dos saberes e fazeres tradicionais dos povos de terreiros e a preservação dos espaços naturais sagrados e de todos os seres vivos.



Figura 4: Símbolo do Instituto Terreiro Sustentável
Fonte e Créditos: Facebook Terreiro Sustentável

A Formação foi oferecida de modo Gratuito e com entrega de certificado, para os participantes que tiverem pelo menos 75% de presença.

II O PROJETO, O PLANEJAMENTO E O CURSO

Ao chegamos aos pontos de vistas e objetivos do projeto pedagógico, assim como a estruturação das disciplinas/temáticas, iniciou-se a busca por colaboradores e colaboradoras para o curso de formação, voltado para a Comunidade Tradicional de Terreiro e também para demais simpatizantes.

Após muitas trocas de mensagens por via aplicativo *WhatsApp* e algumas videoconferências, pois elas são um meio eficiente de educação remota, que pode acontecer a partir de palestra online, *Webinar*, *Hangouts*, seminário online, *YouTube*, *Live* entre outras, com transmissão sincrônica de vídeos, áudios e informações no momento real.

Sobre esse ensino à distância, a pesquisadora Dulce Márcia Cruz nos afirma que “A educação por videoconferência é a que mais se aproxima da situação face a face da educação tradicional, mas se diferencia dela por utilizar uma tecnologia audiovisual” (CRUZ, 2001, p. 9).

E a partir desse momento, foi criado um grupo via *WhatsApp* com o nome de “Terreiro Sustentável” - nome que foi criado em uma outra ocasião, para a promoção de um projeto de educação sustentável, acerca do ensino de biologia.

O responsável pelo adição dos participantes foi o *babalorixás* Rodrigo Carneiro. Neste grupo foram sendo adicionados os *babalorixás*, *yalorixás*, mediadores, amigos e colaboradores do “Instituto Terreiro Sustentável” e “Terreiro de Obatalá - *Ilê Omi Orum*”.

O curso foi voltado para a Comunidade Tradicional de Terreiros, assim como para os admiradores da cultura afro-brasileira e aficionados da natureza, foram convidados para se inscrever para a formação arrimada na “*Natureza & Axé*”.

Alguns mediadores convidados desistiram de colaborarem com os seus saberes, pelo fato do curso de formação não possuir o repasse de um pró-labore.

Todas as pessoas que foram inseridas no grupo “Terreiro Sustentável”, foram aquelas preocupadas com as questões relacionadas às tradições de matrizes africanas e demais simpatizantes. No grupo não haviam apenas pessoas residentes do estado do Rio de Janeiro, pelo contrário, no grupo participavam pessoas de todo o território brasileiro.

A divulgação do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvoltimentos Sustentáveis*”, foi propagado

através do aplicativo *WhatsApp*, pelos *babalorixás*, *yalorixás*, mediadores, amigos e colaboradores do “Instituto Terreiro Sustentável” e “Terreiro de Obatalá - *Ilê Omi Orum*”.

Vale destacar que nesta associação de *WhatsApp*, a posterior foram sendo adicionados os alunos que se inscreveram no curso. A finalidade do grupo era a de realizar trocas de perspectivas do curso de formação, assim como os cronogramas e outros.

Alguns membros se retiraram do grupo, por não terem interesses em participar da formação, já outros se removeram, devido as suas colocações partidárias de direita, inspiradas nas questões que cercavam as políticas governamentais do país.

2.1 A educação não formal no curso de “Natureza & Axé”

O curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis”, foi pensado para ser realizado de modo EaD e pautado em uma “educação não formal”, entendida aqui como aquela “realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação” (LIBÂNEO, 2010, p. 31), acontecendo fora da esfera escolar.

Visto que a “educação não formal” pode ser interpretada, como aquela que teve a sua origem, muito tempo antes da instrução escolar, devido às ocorrências e sucessos do ensino aprendizagem, que podem ser encontrados e preservados nas famílias e nas civilizações mais antigas.

Esta forma de transmissão de saberes não amparada nos conceitos, conteúdos curriculares, faixas etárias e anos letivos, foi uma prática muito utilizada nas sociedades ancestrais, como uma habilidade de transmissão de ponderações nesses períodos passados e presente, onde essas experiências eram transmitidas de modos diversos, como por exemplo, pela tradição oral, muito utilizada por comunidades.

A tradição oral é um modo de educação, transferência de conhecimentos e saberes, espargida oralmente, como uma fonte de proveniência genuinamente consagrada, em reuniões com os sábios de uma geração para seguinte, essa “transmissão realiza-se principalmente através dos ritos de iniciação e das diversas formas de educação” (ALTUNA, 2014, p. 39-40).

Este modo de educação e tradição, espiada aqui como uma “educação não formal”, ainda hoje é muito utilizado por muitas civilizações no mundo. Aqui no Brasil em especial, na Comunidade Tradicional de Terreiro, é abalizada no “chão do terreiro” como um símbolo de resguardo da identidade cultural e artifício de resistência, para os membros praticantes das religiões de matriz africanas, intelectuais, movimentos negros dentre outros.

Sobre as perspectivas da “educação não formal” o pesquisador Groppo (2013), apresenta argumentos relacionados a “educação não formal”. Nas palavras do autor,

Se considerarmos esses modelos educacionais como tipos históricos, poder-se-ia argumentar que a educação não formal é um novo campo educacional, surgido de processos recentes que tornou possível ou necessária a fecundação de uma modalidade educacional não deixada ao acaso das relações cotidianas (como a educação informal), mas planejada com uma flexibilidade bem maior que a da educação escolar (GROPPO, 2013, p. 38).

De acordo com as colocações do mencionado pesquisador, o campo da “educação não formal” tem as suas peculiaridades, ainda assim ela dialoga com as outras categorias de educação, em virtude de não individualizar a criatura humana, mas sim o incluir para civilizá-lo em suas coexistências coletivas.

Visto que a “educação não formal” se encontra em conceitos que se sucedem nos numerosos ambientes escolares, sem as determinações da “educação formal”, entendida aqui como “aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal” (LIBÂNEO, 2010, p. 88). com as estruturações mais conectadas às experiências da coletividade.

Gohn (2010) desenvolve em suas pesquisas, informações importantes sobre os tipos de educação, estabelecendo divisões, sendo “a educação que recebemos dos pais, para nós a informal, a educação que recebemos dos mestres na escola, a formal, e a educação do mundo, para nós, parte da educação não formal, advinda da experiência” (GOHN, 2010, p. 12).

Vale sublinhar que a “educação informal” ocorre a partir das relações dos sujeitos e grupos com os seus círculos, resultando em conhecimentos, que no entanto “não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas” (LIBÂNEO, 2010, p. 31). Esse é o tipo de educação que transcorre em diferentes lugares de ocupações culturais, como em museus de ciências, artes, centros

culturais, teatros, clubes, zoológicos, jardins botânicos.

No entanto também pode se assimilado em espaços livres de convivências como estações de trens e metrô, praças públicas, Shopping Center, rodoviárias de coletivos, feiras e vários outros ambientes, que sejam possibilitadas as distribuições de saberes com os seus congêneres.

Gaspar (2002) afirma que “As trocas na educação informal sucedem em qualquer espaço, sem um horário agendado ou mesmo sem conteúdos programados como acontecem nas escolas e cursos de formações” (GASPAR, 2002, p. 173).

Já no que se refere a “educação não formal”, Gohn (2006) diz que “quando tratamos da educação não formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal” (GOHN, 2006, p. 28).

Entretanto, Gohn (2006) diferencia estas conceituações, como sendo a primeira como uma educação sem as formalidades, que encontramos no ambiente escolar, que é realizada por métodos “de compartilhamentos de experiência” (GOHN, 2006, p. 28), em ambientes como igrejas, sindicatos, presídios, associações, ONGs e em hospitais. Já a segunda, tem relação com os processos experienciados sem intencionalidade no transcorrer da vida.

Gohn (2009) confirma quem,

não deve ser vista, em hipótese alguma como algum tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar. Ela não deve ser definida pelo que não é, mas sim pelo o que ela é – um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos. (GOHN, 2009, p. 32).

Assim, em consonância com a proposta de Gohn (2009) sobre “educação não formal”, podemos perceber que esta forma de educação tem as suas peculiaridades, não como um tipo de educação que substitui ou despreza as demais formas de educação. A “educação não formal” é um tipo de educação que tem o potencial de se incorporar aos múltiplos modos de educação. No entanto a filósofa Maria Lúcia de Arruda Aranha em seu livro “História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil” nos apresenta a seguinte ótica:

Na educação não formal os modelos de aprendizagem não se confundem com a educação formal, que é oficial e deve cumprir exigências legais, mas dela se aproximam pela intenção explícita de educar, muitas vezes usando recursos metodológicos para sua realização (ARANHA, 2020, p. 94).

Esta forma de encarar a “educação não formal”, desprovida da organização dos currículos desenvolvidos e ditados aos objetivos a serem obedecidos, propicia a organização de uma esquematização e de métodos particulares para esses ambientes.

Compreendemos inclusive que o “ensino não formal” abarca o não-escolar, o formal também abarca o “não escolar”, só que de maneira distinta, pelo fato de ser mais extensa a incorporação do mesmo. Desse modo “[...] os saberes não estão sempre nos mesmos lugares, assim como a instituição que os ‘guarda’ nem sempre é a mesma, tampouco possui sempre o mesmo prestígio social” (GARCIA, 2005, p. 23).

A finalidade não é oportunizar ou consumir a refutação, a partir da escola. Até porque se refere a prospectivas dissemelhantes. Este cenário concebe a ocorrência da “educação não formal”, que de acordo com Garcia (2005) em seu artigo afirma:

A educação não-formal não tem, necessariamente, uma relação direta e de dependência com a educação formal. É um acontecimento que tem origem em diferentes preocupações e busca considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal (GARCIA, 2005, p. 27).

Desse modo, procedimentos e métodos são determinantes e cabíveis para se alcançar aos seus propósitos, tencionando responder as dificuldades e interesses dos indivíduos de quaisquer grupos sociais ou mesmo de uma comunidade estabelecida. Na “educação não formal” há uma certa versatilidade em relação às intervenções vigentes.

As doutoras em psicologia escolar Caro e Guzzo (2004), apresentam a “educação não formal” em seus diversos contextos de progresso do desenvolvimento humano, até alcançar ao campo de atuação, aludindo que a “educação não formal” é um mecanismo muito significativo para a constituição das identidades dos indivíduos e descrevem:

A educação não-formal reconhece a pessoa como um ser que pensa, age, sente e traz consigo uma cultura que precisa ser respeitada para poder crescer e se desenvolver, pois a cultura faz parte da identidade do ser humano, e os valores são imprescindíveis em sua formação (CARO; GUZZO, 2004, p. 37).

Esse modo de reconhecer a “educação não formal” nos apresenta que as doutoras em psicologia (CARO; GUZZO, 2004) sustentam que este modo de educação incrementa para a composição da identidade do ser humano, principalmente para aqueles que, por motivações profundas, não conquistaram o aprendizado formalizado de acordo com os padrões convencionados.

Assim podemos nos atentar que inúmeros indivíduos escolarizados já

participaram em algum momento dos seus processos de saberes, de algum tipo de atividade que transparecem a “educação não formal” (CARO; GUZZO, 2004).

Inclusive Caro e Guzzo (2004) ressaltam que a “educação não formal” é, sem dúvida, um componente fundamental para o enfrentamento das contestáveis que são desenvolvidos pelas desigualdades sociais, uma vez que “visa contribuir para a formação integral do indivíduo envolvendo o crescimento pessoal, a consciência da cidadania e a possibilidade de sua inserção na sociedade” (CARO; GUZZO, 2004, p. 35).

2.2 A Lei Federal 10.639/03 e o curso para o “povo de axé”

O curso *“Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvidos Sustentáveis”*, teve a presença marcante da implementação da Lei Federal 10.639/02003, lei que simboliza “um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira” (BRASIL, 2009, p. 9), que visa promover o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

As ações afirmativas pretendem caminhar em consonância com o desejo de implementar as Leis Federais 10.639/03 e a Lei 11.645/08¹², que potencializa outros olhares sobre as histórias dos grupos das diáspora africana e indígenas, e as suas resistências no território brasileiro. Ambas as leis são ferramentas potentes na luta pela igualdade racial e a luta contra as artimanhas do racismo e das desigualdades sociais e raciais.

A Lei Federal 10.639/03, foi reconhecida no dia 9 do mês de janeiro do ano de 2003, pelo então Presidente da República¹³ que sancionou o projeto de lei que obrigou o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o território brasileiro. O decreto realizado em seu nono dia de governança foi um ícone na história dos realização de políticas antirracistas no país.

Que resultou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-

¹² No mês de março de 2008, é instituída a Lei Federal 11.645/08, que inclui as temáticas ligadas à história e cultura dos povos indígenas nos currículos oficiais no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em todo território nacional.

¹³ Neste período no Brasil o seu então presidente era Luiz Inácio Lula da Silva, o primeiro ex-operário e sindicalista a se tornar um presidente no país, tendo o seu primeiro mandato nos anos de 2003 até 2006 e sendo reeleito governando o país de 2007 até o ano de 2011.

brasileira em todos os currículos da Educação Básica.

A presente sanção aglutinou dois Artigos à LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação modificando a antecedente de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Parágrafo segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra¹⁴”.

Já no ano subsequente, é aprovado em 10 de março de 2004, o Parecer CNE/CP nº 3/2004, que inaugura as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER)¹⁵. Esse documento tem como objetivo ressignificar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, com o desejo de promover afeição à diversidade Étnico-Racial em nossa nação por meio da educação.

Neste trabalho estamos utilizamos a expressão Étnico-Racial, para responder às expressões e aos sistemas de construção de diferenças, lugares, identificações e direitos sociais, com suporte tanto nas particularidades epidérmico-morfológicas, nas questões políticas e ideológicas.

Bem como nos complexos recortes culturais que modificam as experiências de negros, brancos, indígenas e amarelos, à medida que produzem dentro desses mesmos grupos com diversidades de identidades e trajetórias.

Salientamos também que, do mesmo modo que como acautelou Kabengele Munanga (2000), a operação dos conceitos de raça ou etnia, de um detrimento do outro, ou mesmo da junção de ambos, tem de vir acompanhada da observação de que em qualquer destas estruturas, temos como base uma configuração racista que se utilizada

¹⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. Brasília. DF. 2004.

¹⁵ No mesmo ano é assinado o Parecer CNE/CP nº 4/2004, aprovado em 6 de julho de 2004 - Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

de distintas e renovadas estratégias, para manipular as experiências dos diferentes grupos e sujeitos estabelecidos pelas diferenças ditas étnicas e raciais.

Empreender a desconstrução das perspectivas ideológicas de inferioridade e superioridade das raças é de suprema relevância para a corroboração da identidade negra, que lamentavelmente não tem se articulado no “chão da escola”, diálogos preocupados em suspender essas teorias racistas.

Vale evidenciar, que o Parecer CNE/CP nº 3/2004 nos alerta que “Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial bem como promover a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas apenas da escola, mas passam por ela.” (BRASIL, 2004, p.14).

Desse modo, a corroboração da identidade negra extrapola o “chão da escola” e tem grande potencial para ser construída em diversificados espaços, havendo múltiplos intermediários da “educação não formal”. Libâneo (2005) aponta:

De fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não-formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos. (LIBÂNEO, 2005, p. 27).

As temáticas curriculares da “educação não formal”, geralmente são mais flexíveis e apropriadas a cada realidade. A aprendizagem ocorre por entre as práticas sociais, pois é a trajetória de experiência que concebe o discernimento e a compreensão. Sendo ela uma educação que proporciona a interlocução, que respeita a importância do outro para a constituição do indivíduo, melhor dizendo, apresenta volumosa relevância para o procedimento de estímulo e modificação do ensino para às relações étnico-raciais.

Tais procedimentos estão sucedendo em diferenciados ambientes de formação cultural, projetos sociais, associações de bairro, organizações não governamentais (ONGs) e terreiros de umbanda e candomblé, a arquetipo o curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvidmentos Sustentáveis*”, no qual participei da organização e ministrei aulas, com olhares

sistemáticos, no qual se alude a prosperidade cultural e social da Comunidade Tradicional de Terreiro e demais adeptos, manifestando e abrangendo todos os professores e alunos componentes, na luta em prol da equidade racial.

23 A disciplina “Educação de Terreiro” no curso “Natureza &Axé”

Amparado nas disciplinas/temas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a disciplina para o curso com os conteúdos voltados para a ODS Equidade na Educação¹⁶, que ficou intitulado como “Educação de Terreiro”, tendo como desejo apresentar e discutir os aspectos dessa ODS 04, em consonância com a cosmovisão das tradições religiosas de matriz africana e afro-brasileira.

A motivação surge como um modo de promover uma vida digna ao “povo de terreiro”, e uma forma erradicar as intolerâncias e o racismo religioso, sustentado pela ambiciosa Agenda 2030, que tem como proposta ser “um plano de ação para pessoas, o planeta e para a prosperidade” (ONU, 2015, p. 1). Essa agenda é um instrumento que os países consignatários (e o Brasil é um deles) se comprometem a implementar em nível nacional até o ano de 2030. Tal compromisso chama-se Agenda 2030

A Agenda 2030 tem particularidades indispensáveis para a implementação dos ODS, a partir das suas indissociabilidades e integralidades. Os ODS tem como intenção aproximar-se de todos os países do mundo. Vale lembrar que todas as nações subscritas na Agenda 2030, precisarão engajar-se em convenientes dedicações para a sua promoção, com a intenção de desenvolver e impulsionar os ODS, e concomitantemente, salvaguardar o planeta terra, com o propósito de conquistar o desenvolvimento sustentável, buscando fortalecer a paz mundial com mais liberdade.

Assim, a partir da programação de aulas que dialoguem com as questões que asseguram uma educação antirracista de qualidade, inclusiva e equitativa, para a promoção de possibilidades de conhecimento para todos e todas participantes ao longo do curso.

Houve dois tipos de planejamentos, um para o curso de modo geral tocando em todas as perspectivas amparadas na Agenda 2030, onde foram convidadas pessoas de religião de matriz africana entre outros, para contribuir com as perspectivas das 17

¹⁶ A ODS 04 – Educação de Qualidade, onde de acordo com a Agenda 2030, tem como objetivos assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

metas dos ODS, que foram transformadas nas seguintes disciplinas:

1 - Erradicação da pobreza; 2 - Fome zero e agricultura sustentável; 3 - Saúde e bem-estar; 4 – Equidade na educação; 5 - Igualdade de gênero; 6 - Água potável e saneamento; 7 - Energia limpa e acessível; 8 - Trabalho decente e crescimento econômico; 9 - Indústria, inovação e infraestrutura; 10 - Redução das desigualdades; 11 - Cidades e comunidades sustentáveis; 12 - Consumo e produção responsáveis; 13 - Ação contra a mudança global do clima; 14 - Vida na água; 15 - Vida terrestre; 16 - Paz, justiça e instituições eficazes e 17 - Parcerias e meios de implementações.

E uma segunda programação voltada apenas para a ODS Equidade na Educação, que ficou a cargo de minha responsabilidade para ministrar a aula intitulada como “Educação de Terreiro”. A disciplina ocorreu através de *live*, dinamizadas em quatro (04) dias alternados, sempre das 19h30m às 22h, com uma carga horária diária de 2h e 30m de apresentação de conteúdos (*slides*), vídeos e microfone aberto para as trocas de perspectivas, saberes e olhares, sempre passando do horário previsto para o término, devido as reflexões acaloradas.

Tivemos uma carga horária total de 10h para a disciplina “Educação de Terreiro”, com a presença *online* de um total de 263 participantes/alunos, com diálogos norteados nas seguintes questões:

- a) “Como as dinâmicas do racismo estruturas se encontram na CTTro?”;
- b) “Quais os entendimentos históricos sobre as relações raciais?”;
- c) “Porque as religiões de matriz africanas e afro-brasileiras são perseguidas como negativa no Brasil?”;
- d) “Como os adeptos das religiões de matriz africanas e afro-brasileiras compreendem a História e Cultura Africana, indígena e Afro-Brasileira?”;
- e) “Quais as pertinências da utilização das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 no “chão da escola” e no “chão do terreiro”?”;
- f) “Quais medidas precisamos tomar para abrandar o racismo na sociedade?”;
- g) “Existe racismo estrutural no “chão do terreiro”?”;
- h) “Como podemos implementar as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, como forma de incentivar o resgatar a negritude e a ancestralidade no “chão do terreiro”? E

fora dele?”;

i) “Com relação à classe, gênero e raça, quais grupos são mais vulneráveis as desigualdades, racismo e intolerâncias religiosas?”.

O trabalho pretendeu apresentar as relações presentes no “chão dos terreiros” e como esse espaço comunitário e sagrado, se tornou um território de resistência à negritude e muito frutífero para se discutir as perspectivas das ODS e a implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08.

As possíveis contribuições, servirão de aportes para se perceber a necessidade da população afrodescendente, em se inteirar das questões que abraçam aos saberes, fazeres e lutas da CTTro em relação à (re)existências da religiosidade de matriz africanas, assim como a promoção da negritude e as diversas expressões culturais que estão presentes em nossos cotidianos, como um modo de (re)existência das africanidades.

Partindo do fato de que o Brasil é uma nação multicultural, entendemos que “uma grande parte dos brasileiros podem se considerar descendente de africanos” (GOMES, 2003, p. 78), essas perspectivas podem servir como mecanismos de resistência para engrandecer a negritude.

As ações afirmativas incorporadas na disciplina ODS 04 “Educação de Terreiro” está amparada na implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, na educação antirracista a partir das perspectivas da “educação não formal”, que foram dinamizadas através de encontros *online* via *Google Meet*.

III A PESQUISA QUALITATIVA

As metodologias elaboradas estão amparadas a partir dos pontos de vistas “exploratórios”, visando propiciar uma maior aproximação com o problema, objetivando realizar as construções explícitas ou hipotéticas. Com fundamentos nas sondagens de bibliografias; entrevistas com pessoas que participaram das ações afirmativas e que tem familiaridades com as questões pesquisadas; diagnósticos de exemplos que incitem a compreensão da pesquisa.

Para Malhotra (2001), as perspectivas para uma pesquisa exploratória “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação-problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão” (MALHOTRA, 2001, p. 106).

No entanto para a pesquisa, também teremos a necessidade de utilizar interações “descritivas”, pois iremos fazer descrições de particularidades das populações da CTTro.

De acordo com Malhotra (2001), esse tipo de pesquisa visa retratar os fenômenos e os fatos de uma acordada realidade, assumindo em geral um modelo de levantamento, “um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo a descrição de algo” (MALHOTRA, 2001, p. 108), um fenômeno, um evento um fato, envolvendo a utilização de técnicas estabelecidas de coletas de dados.

Já quanto a classificação da natureza da pesquisa, ela será na modalidade “qualitativa”, “pesquisa de campo” (*live online*) para o entendimento das essências do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis*”, sem a obrigação de se apoiar em bases estatísticas.

Os intelectuais Araújo e Oliveira (1997) resumem que ela “(...) se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (ARAÚJO e OLIVEIRA, 1997, p. 11), sempre de modo flexivo e aberto, focalizando na realidade contextualizada e complexa.

Ainda na classificação quanto ao delineamento, será apoiada na esfera da conjuntura social, suas convicções, críticas e propósitos, utilização e as consequências

e/ou subsídios para a investigação da realidade social.

Para isso, iremos aqui estar pautados nas propostas intelectuais de três autores teóricos principais: Franco (2005), Thiollent (2011) e Tripp (2005), devido aos seus trabalhos renomados que trazem pontos de vistas em relação as análises metodológicas, diz que essa ótica, “instiga a reflexão sobre sua essencialidade epistemológica e sobre as possibilidades como práxis investigativas” (FRANCO, 2005, p. 3).

Quanto as técnicas de “coleta de dados”, estamos levando em conta as base teóricas de Gil (2002) que utiliza técnicas e efeito de elaborações para as pesquisas de estudos de casos, amparadas em fontes de evidências como os formulários, roteiros de entrevistas e questionários.

Nas entrevistas, pontuar como estratégias os levantamentos consistidos em “duas etapas fundamentais: a especificação dos dados que se pretendem obter e a escolha e formulação das perguntas” (GIL, 2002, p. 117) e para os questionários, alerta que “Qualquer que seja o instrumento utilizado, convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados” (GIL, 2002, p. 115).

A pesquisa também será trabalhada com abordagens amparadas em fontes bibliográficas que dialogam com as questões voltadas a “educação não formal”, pautadas nas propostas e conceitos intelectuais desenvolvidos por especialistas no tema como: (ARANHA, 2020), (GOHN, 2009), (GROPPO, 2013) entre outras seleções de autores.

3.1 Nas encruzadas da sociedade: raça e classe

Assim, como outras temáticas que compõem nosso referencial teórico, para um melhor entendimento, com referências as questões afloradas nas ações afirmativas, que são necessárias serem analisadas a partir das construções da categoria negro, nos portamos a teóricos como (MUNANGA, 2004), (MUNANGA, 2005) e (GOMES, 2010).

Munanga (2004) apresenta a construção do conceito de raça, fundamentado em recortes do campo semântico e na dimensão temporal e histórica. O conceito de raça tem o seu berço no etimológico “italiano *razza* que, por sua vez, veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie” (MUNANGA, 2004, p. 17). Na história dos registros

das ciências naturais, o conceito foi empregado na botânica e na zoologia por Carl Von Linné, (1707-1778) para categorizar plantas em classes ou raças, hoje essa especificação foi superada.

Com vistas nesta problemática, ainda analisando a o termo raça, de acordo com Munanga (2005), a expressão raça é utilizada para caracterizar descendência, ou mesmo um ajuntamento de pessoas com um ancestral coletivo envolvendo particularidades físicas em comum. A partir dessas percepções, os sujeitos de pele negra ou parda, tornavam-se descendentes dos escravizados, e vistos como sendo relacionados a uma raça dita “raça inferior”, a raça negra.

Gomes (2010) utiliza o termo raça para reportar-se ao segmento negro. Ainda de acordo com a autora, esse termo estabeleceu duradouras discussões no campo das Ciências Sociais de uma maneira geral e na vivência cotidiana do povo brasileiro, em particular.

No campo complicado das relações entre brancos e negros estabelecidas “nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país.” (GOMES, 2010, p. 7), para falar sobre pessoas negras, identificar ou nomear.

Também realizamos uma relação entre raça e colonialidade (QUIJANO, 2010), assim como outras temáticas que emergiram para a compreensão das positivities e as relações étnico-raciais no CTTro como: as noções interseccionais entre classe, raça e gênero (CRENSHAW, 2002); letramentos e educação antirracista (GOMES, 2017) e uma pedagogia transgressora (hooks, 2017) entre outras seleções de leituras críticas sobre as questões que acercam a implementação da Lei Federal 10.639/03 e raça.

As lutas relacionadas ao Racismo perpassam pelas questões coloniais, pois esta experiência de dominação reduziu inúmeros povos originários na Ásia, na África e nas Américas, pois as condições dos colonizadores subalternizaram e subjugararam territórios, populações e saberes dos grupos não brancos, inferiorizando os povos não europeus, estabelecendo estruturas políticas amparadas em paradigmas marcadamente coloniais em nossa sociedade (QUIJANO, 2010).

Quijano (2010) nos elucida que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO,

2010, p. 73).

Esse paradigma colonial determinou um protótipo de ordenamento social e comportamental, permanecendo ainda no momento presente, impresso nas ações dos indivíduos na sociedade em geral, em vista disso na educação não formal e no CTTro.

Os entendimentos das interseccionalidades nos ajudam a compreender as relações entre os aspectos sociais que discriminam uma pessoa.

A autora Crenshaw (2002) tenciona com a sua pesquisa, viabilizar um raciocínio a respeito de como a colonialidade está fundamentalmente concernente com o preconceito, não somente o de cunho racial, mas de gênero. Sendo assim, a autora evidenciou o termo interseccionalidade de raça e gênero.

De modo afirmativo, Crenshaw (2002) define a estrutura interseccional da seguinte forma:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p.177).

Desse modo, a conceituação da intelectual, apresenta um ponto de vista relacionado entre as demarcações sociais da diferença, melhor dizendo, a discriminação não ocorre apenas aos sujeitos negros em si, mas pelo contrário, as dissemelhanças e peculiaridades entre os entraves preconceituosos suportados pela mulher negra e pelo homem negro.

Pois não adianta reconhecê-los por si só apenas, se não somos capazes de identificar os comportamentos da intersecção. Assim, é necessário entender que as desumanidades são interseccionais.

Além das temáticas a anterior, as reflexões de uma educação antirracista a partir das contribuições de Gomes (2017) que nos propõe importantes questões teóricas sobre os saberes emancipatórios, práticas pedagógicas, políticas libertadoras e educacionais, constituídas por negros e negras e sistematizado pelo movimento negro.

Um movimento em favor de uma educação mais igualitária e contra hegemônica em nossa sociedade, com a produção e articulação de conhecimentos

críticos sobre as realidades e lutas travadas pela população negra.

Gomes (2017) afirma que:

Trata-se de uma maneira de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social (GOMES, 2017, p. 67)

A autora nos trás apontamentos importantes marcados pela raça na constituição da nossa sociedade, pois a vivência da raça sempre fez parte nos procedimentos regulatórios de libertação, transgressão e independência experimentados pelos grupos africanos e seus descendentes, pois “esses saberes deveriam fazer parte da educação escolar, dos projetos educativos não escolares e do campo do conhecimento de maneira geral” (GOMES, 2017, p. 68).

Principalmente porque existe desde o ano de 2003 a obrigatoriedade da Lei Federal 10.639/03 (ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana) que deve ser implementada em todo o sistema educacional brasileiro.

Já nos diálogos com a pedagogia transgressora como uma prática para a liberdade, hooks (2017) reforça que temos o dever de buscar outros caminhos no campo educacional para a promoção da liberdade, a começar por leituras críticas e decoloniais que proporcione reflexões relevantes a prática pedagógica, pois o ensinar precisa ser uma educação emancipatória e transgressora, como práxis da liberdade, de um modo que o ensinar atinja a qualquer um que queira aprender.

De acordo com a teoria dialógica de Paulo Freire (2007), os indivíduos se juntam para transverter e compreender o mundo em cooperação. O diálogo é sempre uma forma de comunicação e de troca de perspectivas, ela contribui com a formação que ocorre entre os indivíduos.

Assim, “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p.47). Dessa forma, no processo de ensino aprendizagem, tanto o aluno quanto o professor são indivíduos aprendentes e indivíduos dos conhecimentos.

Paulo Freire nos ensina que, “ninguém ensina e ninguém aprende”, pois o movimento de aprender é algo dialético, pois o aluno é professor do professor, e o professor é o aluno do aluno, desse modo só existe uma educação, quando conseguimos entender que todos tem algo para se ensinar e todos tem algo à apreender (FREIRE, 2007).

A pesquisa também irá analisar algumas fontes documentais e bibliográficas importantes para a valorização da implementação do Artigo 26-A da LDBEN, bem como outros artigos e materiais que protejam a Unidade Territorial Tradicional entre outros materiais necessários, que poderão ser pesquisados para um melhor desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa se torna algo experimental, pois a partir dela tentaremos fazer a testagem de algumas metodologias interdisciplinares para o progresso e promoção da negritude no “chão do terreiro”.

IV APONTAMENTOS, ENTREVISTAS E ANÁLISES DAS PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES

4.1 Os alunos inscritos e os seus apontamentos no curso de “Natureza & Axé”

Para a realização da Inscrição para participara da formação “*Natureza & Axé*”, o interessado deveria acessar o “formulário de inscrição para o curso” contendo perguntas abertas e fechadas, como uma forma de conhecer um pouco sobre o aluno.

A elaboração do curso “*Natureza & Axé*”, visava mostrar aos “povos de terreiro” os ‘17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável’, para que ao final do percurso fosse concebida uma cartilha para cooperar com a Agenda 2030, direcionada para a Comunidade Tradicional de Terreiro.

Dado que a participação do “povo de axé” em uma Agenda 2030, poderá coadjuvar na implementação de políticas públicas e incorporação com outras agendas.

O curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis*” foi ofertado de modo online, através da plataforma *Google Meet*, com duração de 2 horas semanais.

Para participar do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis*”, o interessado ao acessar o link, era encaminhado para um “formulário de inscrição”, contendo um “Termo de Autorização” de uso de imagem, voz entre outros, e algumas perguntas pessoais sobre o participante como: Nome Completo; Data de Nascimento e Nome Tradicional.

O formulário continha 16 (dezesseis) perguntas, algumas abertas e outras de múltiplas escolhas, como listo a segui.

1ª - Nome Completo:

2ª - Data de Nascimento:

3ª - Nome Tradicional (Caso tenha)?

4ª - Como você se identifica?

5ª - Qual a sua identidade de gênero?

6ª - Qual a sua orientação sexual?

7ª - Qual o Estado você reside?

8ª - Como você classifica sua participação nos terreiros?

- 9ª - Qual o nome do Terreiro que você faz parte?
- 10ª - Qual o endereço do Terreiro que você frequenta?
- 11ª - Qual a nação do Terreiro que você pertence?
- 12ª - Quantos membros possuem o Terreiro que você participa?
- 13ª - Qual a sua escolaridade?
- 14ª - Participa de algum projeto social? (Caso sim diga qual projeto?).
- 15ª - Qual o seu E-mail?
- 16ª - Qual o seu *Whatsapp*?

Com relação à quantidade de alunos inscritos, tivemos uma maior quantidade que a prevista. Quanto aos que preencheram o formulário e responderam as respectivas perguntas, tivemos um total de 263 participantes.

No entanto, houve uma proporção maior de alunos, pois ao disponibilizar os links com os endereços das *aulas/lives*, no grupo do *WhatsApp*, alguns alunos acabavam endereçando para terceiros.

Havendo desse modo um descontrole relacionado a uma quantidade mais exata nas *aulas/lives*.

Os participantes possuíam um perfil variado, onde alguns alunos compreendiam uma maior experiência de vida.

Tendo nascida a com mais em 03/04/1948, estando no curso com os seus 73 anos de vivências, e a mais jovem, nascida em 11/04/2008, com 14 anos de existência.

Como as primeiras perguntas foram opcionais, não serão apresentados os seus resultados.

No quesito referente à pergunta sobre a existência do “nome tradicional”, a pergunta surge, devido aos indivíduos que são filhos ou filhas de um Orixá ou Santo, após o *Ìbèrè*, um “ritual de iniciação” (BENISTE, 2001, p.161), uma feitura de santo ou uma iniciação ao culto aos Orixás, ambos recebem do Orixá a revelação do *Orukó*, “Nome ritual de cada iniciado, onde os seus nomes são reunidos ao signo (*odù*) de iniciação e família a que pertence” (SODRÉ; LIMA, 1996, p. 188).

Este nome individual, herdado de seu Santo ou Orixá, posteriormente aos ritos, estão versados nesta pesquisa, como “nome tradicional”, a aquelas ou aqueles alunos, que receberam o nome iniciático, e que ficaram conhecidos nas comunidades

umbandistas ou candomblecistas, depois do rito de passagem com esse “nome tradicional”.

Desse modo, os participantes responderam o seguinte:

Tabela 1 – Sobre o nome tradicional dos alunos do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvoltimentos Sustentáveis*” – RJ, 2023

	Possui nome tradicional?
Sim	80
Não	183

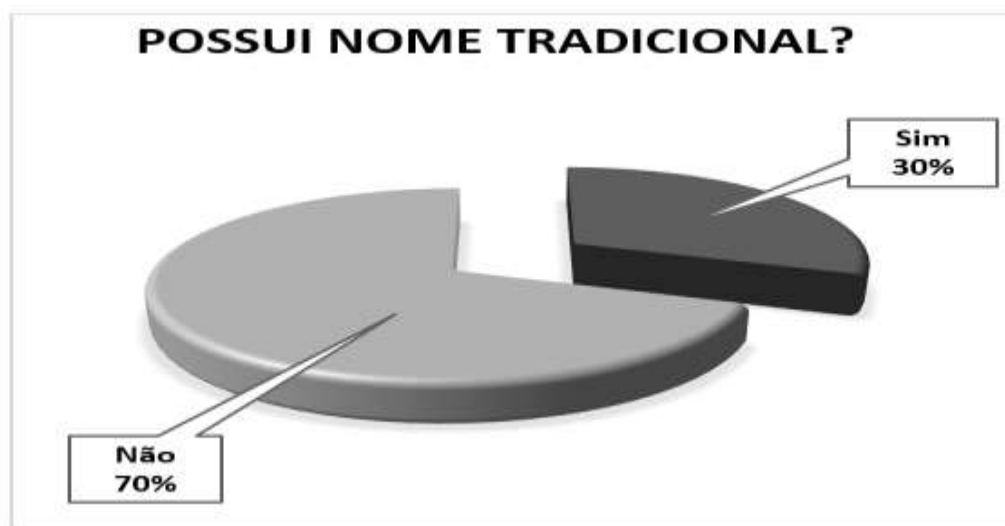


Gráfico 1 – Sobre o nome tradicional dos alunos do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvoltimentos Sustentáveis*” – RJ, 2023

Constata-se pela análise da tabela e do gráfico, que a maioria dos alunos participantes não possuía nome tradicional.

Já com relação à seguinte pergunta, “sobre como o aluno ou a aluna se identificava, com relação a sua cor e raça”, tivemos respostas interessantes, pois vale enfatizar que a identificação das cores e raças no Brasil é um assunto muito complexo e sensível.

Tabela 2 – Sobre a identificação “cor/raça” dos alunos do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvoltimentos Sustentáveis*” – RJ, 2023

	Como você se identifica? "Cor/Raça"
Branco	81
Preto/Negro	99
Pardo	76
Amarelo	0
Indígena	3
Outros	3
Não Preencheram	1

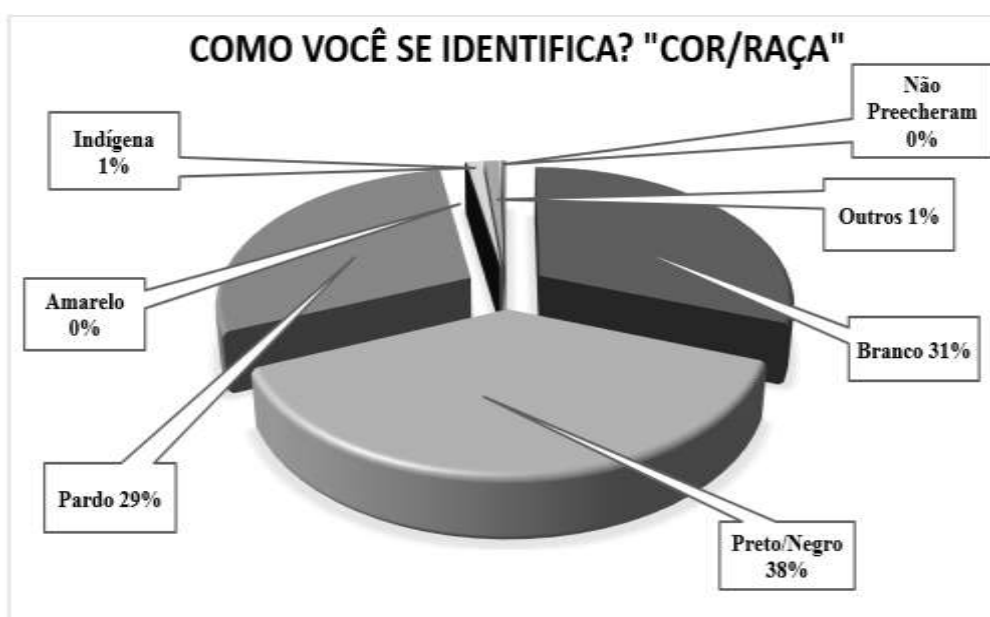


Gráfico 2 – Sobre a identificação “cor/raça” dos alunos do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvoltimentos Sustentáveis*” – RJ, 2023

Neste tópico, sobre como o aluno se identificava, em referência a sua “cor/raça” como participante do curso, tivemos também as seguintes informações:

Na opção “outros”, havia a possibilidade do participante responder de modo aberto esta pergunta, de acordo com o seu entendimento. Possibilitando a sua autodeclaração, a partir do modo que o entrevistado se reconhece.

Nesse quesito, houveram três (03) alunos que se identificaram como:

Um (01) como “quilombola”;

Um (01) como “branco misturado”;

Um (01) como “amarelo asiático”.

De acordo com as identificações de “cor/raça” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), só são consideradas cinco (05) nomenclaturas, que são elas: Branca, Preta, Parda, Indígena e Amarela.

Porém vale destacar que, todos os participantes do curso, possuíam a liberdade de se autodeclarar, de acordo com a sua identidade étnico-racial, modo pelo qual os alunos se enxergavam.

Vale salientar que no curso houve uma maior quantidade de alunos de “cor/raça”, como “Preto/Negro” e “Parda”. Entendemos aqui, que realizando a junção entre as duas categorias, chegamos ao total de 69% participantes.

Assim, o curso teve em sua maioria, indivíduos de ancestralidades africanas, embora essa constituição tenha um conceito muito complexo e profundo, apesar de simples, “significa o vínculo de todos nós com o ciclo da vida, com todos aqueles e aquelas que nos antecederam e com os valores fundamentais que eles e elas deixaram para nós” (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 45).

Com relação às respostas da pergunta, “sobre a identidade de gênero dos participantes do curso de formação”, tivemos uma diversidade de respostas, vale atentar, que a identidade de gênero no Brasil, entendemos a identidade de gênero neste trabalho, como uma percepção íntima, que uma pessoa tem de si própria, ou mesmo “É a maneira com a qual você se enxerga e se identifica” (SENA; SOUSA; BRITO, 2018, p. 6), é uma questão que cada vez mais é abordada e discutida.

Os direitos das pessoas lésbicas¹⁷, gays¹⁸, bissexuais¹⁹, transexuais²⁰/transgêneros²¹/travestis²², *queer*²³, intersexuais²⁴, assexuais²⁵, pansexual²⁶

¹⁷ Mulher que sente atração sexual e afetiva por outra mulher (SENA; SOUSA; BRITO, 2018, p. 07).

¹⁸ Homem que sente atração sexual e afetiva por outro homem (SENA; SOUSA; BRITO, 2018, p. 07).

¹⁹ Pessoa que se sente atraída afetiva e/ou sexualmente por pessoas de ambos os sexos/gêneros (SENA; SOUSA; BRITO, 2018, p. 07).

²⁰ Pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo biológico. Homens e mulheres transexuais podem manifestar a necessidade de realizar modificações corporais, chamado de processo transexualizador, por meio de terapias hormonais e intervenções médico-cirúrgicas, com o intuito de adequar seus atributos físicos (inclusive genitais - cirurgia de redesignação sexual) à sua identidade de gênero (SENA; SOUSA; BRITO, 2018, p. 10).

²¹ É o indivíduo que se identifica com um gênero diferente daquele que corresponde ao seu sexo atribuído no momento do nascimento. A transgeneridade não é uma doença ou distúrbio psicológico. Pode-se afirmar que é um conceito “guarda-chuva” que engloba travestis, transexuais, dentre tantas outras pessoas (SENA; SOUSA; BRITO, 2018, p. 10).

²² Pessoa que nasce com sexo masculino e tem identidade de gênero feminina, assumindo papéis de gênero diferentes daqueles impostos pela sociedade. É também uma identidade de gênero, mas em uma categoria que foge ao padrão de homem e mulher, o que significa dizer que a travesti não se considera

entre outros (LGBTQIAPN+), são cada vez mais defendidos, e algumas mudanças importantes estão sendo implementadas, para garantir esses direitos, para esses segmentos da população.

Tabela 3 – Sobre a identidade de gênero dos participantes do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis*” – RJ, 2023

	Identidade de Gênero?
Homem Cisgênero	81
Mulher Cisgênero	155
Homem Transgênero	2
Mulher Transgênero	2
Gênero Neutro	15
Não-binário	7
Agênero	1

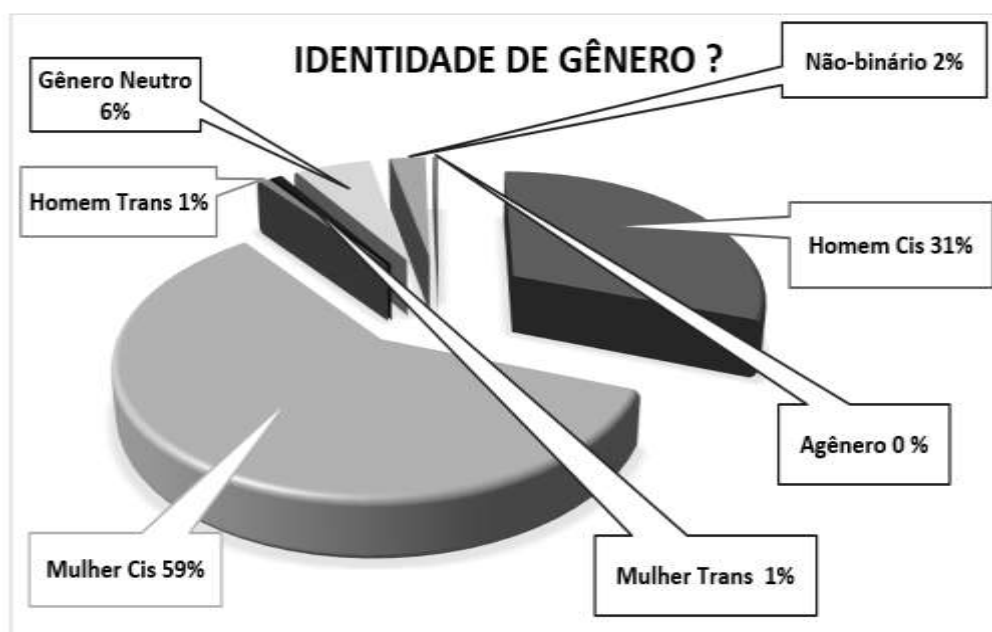


Gráfico 3 – Sobre a identidade de gênero dos participantes do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis*” – RJ, 2023

nem homem e nem mulher (SENA; SOUSA; BRITO, 2018, p. 11).

²³ Termo que indica qualquer pessoa que não é heterossexual ou cuja sexualidade ou identidade de gênero muda com o tempo.

²⁴ É o indivíduo que possui variação de caracteres sexuais, podendo incluir cromossomos, gônadas e/ou órgãos genitais que dificultam a identificação do sexo biológico do indivíduo, a exemplo do hermafrodita.

²⁵ Assexual - Pessoa que não sente atração sexual por outras pessoas (SENA; SOUSA; BRITO, 2018, p. 16).

²⁶ Pessoa que sente atração afetiva, emocional e/ou sexual por outras pessoas, independentemente de sexo/gênero. A pansexualidade é uma orientação que rejeita especificamente a noção de dois gêneros e até de orientação sexual específica.

Constata-se pela análise da tabela e do gráfico, que a maior parte da identidade de gênero participante no curso de formação, foi representada pelas de Mulheres Cisgênero, com 59%.

Vale trazer a luz, que a cisgeneridade é a condição que a “Pessoa cuja identidade de gênero está alinhada ao seu sexo biológico. Aquelas que são biologicamente mulheres e possuem identidade de gênero feminina ou biologicamente homens que possuem identidade de gênero masculina” (BARROS, 2020, p. 21).

Já com referencia as alunas Mulheres Transgêneros, reconhecidas neste curso de formação como aquela pessoa que tem a identidade de gênero feminina, mesmo que o seu sexo biológico atribuído no momento do nascimento seja masculino.

Com relação aos alunos Homens Transgêneros, caracterizados como aqueles indivíduos que tem a identidade de gênero masculino, ainda que o seu sexo biológico concedido no momento do nascimento seja feminino.

Ou seja, a pessoa transexual “é aquela que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. As pessoas transexuais podem ser homens ou mulheres, que procuram se adequar à identidade de gênero.” (REIS, 2018, p. 30).

Já no que concerne o Gênero Neutro, presente no curso de formação, que também pode ser chamado de Neutrois, é entendido como “Pessoas que não se identificam como um gênero. É diferente de não ter gênero (agênero). Pessoas que se consideram simplesmente um indivíduo, independentemente de que sexo ou gênero foram atribuídos no nascimento (THARP, 2014).

No que se refere aos participantes de Gênero Não Binário, identificamos como tal, as pessoas que “não se identifica nem com o gênero feminino, nem com o masculino. Podendo se identificar com algo entre esses dois gêneros ou algo totalmente diferente de ambos” (MATTOS, 2019).

E com relação aos alunos Agênero, contextualizados como indivíduos que vivenciam a ausência de gênero, onde se identifica sem gênero algum. Onde também possui os sinônimos como o *genderless* ou não-gênero (BRASIL, 2018).

As expressões dessas identidades podem variar de desprezo à aceitação, dependendo do contexto. Por exemplo, um indivíduo não-binário pode ser aceito e até celebrado em um ambiente mais aberto. Entretanto, também pode ser alvo de preconceito e discriminação em outros.

Esses direitos sofrem ataques ininterruptos, pois:

Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas. (BUTLER, 2003, p. 38).

Além disso, as expressões dessas identidades também podem variar de acordo com o indivíduo. Algumas pessoas não-binárias podem optar por usar vestuário ou outras formas de expressões, que não se enquadrem em nenhuma das identidade de gênero binário.

Outras podem escolher vestir de forma que se enquadre em ambos os gêneros binários. Algumas pessoas podem optar por usar pronomes neutros, como "eles/elas" ou "eles/elas", enquanto outras podem optar por usar pronomes de gênero binários, como "ele" ou "ela".

A luta pelos direitos civis e sociais dessas pessoas é essencial, e extremamente importante, respeitar a individualidade de cada indivíduo e a sua escolha de expressar a sua identidade de gênero.

No quesito das perguntas destinadas aos alunos sobre a orientação sexual, obtivemos também, respostas diversificadas. Neste trabalho, compreendemos a orientação sexual, como a capacidade de uma pessoa de ter, uma profunda atração emocional, afetiva e/ou sexual por indivíduos de gênero desigual, ou do mesmo gênero, ou de mais de um gênero, se manifestando e se direcionando de forma involuntária, ao seu desejo (RIOS; PIOVESAN, 2001).

Tabela 4 – Orientação sexual dos alunos do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis*” – RJ, 2023

	Qual a sua orientação sexual?
Heterossexual	172
Homossexual	51
Bissexual	29
Pansexual	5
Assexual	1



Gráfico 4 – Orientação sexual dos alunos do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvoltimentos Sustentáveis*” – RJ, 2023

Observa-se pela análise da tabela e do gráfico que, a maior parte dos alunos tem a orientação Heterossexual com 67%. Heterossexual, é aquele “que se sente atraída afetiva e/ou sexualmente por pessoas do sexo/gênero oposto” (SENA; SOUSA; BRITO, 2018, p. 07).

Já o Homossexual é considerado, como o indivíduo que “que se sente atraída afetiva e/ou sexualmente por pessoas do mesmo sexo/gênero” (SENA; SOUSA; BRITO, 2018, p. 07). No entanto, com relação às inclinações Pansexual, Bissexual e Assexual, essas o orientações sexuais, já foram dialogadas em momento anterior.

Com relação ao modo de como os participantes do curso de formação são denominados no “chão do terreiro”, adquirimos os seguintes resultados de acordo com a tabela e o gráfico:

Tabela 5 – Como se classificam nos terreiros os alunos do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvoltimentos Sustentáveis*” – RJ, 2023

	Entre os participantes do curso temos:
Lideranças	89
Iniciad@s	72
Ogan/Kambono	22
Ekyed/Makota/Ajoye	14
Consulente	7
Simpatizante	32
Abiyan	27

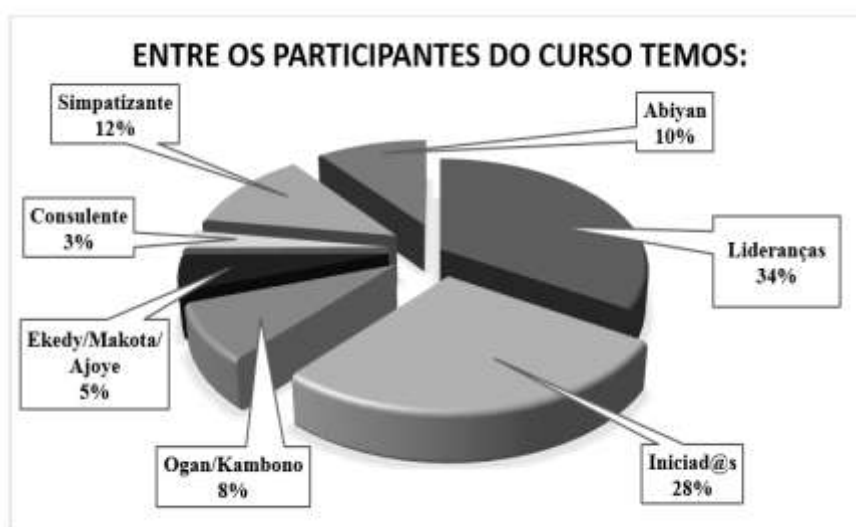


Gráfico 5 – Como se classifica nos terreiros os alunos do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis*” – RJ, 2023

Vale explicar, que no formulário de inscrição, não havia a nomenclatura “Lideranças”, mas sim “Sacerdote” e “Sacerdotisa”. O sacerdote é aquele “encarregado da direção do Terreiro de Candomblé” (SIQUEIRA, 2004, p. 198), conhecido também como babalorixá, pai dos deuses ou pai de santo.

Sobre a sacerdotisa, também reconhecida como *yalorixá*, sendo ela, a “autoridade máxima numa casa de Candomblé, responsável pelo culto aos Orixás e pela iniciação dos fiéis. O mesmo que “mãe de santo” ou “zeladora de santo” (SODRÉ; LIMA, 1996, p. 182).

Repara-se pela análise da tabela e do gráfico que a maior proporção dos participantes, foi representada pelas Lideranças, com 34%. Dessa porcentagem de líderes, um total de 31 (trinta e um) alunos se identificou como sacerdotes.

E um total de 58 (cinquenta e oito) mulheres, se distinguiu como sacerdotisa.

Tento uma soma de ambos os líderes de um total de 89 (oitenta e nove) sacerdotes e sacerdotisas.

Com relação aos alunos configurados como iniciados, entende-se como todo aquele que passou pelos processos de feitura ou de iniciação. Aquela pessoa que é *Iaô* “Filho de santo recém iniciado, já tendo passado pelo ritual de raspagem” (SIQUEIRA, 2004, p. 199), ou mesmo um filho ou filha de santo “Designação genérica dos fiéis vinculados a um terreiro iniciados ou não” (SODRÉ; LIMA, 1996, p. 181), que ingressam nessa trajetória de desenvolvimento e maturação que lhes consentem ascender na hierarquia do *ilê Axé* “Roça, Casa, Templo, Terreiro, Espaço Religioso, Cabana e Tenda, são expressões usadas para nomear os espaços de culto aos Orixás a aos ancestrais” (SIQUEIRA, 2004, p. 199).

Tabela 6 – Classificação da escolaridade dos alunos do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis*” – RJ, 2023

	Qual é a sua escolaridade?
Ensino Fund. Completo	7
Ensino Fund. Incompleto	1
Ensino Médio. Completo	59
Ensino Médio Incompleto	10
Nível Superior Completo	89
Ensino Superior Incompleto	41
Pós-Graduação Completo	33
Pós-Graduação Incompleto	3
Mestrado Completo	5
Mestrado Incompleto	6
Doutorado Completo	33
Doutorado Incompleto	2
Pós-Doc. Completo	0
Pós-Doc. Incompleto	0
Não Preencheram	2

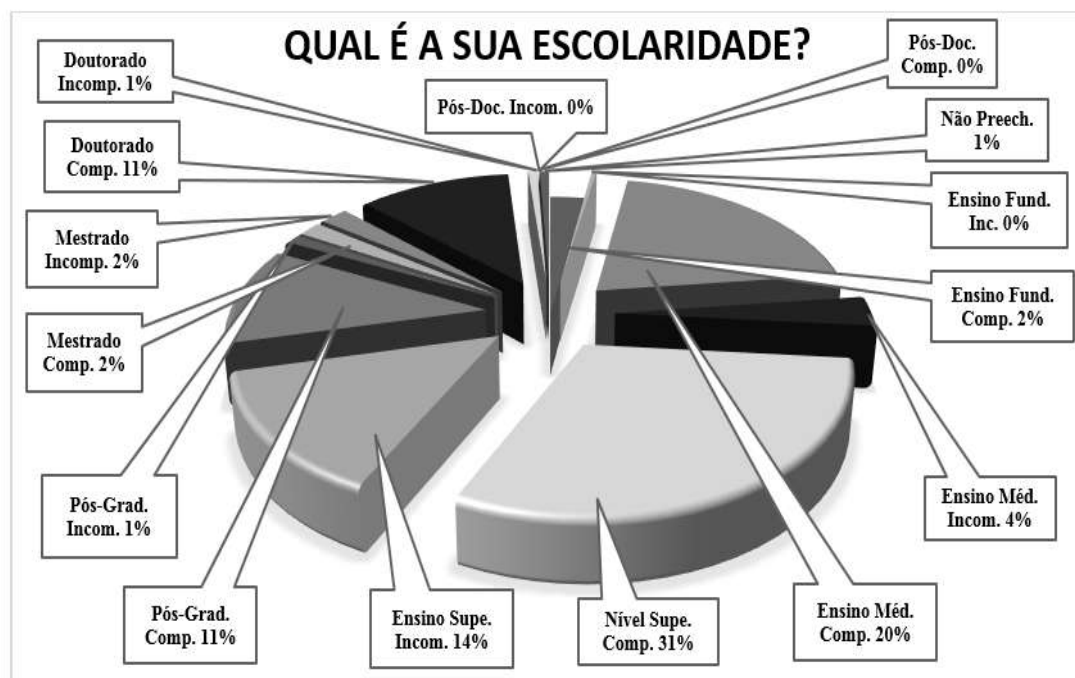


Gráfico 6 – Classificação da escolaridade dos alunos do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis*” – RJ, 2023

Vale observar que, tanto a tabela quanto o gráfico, percebemos que os alunos que estão na qualidade de pós-graduação completo (11%), pós-graduação incompleto (1%), assim como o mestrado completo (2%), mestrado incompleto (2%), doutorado completo (11%) e doutorado incompleto (1%). Dando um somatório de 28% dos alunos.

Constata-se pela análise da tabela e do gráfico, que a maior proporção dos alunos possuem o nível superior completo 31%.

Tabela 7 – Participação em projeto social dos alunos do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis*” – RJ, 2023

	Participa de algum Projeto Social?
Sim	105
Não	155
Não respondeu	3

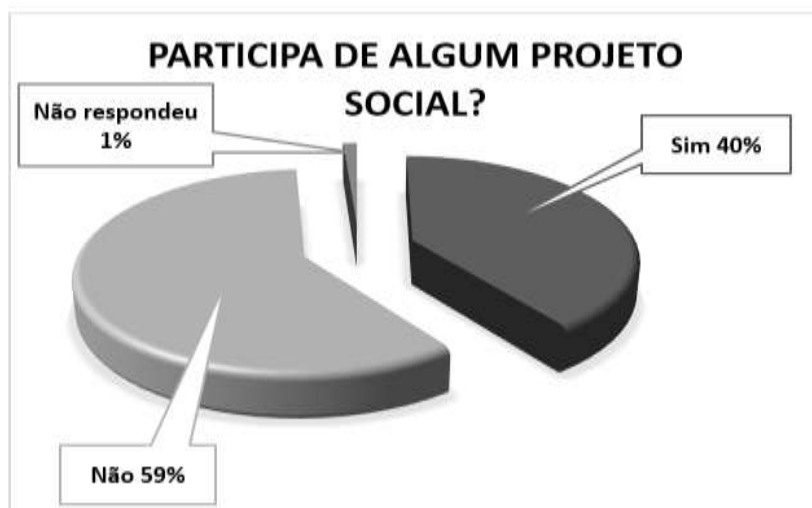


Gráfico 7 – Participação em projeto social dos alunos do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvoltimentos Sustentáveis*” – RJ, 2023

Constatam-se pela análise da tabela e do gráfico, que a maioria dos alunos não participam de projetos sociais 59%.

Os planejamentos das aulas e ações pedagógicas para o curso de formação foram sustidos, nos pilares dos Objetivos de Desenvoltimentos Sustentáveis (ODS), pretendendo compreender as relações presentes no “chão do terreiro”, a partir das metodologias programadas para um curso intitulado como “Natureza & Axé” e nas relações de uma educação antirracista na “educação não formal.

4.2 Entrevistas e análises das narrativas dos alunos do curso “Natureza & Axé”

Para compor este capítulo, iremos realizar algumas perguntas à um pequeno número de alunos do curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvoltimentos Sustentáveis*”, sobre as suas perspectivas com relação as propostas do curso, em sintonia com as suas vivências no “chão do terreiro”.

Os primeiros contatos foram exercidos pelo *Whatsapp*, o que proporcionou uma certa facilidade, pois detínhamos os contatos dos participantes. Os alunos escolhidos foram aqueles que tiveram participações ativas, durante os percursos do curso de formação. Enviando-lhes a princípio uma mensagem de apresentação, informando os propósitos da pesquisa e solicitações.

Após o retorno com os aceites dos alunos, encaminhamos perguntas referentes

à entrevistas, que foram enviadas por via aplicativo do *Whatsapp*, com a finalidade de obter os olhares e percepções dos participantes do curso de formação, a partir de mensagem de áudios e escritas que foram coletadas e analisadas. A coleta de dados terá aqui uma finalidade científica e seguirá os moldes de uma conversa informal (NICOLACI-DA-COSTA; LEITÃO; ROMÃO-DIAS; 2004).

Assim, para as entrevistas, foram selecionadas um total de 5 (cinco) alunos participantes, sendo 1 (um) babalorixá, 1 (uma) umbandista, 1 (um) simpatizante, 1 (uma) candoblecista *ekédi* e 1 (uma) ialorixá.

As entrevistas foram detinadas aos alunos do curso, onde utilizamos como roteiro um total de 8 (oito) indagações nas quais foram explorados os pontos de vistas pessoais; como os alunos percebem a sua cor ou raça/etnia; se já havia um conhecimento sobre a existência dos ODSs; se houveram dificuldades para o acesso as aulas; a percepção do racismo no “chão do terreiro”; as relevâncias referentes aos grupos mais vulneráveis as desigualdades e outros; a implementação da Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08 no “chão do terreiro”; a importância das leis no “chão do terreiro”; e as possíveis medidas para abrandar o racismo na sociedade.

Sobre as perguntas enviadas pelo *Whatsapp*, foram aquelas voltadas aos diálogos realizados no percurso do curso de formação, assim como outras questões que estiveram presentes em nossos diálogos virtuais.

Ambos os entrevistados participantes, eram moradores da cidade do Estado Rio de Janeiro, no entanto, não foi possível ter maiores informações sobre as suas cidades metropolitanas.

E todos os voluntariados para participarem das entrevistas, receberam as mensagens com as perguntas, no mês de junho de 2022, porém nem todos enviaram as entrevistas do modo previamente combinado.

As perguntas foram todas com questões abertas e exploratórias, não permitindo a minha intervenção, tendo como objetivo deixar o entrevistado livre, para narrar as suas experiências e pontos de vistas sobre o curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvoltimentos Sustentáveis*”.

Ao fazer uma análise dos materiais disponibilizados para a pesquisa por nossos colaboradores, constatamos que alguns enviaram áudio apenas contendo frases curtas, como por exemplo, “acho que sim”, “não sei”, além de palavras como: “sim”, “não” e

“talves”.

Sendo estas respostas à anterior, expressadas para as seguintes perguntas realizadas aos 5 (cinco) participantes, listadas abaixo:

- 1) Como você se identifica com relação a sua cor ou raça/etnia?
- 2) Você já conhecia os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis? O que você achou das contribuições do curso de formação, a partir da cosmovisão do “povo de terreiro”?
- 3) Sentiu alguma dificuldade em acessar ou acompanhar as “Aulas/Lives”?
- 4) Você identifica a presença do racismo estrutural no "chão do terreiro"?
- 5) Com relação à classe, gênero e raça, quais são os grupos mais vulneráveis às desigualdades, ao racismo e às intolerâncias religiosas?
- 6) Você conhece a Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08? Para você, ela está sendo implementada de modo efetivo nos espaços formais de educação?
- 7) Existe alguma pertinência em levar para o “chão do terreiro”, as perspectivas dessas Leis Federais?
- 8) Quais medidas você acredita que sejam necessárias para abrandar o racismo em nossa sociedade?

Todas as perguntas foram enviadas com uma imagem, fazendo uma analogia com as perspectivas do curso de formação e com a disciplina “Educação de Terreiro” sob as inspirações da ODS 04.



Figura 5: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre a identificação da cor/raça
Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira



Figura 6: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre o conhecimento dos 17 ODS
Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira



Figura 7: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre a dificuldade de acesso
Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira



Figura 8: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre o racismo estrutural no terreiro
Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira



Figura 9: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre os grupos mais vulneráveis
Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira



Figura 10: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre as Leis Federais 10.639/03 e 11.645
Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira



Figura 11: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre a importância das Leis nos terreiros
Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira



Figura 12: Imagem destinada aos participantes da entrevista sobre as possíveis reduções do racismo
Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira

Vale salientar, que devido aos entraves apresentados a anterior, com relação as respostas enviadas para análise, decidi estender o convite, para mais 5 (cinco) outros alunos do curso de formação, sendo estes compostos por 1 (um) *ogan*, 1 (uma) simpatizante, 1 (um) pai de santo, 1 (uma) candoblecionista da nação Angola e 1 (uma) de denominação híbrida de candomblé com umbanda.

Estes novos participantes, eram todos residentes do Estado do Rio de Janeiro, distribuídos entre as cidades metropolitanas de Itaboraí, Duque de Caxias, Casimiro de Abreu, Magé e Porto Real. No entanto, penas três entrevistados responderam as perguntas enviadas.

Deve-se destacar que todos os participantes abordados, que responderam às perguntas destas entrevistas, relacionadas ao curso “*Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis*”, as entrevistas que foram enviadas por meio de áudios que estão arquivadas em nosso poder, como um modo de certificar a veracidade da pesquisa.

Iremos expor no corpo do trabalho, apenas os argumentos que acreditamos serem, os mais relevantes e emblemáticos relatados nos áudios recebidos para as coletas de informações para a pesquisa.

Inclusive achamos pertinente manter um protocolo de ética, de acordo com as considerações das Resoluções CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012) e CNS Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016

(CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016)²⁷, para garantir a proteção dos entrevistados, não revelar os seus nomes, assim como o bom desenvolvimento da pesquisa e a plenitude dos envolvidos.

Desse modo, utilizaremos nomes fictícios que homenageiam pessoas ilustres, realizando uma alusão aos heróis e heroínas africanos e afro-descendentes.

As pessoas entrevistadas foram identificadas neste trabalho do seguinte modo:

A aluna “simpatizante” intitulamos como Carolina Maria de Jesus²⁸; a aluna pertencente a uma “denominação híbrida de candomblé com umbanda”, será apresentada como Hilária Batista de Almeida²⁹; e a aluna pertencente ao “candomblé da nação de Angola”, será apresentada como Maria Conga³⁰.

Em primeiro lugar, vale destacar que o nome Maria Conga foi dado para essa entrevistada, pelo fato dela ter relatado ser moradora da cidade de Magé, cidade metropolitana do Rio de Janeiro. Em segundo, pela importante representatividade que

²⁷ Para saber mais sobre o protocolo de ética, buscar em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/86/o/Resolu%C3%A7%C3%A3o_466.pdf.

²⁸ Lembramos que Carolina Maria de Jesus foi uma escritora negra, que trabalhava como ex-catadora de lixos que conheceu e viajou o mundo a partir da sua produção textual, que não se resume aos seus diários publicados, mas também nas variadas formas de manifestações literárias. É surpreendente como tudo se iniciou através de narrativas autobiográficas, como as afirmações de Dinha e Raffaella Fernandez (2014, p. 17) que apresentavam em suas escritas os impactos das mobilizações políticas contra a expulsão de habitantes dos cortiços, primeiras moradas dos migrantes que chegavam à “cidade da garoa” nos anos de 1940, até a sua própria entrada no Canindé, em uma das primeiras favelas que surgiram a partir do processo de deslocamento, para fora do centro de São Paulo, desse contingente de excluídos. JESUS, Maria Carolina de. *Onde estaes felicidade?* In: DINHA, FERNANDEZ, Raffaella (org.) - São Paulo: Me Parió Revolução, 2014.

²⁹ Mais conhecida como *Tia Ciata de Oxum*, está bahiana de nascença, aportou na cidade do Rio de Janeiro aos 22 anos de idade. Quituteira de mão cheia foi a responsável, pela fama da Praça Onze em receber o apelido de *Pequena África*, pois sua casa era um ponto de encontro da cultura popular e da religiosidade dos negros baianos e dos ex-escravizados, que viviam nas proximidades do centro do Rio de Janeiro. Para obter maiores conhecimentos, buscar “*Mulheres negras: histórias de algumas brasileiras*” de Joselina da Silva (2009).

³⁰ Maria Conga foi uma grande orientadora quilombola, nascida no continente africano, mais especificamente no Congo e filha de um rei congolês. Por volta dos anos de 1800, Maria Conga, é sequestrada da sua família, arrancada da terra africana, e forçada a fazer a travessia do Atlântico em um tumbeiro em direção ao Brasil, e aportando na Bahia para ser comercializada á venda escravagista no período da escravização. Reza a lenda, que Maria Conga foi comprada por um senhor de escravizados, poderoso e dono de engenho nas terras de Magé, onde foi resistiu aos processos da escravidão servil, sendo revendida para um outro senhor de escravizados, à posterior, porém sem registros aparentes. O que se sabe, era que o seu senhor, era um conde influente da época. E após muitas resistências, Maria Conga granjeou a sua alforria e de modo aquilombador, e inspirada nos “valores civilizatórios afro-brasileiros” e amparada no comunitarismo, Maria Conga alvoreceu um quilombo nas cercanias de Magé, com o objetivo de enjeitar as atrocidades dos periodos escravocratas, em prol da acolhida e da perseverança em partilhar neste solo brasileiro, uma acolhida aos seus irmãos e irmãs de ancestralidades africanas e afro-brasileiras, fazendo nascer a oportunidade de se viver em uma territorialidade melhor, longe dos castigos corporais, da casa grande e principalmente da senzala.

está personagem negra, tem para a história de resistência na Baixada Fluminense e no país.

E terceiro, principalmente pelos fatos dos últimos dias, com relação aos ataques sofridos ao busto da personalidade Maria Conga, localizado no Píer Piedade, na cidade de Magé, onde vandalos realizaram pichações e fizeram símbolo nazista na referida heroína mageense³¹.

Na pergunta “Como você se identifica com relação a sua cor ou raça/etnia?”

Carolina Maria de Jesus relatou: “Eu sou uma mulher preta”, com um áudio firme e curto.

Já a Rainha da Pequena África, Hilária Batista de Almeida respondeu:

Então eu me identifico com relação a minha cor... como... de uma forma geral eu me identifico bem... fico muito tranquila com relação a minha cor, me considero negra! Porque a minha família... Eu sou filha de negro... meus avós eram negros... os meus bisavós eram negros... minha cadeira hereditária é 80% era negros! Então eu me identifico... negra e fazendo parte... não só da etnia negra, mas de uma forma geral eu pertença um pouquinho de cada lado! Um pouquinho de cada um... me construir dessa forma. Valorizando a minha cultura, a minha hereditariedade... mas ao mesmo tempo... conhecendo um pouquinho da história de cada um... porque todos nós somos... fazemos parte de um mesmo povo... existem algumas pessoas que tem preconceito... né! Com relação a isso... mas eu não deixo abalar não... eu vivo tranquilamente... infelizmente... né! Todo mundo pensa igual, e eu acho que a base de qualquer relacionamento, convivência humana é o respeito (HILÁRIA BATISTA DE ALMEIDA, 2023).

Porém a entrevistada Maria Conga respondeu:

Então, com relação à questão de como eu me identifico... Com relação a minha cor ou raça/etnia, eu me identifico como preta! Como Negra! É eu sou pouco retinta, mas eu venho de uma família... Ensinado... E me mostrado a importância desse reconhecimento! E enfrentar, o que certamente eles já tinham enfrentado... Mas não me falaram nada! Porque me deram a criança, e minha mãe sempre fazia questão de falar para mim, todos os dias, que eu não era melhor e nem pior do que ninguém! Eu achava muito chato, ouvir isso! Porque eu não tinha idéia, do quanto ela estava me preparando! Por que...? Para o que eu iria experimentar na vida... Então assim, eu sou preta... Mulher preta e gosto de ser uma mulher preta! E perpetuou de certa forma, nas meninas pretas que eu conheço essa importância da gente se conhecer (MARIA CONGA, 2023).

As respostas de ambas as entrevistadas, nos apresentam que todas elas se identificam como mulheres negras, e se percebem como pretas, assim como os seus pais

³¹ Para saber mais, sobre a matéria referente ao busto da líder quilombola Maria Conga que foi vandalizado com pichação nazista em Magé, buscar em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/02/07/busto-da-lider-quilombola-maria-conga-e-vandalizado-com-pichacao-nazista-em-mage.ghtml>.

e avós. Inclusive, reconhecem que as suas essências, tem também um pouquinho de cada etnia.

Entendemos aqui como etnia, as referências de “um grupo de pessoas que compartilham algumas heranças históricas e/ou características culturais ou linguísticas. Um grupo étnico pode ou não apresentar características comuns” (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 33).

Inclusive a participante Maria Conga nos apresenta, em seu relato, o quanto é significativo para ela, ser uma mulher preta/negra. E como é importante o pertencimento das relações raciais no seio familiar, pois a sua família lhe indicou caminhos, para uma possível superação dos obstáculos futuros que a nossa entrevistada, poderia a vir a sofrer.

Outra questão que merece atenção é o fato, da sua família lhe ensinar desde muito cedo, que não existe ninguém, superior ao outro. Trazendo uma perspectiva, que independentemente da cor, raça, gênero e classe social, todos somos iguais, e por isso, não deveria se haver distinções.

Em seus relatos, a líder quilombola expressa, que tudo aquilo que ela aprendeu com a sua família, esta eternizado em sua vida, e que isso é transmitido de modo positivo, para as meninas pretas que atravessam a sua vida, como uma forma de promover uma resistência.

Já com relação à pergunta: “Você já conhecia os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis? O que você achou das contribuições do curso de formação, a partir da cosmovisão do “povo de terreiro”?”.

Carolina Maria de Jesus respondeu: “Não... não conhecia os 17 objetivos de desenvolvimentos sustentáveis. E as contribuições do curso foram excelentes”.

A Entrevistada bahiana de nascença Hilária Batista de Almeida explicou:

Falar sobre desenvolvimento sustentável. Acho muito importante! Porque a nossa religião... A minha religião... Que eu me considero candomblecista! A gente tem que sempre estar em harmonia com a natureza, com a energia... Sempre em harmonia com os orixás. E os orixás, tem muito... Né! Totalmente ligado a parte da natureza! Então tem que ter uma boa convivência e assim, os produtos que são mais fáceis... Né! De ser degradados pela natureza é mais interessante desenvolver esse trabalho! Com esses objetos de terreiro. De uma forma mais harmoniosa a gente pode utilizar uma folha, porque a gente vai utilizar um prato de vidro. Então é isso... Eu acho que é por aí... Temos que valorizar a natureza respeitar (HILÁRIA BATISTA DE ALMEIDA, 2023).

E Maria Conga indagou:

Com relação aos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, eu escutava falar, mas eu fui conhecer na prática... Assim conhecer fidedignamente os 17... Quando eu tiver oportunidade de ser convidada, para participar do curso! Que foi fantástico, para que eu conhecesse, e para que eu pudesse por em prática alguns deles né! Principalmente com relação à questão de eu ser de terreiro, a minha nação é Angola! E está passando para os meus mais velhos... Aos meus iguais e os meus mais novos né! Da necessidade da importância do zelo! Para que a gente passe! Mas quem vem depois da gente, possa encontrar um mundo habitável! Cada vez mais difícil disso acontecer (MARIA CONGA, 2023).

As respostas nos apresentam dados importantes, como por exemplo, a pertinência do “povo de axé” estar ligado à natureza e sucessivamente ao orixá. Trazendo apontamentos sustentáveis para a preservação do meio ambiente, mostrando os problemas em não utilizar objetos de terreiros, que não sejam degradáveis, pois do contrário, a natureza não irá estar em sintonia com os orixás, e vice e versa.

Desse modo, é observado nas falas das entrevistadas, que é de importância vital, exaltar e respeitar a natureza, pois sem ela, não teremos cultos aos orixás.

É importante também constatar de acordo com Maria Conga que os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, ainda são algo que não está sendo muito bem propagado em nossa sociedade, ainda mais, na Comunidade de Tradicional de Terreiro.

A participante relata sobre como foi positiva a sua participação no referido curso de formação, e como o mesmo lhe trouxe outros olhares, para a promoção de outras práticas, principalmente pelo fato da mesma, ser uma “mulher de axé”.

Onde em suas falas, é possível perceber, que Maria Conga está propagando os seus saberes incorporados durante o percurso do curso, com a sua comunidade religiosa. Transmitindo os saberes reconhecidos, para o seu “povo de axé”, principalmente para os mais idosos, os seus iguais e assim como os seus mais novos.

Maria Conga identificou a necessidade de cuidar ainda mais do mundo, como uma forma de proteger o planeta, para aqueles que ainda estão por vir.

Ao realizar a pergunta: “Sentiu alguma dificuldade em acessar ou acompanhar as “Aulas/Lives”?”

A entrevistada Carolina Maria de Jesus respondeu: “Sim, mas foi por conta da minha internet”.

Já a entrevistada Hilária Batista de Almeida, tia do samba disse: “Então eu sempre tenho muita dificuldade! Porque a minha vida é muito corrida, eu preciso me dedicar mais, ter um tempo a mais para mim, porque eu tô ficando ignorante infelizmente é isso”.

Ao perguntar, a princesa congoleza, Maria Conga, a entrevistada respondeu:

Talvez eu tenha sido um pouco felizarda! Porque eu não tive dificuldade alguma em acessar ou acompanhar as aulas! Eu vou dizer que eu agradeço a tudo que acredito! Seja de Exu³² a Oxalá³³... Seja de *Legbara*³⁴ a *Zambi*³⁵! Por não ter tido dificuldade! E acredito ser felizarda por isso. Me foi benéfico, ter tido a oportunidade de ouvir... E de participar, ainda que fosse pelo *chat*! Com pessoas que acreditam e que tomaram frente e partido, de levar às questões adiante. As nossas questões inclusive! Questões do povo de terreiro, a questão da sustentabilidade! Eu gostei muito (MARIA CONGA, 2023).

A informação que Carolina Maria de Jesus nos trás, apresenta que o acesso a internet, infelizmente ainda não é, um bem comum, de fácil acesso para todos os brasileiros.

Já a resposta, de entrevistada Hilária Batista de Almeida, não deixou claro para a análise, se a entrevistada teve empecilhos para realizar o curso de formação. Porém, ficou muito nítido, que a participante entrevistada, possuía uma carga de atividades muito intensa, e que inclusive, sempre teve problemas para a realização de cursos. Enfatizando a necessidade de se encontrar para obter maiores conhecimentos.

Porém Maria Conga não teve dificuldade para acessar as nossas aulas, no entanto ela se sente uma pessoa privilegiada, por não ter tido nenhum tipo de empecilho para fazer parte do curso de formação.

Ela agradece aos deuses do candomblé de nação Angola, pelas positivities e privilégios em poder conseguir acompanhar todas as aulas com sucesso. Explanando a sua satisfação em estar no curso com indivíduos preocupados em trocar conhecimentos, sobre as questões que perpassa as adversidades dos negros e negras no Brasil, assim como o “povo de axé” e a sustentabilidade.

³² Orixá patrono do movimento, da expansão, do desenvolvimento. Diz a tradição nagô que cada coisa tem o seu Exu particular; sem ele todo o sistema de seres e coisas estaria paralisado ponto Exu constitui o princípio da existência individualizada. É o principal responsável pela interação entre *orum* e *ayê*, céu e terra sendo considerado o mensageiro dos demais orixás (SODRÉ; LIMA, 1996, p. 181).

³³ Orixá considerado o pai da criação, relacionado aos elementos água e ar e a cor branca. Simboliza o princípio masculino (SODRÉ; LIMA, 1996, p. 189).

³⁴ No candomblé são entidades que possuem semelhanças com os orixás, espíritos que carregam dualidades.

³⁵ *Nzambi*, *Nzambi Mpungu* (*Zambiapongo*) ou simplesmente *Zambi*, é o Deus criador e supremo nos candomblés de Nação Angola, equivalente à *Olorun* do Candomblé Ketu.

Na outra pergunta: “Você identifica a presença do racismo estrutural no “chão do terreiro”?”.

A escritora afro-brasileira Carolina Maria de Jesus, respondeu prontamente: “Infelizmente sim!”.

A entrevistada Hilária Batista de Almeida falou:

Ah eu acho que tem sim... porque você vê que esse racismo estrutural! Eu consigo identificar... consigo! E assim... eu fico sempre me perguntando como membro do terreiro? “O que eu posso fazer para estar melhorando?” né! Eu, e o meu grupo de pessoas... né! Junto com meu pai de santo, “o que eu posso fazer para estar modificando esse racismo?”. Mesmo nessa cultura de estruturas deficitária, você vê que as igrejas, por exemplo, Nova Vida, Universal tem uma estrutura muito diferente do chão dos terreiros... né! Da situação das casas, dos barracões, então... assim, eu acho que a gente tem que acabar com isso daí! Talvez por uma cultura mesmo... né! Quando a gente fala às vezes assim: “Ah umbanda de raiz bota o pé no chão!” Então assim, é ainda aquela umbanda bem antiga, bem humilde, de uma forma estrutural humilde... que é caracterizada dessa forma. Eu acho muito errado, mas é uma questão de geração! A gente tem que ir modificando isso aos poucos... se a gente puder modificar de uma forma rápida! Lógico que a gente vai fazer... mas eu acho, que cada dia a gente contribui de alguma forma... a gente vai modificando essa situação (HILÁRIA BATISTA DE ALMEIDA, 2023).

Já Maria Conga explicou:

Eu acredito que o racismo estrutural... Ele também está no chão de terreiro! A religião tradicional de matriz africana né! Ela é também bastante... Eu vou dizer preconceituosa... E eu falei racismo! Porque eu tive uma professora do IFRJ Luana Luna... Se eu não me engano... Luana Oliveira...! Que Luana, ela fala que tudo é racismo! É.. Tudo é racismo! Todos os preconceitos, ele tem a ver com o racismo... Porque vem com relação a um grupo, que você se encontra! Por isso que eu tô falando... Eu tô associando palavras distintas, há conceitos semelhantes, pelo que eu ouvi da boca de Luana... E eu acredito que tem! Assim, por conta da questão... Até talvez de tanta hierarquia né! Que as religiões de matriz africana, os povos tradicionais de terreiro, elas levam bem a sério... É necessário! Determinadas doutrinas, eu acredito, eu falo que é um racismo estrutural. Mas eu acredito, e também faço parte desse grupo, que afirma esse racismo estrutural, por conta de tudo que a gente acaba passando né! Dentro do terreiro! Eu acredito que existo, eu vejo essa presença do racismo estruturalmente no chão do terreiro sim (MARIA CONGA, 2023).

Ambas as entrevistadas identificam a presença do racismo estrutural no “chão do terreiro”. E mais, vale atentar que, Hilária Batista de Almeida percebe a presença do racismo estrutural, e os problemas ligados ao terreiro, inclusive ela, assim como o seu pai de santo, buscam modos de reduzir essas estruturas, com os membros que pertence ao barracão que ela é membro. Apresenta um olhar voltado, sobre como alguns templos religiosos cristãos possuem as suas estruturas e ambientes suntuosos.

Uma estruturação muito diferenciada as do “chão do terreiro”, onde é encontrado muitas das vezes, um lugar humilde, com o chão de terra batida, sem muito luxo.

Porém, ela acredita que aos poucos, com diálogos irá ser possível readaptar essas estruturas, para que se chegue a um ambiente mais agregador.

Já a afirmação de Maria Conga, com relação ao que ocorre dentro do terreiro, ela consegue perceber nitidamente a presença do racismo estrutural, e que inclusive, dentro da religião de matriz africana é possível se deparar com preconceitos e com o racismo.

Relatou que, aprendeu muito ao participar de um curso no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), com uma professora chamada Luana Oliveira³⁶, onde teve uma revelação sobre que todas as formas de preconceitos, têm a sua origem no racismo.

E que no “chão do terreiro” é notável identificar algumas doutrinas, inspiradas no racismo estrutural. Porém, tem o entendimento que também faz parte deste lugar, e por esse motivo, consegue enxergar as presenças dessas estruturas no “chão do terreiro”.

Ao realizar a interrogação: “Com relação à classe, gênero e raça, quais são os grupos mais vulneráveis às desigualdades, ao racismo e às intolerâncias religiosas?”

Carolina Maria respondeu que: “Normalmente são pessoas que têm menos posses, as mulheres e, sobretudo, as pessoas pretas!”. E complementa: “Mesmo sendo de uma religião de matriz africana”.

Dando andamento, Hilária Batista de Almeida respondeu:

Cara a gente sabe que o povo negro, ele é mais vulnerável a questão da intolerância... né! Aí você imagina preto, pobre, classe social baixa, candomblecista ou umbandista... há uma igualdade... né! Há uma discriminação na sociedade de uma forma geral! Mas isso foi construído dessa forma... né! Construído de maneira errada, errônea! Então, tem que haver todo dia um processo, para que isso se modifique! De que maneira? Que a gente possa ter espaços nos espaços públicos, ter voz nos canais de comunicações...! Ter presença! Então assim, durante muito tempo, foi negado.... E isso foi deixado de lado no cantinho, escondido para não atrapalhar. Culturalmente, foi construído dessa forma. Então assim, com o passa do tempo, as coisas graças a Deus, estão evoluindo! Porque, a gente tem que fazer presença... não calma aí, eu tô aqui, eu sou voz! Eu sou a pessoa! Eu tenho que ser respeitada pela minha cor, pela minha classe social, pela minha religiosidade! Então é a gente fazer e se fazer presente! Então assim, quando lá atrás, eu respondi que eu sou ignorante... é que realmente eu preciso saber, muito mais que tá se discutindo! Isso eu acho bacana... né! Todas as participações, desenvolvimento... até dentro dos ambientes

³⁶ Busquei maiores informações sobre a professora mencionada, porém não obtive resultados.

escolares. Mas isso foi negado! Então assim, culturalmente as crianças já desde pequena, não tem essa voz! Então, ela se sente acanhados... né! Você fica quietinho aí, que não está na sua hora! Então, não é isso... né! A gente dá voz, desde o início, desde criancinha, ainda na fase inicial! E aí, a gente vai modificando aos poucos, uma sociedade tão preconceituosa! E não é só por ser preconceituosa, ela machuca... né! Ela maltrata... ela mágoa! (HILÁRIA BATISTA DE ALMEIDA, 2023).

A personalidade mageense, Maria Conga relatou:

Tem! Mais quem pertence... Eu acredito que com relação à classe gênero e raça, que os povos mais vulneráveis as intolerâncias religiosas, com relação à classe é o povo pobre mesmo né! Com relação ao gênero, são as mulheres! E os demais que pertencem ao LGBTQ+... E mais, as outras diversidades que eu não conheço! Que desconheço né! Não vou nem dizer não conheço, mas que desconheço. Com relação à raça ou etnia, uma mulher preta trans, uma mulher preta homossexual e pobre né! É tudo muito mais complicado... Muito... Muito! E se ela for candomblecista ou umbandista! Enfim, se ela for de religião de matriz africana, ela vai passar por mais... E mais vulnerabilidade, ainda com relação às desigualdades e o racismo (MARIA CONGA, 2023).

Ambos os relatos das entrevistadas, nos mostra que existem múltiplas interseccionalidade com relação às vulnerabilidades.

A entrevistada Hilária Batista de Almeida, em sua explanação identificou os indivíduos pretos, como aqueles que mais sofrem com todas as vulnerabilidades e desigualdades, além das intolerâncias e racismo. Em suas falas, ela não confabulou sobre as questões interseccionais dos gêneros, no entanto podemos perceber que o pobre, preto e da classe baixa, é o grande candidato para sofrer as injustiças e mazelas na sociedade, principalmente se ele for candomblecista ou umbandistas.

Hilária Batista de Almeida em suas observações, aponta que a sociedade possui uma discriminação que foi construída de maneira errada. É para propor novos olhares para essas questões, propões a necessidade de espaços para esses diálogos. Trazendo a visibilidade para aqueles que foram durante muito tempo silenciados.

Hilária Batista de Almeida, reflete sobre as questões que cercam o respeito a partir da cor da pele, classe social e orientação religiosa. E como essas perspectivas precisam ser contextualizadas no ambiente de educação formal.

E que esses diálogos, necessitam atravessar as crianças, para que elas não fiquem mais em um canto amuadas, precisamos dar o protagonismo para essas crianças, desde a fase inicial, para que a sociedade racista, não atinja essas crianças.

A entrevistada mageense Maria Conga, percebeu que o povo que mais sofre as vulnerabilidades em nossa sociedade, é o povo podre, sem dúvidas. No entanto ao

decorrer da explanação, ela identifica as interseccionalidades, ligadas as classes pobres, posteriormente ela realiza as questões que sim, são as mulheres o gênero mais vulnerável, e com isso, vai apontando as questões que acerca as diversidades sexuais, assim com as implicações relacionadas a cor e raça.

No entanto, não para por aí, expões as problemáticas co-relacionadas às desigualdades e as intolerâncias religiosas, aos povos pretos/negros.

Ao realizar a seguinte indagação: “Você conhece a Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08? Para você, ela está sendo implementada de modo efetivo nos espaços formais de educação?”.

A escritora negra Carolina Maria de Jesus indagou: “Sim...! Eu tenho conhecimento sobre essa lei”. Após uma breve pausa, exclamou: “Mas infelizmente, está muito longe de estar sendo efetivamente praticada!

A Rainha da Pequena África Hilária Batista de Almeida, respondeu:

Cara essa lei é muito bonita.... Maravilhosa! Veio para fazer maior diferença! Ok... bacana! Mas no chão da escola, isso não acontece! Infelizmente, isso não acontece ainda! Não acontece por falta de conhecimento... né! Como eu já te falei, e também, os professores de uma forma geral... o público de modo geral, não foi preparado para trabalhar com essa lei! Então assim, tem que se investir em formação. Formação de maneira esclarecedora, como lei mesmo. Porque existem muitos brancos professores, diretores, secretários e governantes, que não querem que essa lei faça se valer! Então assim, é interessantíssimo... eu peguei um relatório individual de um aluno, e a observação está lá, sempre presente a lei 10.639 e 11.645. Aí, eu entrei em contato com a supervisora, e perguntei, porque, que aquilo estava na ficha individual? Aí ela falou que botou que era um padrão da Rede, colocar nas fichas individuais. Aí eu falei, mas isso não acontece aqui na escola não! Então é só na minha escola que não acontece? Então assim, é muito cara... é muito desafiador! É muito choque de conflito, a gente tem que estar sempre ali ó... martelando... martelando! E quando no início do ano, na reunião com meus professores, eu falo: “eu não quero só um dia, uma semana de culminância, lá em novembro, que se fala dos pretos... só se fala dos pretos em novembro então assim, eu não quero. Eu quero no decorrer! Porque isso é um projeto! Ele tem que ter início, tem durabilidade, tem meio, tem processo de aprendizagem e tem continuidade... porque não tem fim... né! Pode ter um momento lá de festa, tá... culminância e tal... mas, tem que ter a continuidade! Eu tento deixar isso bem claro para os meus professores! Por mais, que ainda não tenho muito esclarecimento, mas eu acho assim, que é fundamental, criar essa noção de conhecimento, sobre a questão do negro, a questão das matrizes africanas... e por aí vai (HILÁRIA BATISTA DE ALMEIDA, 2023).

Ao realizar a interrogação, a corajosa libertadora Maria Conga respondeu prontamente:

Conhecer a Lei Federal 10.639/2013 e a 11.645/2018, foram situações que me fortaleceram muito né! Desde que eu assumi em 2020... Perdão em 2000 uma matrícula no Município de Magé, e eu tive a certeza da importância! Embora, ainda não tivesse sido promulgada a 10.639! Eu tive a certeza da importância de estar falando para crianças pretas e pobres, de um espaço de tamanha importância, para a construção inclusive da história do Brasil né! Tiver a consciência de afirmar o quanto eles são importantes e o quanto é necessário, que eles saibam da sua história! Ainda que seja a história dos seus pais, dos seus avós, do seu lugar né! Do seu espaço, conforme Milton Santos³⁷ gostava né! “Que as pessoas tivessem conhecimento do seu lugar né! Do espaço!”. E aí, eu me prepus a tá fazendo, essas informações com relação à leitura da sua ancestralidade, sem usar esse termo, mas do conhecimento da sua família, e eu acredito, que tenha sido assim. Fantástico! Para que dentro da educação, essas crianças, fossem fortalecidas, como eu fui através das palavras da minha mãe! Ela as leis, não está sendo implementada efetivamente, porque muitos professores, além de nem conhecê-las, não estão preocupados, com que esses alunos, tenham um conhecimento da sua importância, da importância do berço da civilização, da importância dos povos originários! Tem muitos professores, que ainda não se deram conta, do quanto é importante, você só caminhar para frente. Se você conhecer, o que ficou para trás, utilizando né! Uma das filosofias, que é o *Sankofa*³⁸, que é aquela ave né! Que embora o seu corpo esteja virado para frente, a sua cabeça tá virada para trás, para ter conhecimento e não de forma alguma, o esquecimento do que já foi passado, do que foi vivido! Não adianta você viver hoje, esquecendo do que foi vivido no ontem né! É importante... O amanhã precisa disso (MARIA CONGA, 2023).

As três entrevistadas têm um total conhecimento sobre as Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/08, e também consideram as mesmas como ferramentas potentes nos espaços formais de educação.

Hilária Batista de Almeida, considera as Leis Federais 10.639/03 e a 11.645/08, como leis importantes para os processos de educação, no entanto aponta que a mesma não está tendo protagonismo no “chão da escola”. Explana que os profissionais de educação, não foram preparados para trabalharem com as leis, e que professores com olhares e posturas eurocêntricas, não apóiam as implementações das leis.

O relato que ela trás, com relação às ações fictícias sobre a implementação das Leis Federais, ocorridas na sua Unidade de Ensino (U.E), é um grande exemplo de como as leis são inferiorizadas.

Como podemos perceber a partir das falas de Hilária Batista de Almeida, ela é

³⁷ Importante geógrafo brasileiro, reconhecido por muitos como o maior pensador da história da Geografia no Brasil e um dos maiores do mundo. Homem negro que se destacou, por escrever e abordar sobre inúmeros temas, como o espaço urbano, a epistemologia da Geografia, a globalização entre outros. Para saber mais sobre suas pesquisas voltadas para o espaço e o lugar, buscar em: “*Pensando o Espaço do Homem*”, por Milton Santos (2012).

³⁸ Símbolo africano *Adinkra*, *Sankofa* pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro.

gestora de uma U.E, e tenta motivar a sua equipe pedagógica a trabalhar com os conteúdos das Leis Federais, não somente em culminância no mês de novembro, celebrando o “Dia da Consciência Negra”, mais que eles a implementem as leis durante todo o ano letivo, trazendo os conhecimentos sobre o negro, a religiosidade, a cultura entre outros.

Já Maria Conga trouxe a sua fala muito carregada de afetos, pois neste relato, é possível saber que ela é professora da Educação Básica, e que provavelmente tem um trabalho promissor com relação à implementação dos conteúdos das Leis Federais.

Além disso, Maria Conga trás para os seus incentivos, os ensinamentos deixados por sua mãe, como uma forma de fortalecer as crianças pretas, ainda antes da promulgação da Lei Federal 10.639/03 no município de Magé, oportunizando as crianças a reconhecerem as suas histórias. Onde realiza alusão da *sankofa*, uma ave com o pescoço voltado para trás do símbolo *adinkra*³⁹.

Ao inquirir: “Existe alguma pertinência em levar para o “chão do terreiro”, as perspectivas dessas Leis Federais?”.

A entrevistada Carolina Maria de Jesus, falou: “Creio que não! Creio que não haja nenhum empecilho para que isso ocorra”.

Já ao interrogar Hilária Batista de Almeida, ela respondeu prontamente:

Ah eu acho pertinente sim! Porque o conhecimento, nunca é demais... quanto mais a gente tem a noção... né! Do pertencimento... do quanto uma lei pode nos beneficiar... eu acho fundamental a gente ter conhecimento! E ter como base, mais não só como base, mas como referência! Isso aí, nós temos que ter essa referência (HILÁRIA BATISTA DE ALMEIDA, 2023).

Fazendo a indagação a Maria Conga, ela falou:

Acredito na importância dentro do meu espaço né! No chão do meu terreiro, embora eu não seja a cota, melhora a *Makota*, e nem seja o Tatá, porque sua geração Angola, eu sou uma *Makota* eu sou uma dentro do meu chão, dentro do meu espaço, tanto no espaço de formação de educação, como no meu espaço de terreiro, sempre que eu posso, eu tô falando... Tô fazendo e tô levando essas leis. Até porque, nós continuamos os povos tradicionais né! Os povos originários... Então, os pretos velhos e os caboclos, boiadeiros, enfim e o povo, também de rua, eles são cultuados na minha nação. E aí não dá para deixar de lado a importância deles, para nossa vida pelos ensinamentos para

³⁹ Adinkra é a sabedoria em símbolos africanos que reúne os ideogramas da escrita da civilização asante, cujo povo habita o território que hoje chamamos de Gana. Os desenhos são uma forma universal de expressão, que incorporam, preservam e transmitem aspectos da história, filosofia, valores e normas socioculturais, baseados no corpo humano, figuras de animais, plantas, astros e outros objetos. Para saber mais, buscar em “*Adinkra: Sabedoria em símbolos africanos*”, organizado por [Elisa Larkin Nascimento](#) e [Luiz Carlos Gá](#) (2022).

as perpetuações do que foram um dia e são, o exemplo de vida para muitos de nós (MARIA CONGA, 2023).

As respostas fornecidas pelas entrevistadas nos dão indícios, de como é possível confabular sobre as questões ligadas as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, no “chão do terreiro”.

Hilária Batista de Almeida, apóia o uso das Leis Federais no “chão do terreiro”. Pois tem o entendimento que o seu uso é fundamental para beneficiar os pertencimentos.

Já Maria Conga, acredita nas perspectivas das leis e afirma que em seu espaço de culto, ela costuma utilizar em suas ações as inspirações das leis. E tem a certeza que as mesmas não podem ser deixadas de lado.

Sobre a pergunta: “Quais medidas você acredita que sejam necessárias para abrandar o racismo em nossa sociedade?”.

A escritora favelada Carolina Maria de Jesus, respondeu:

“Iniciado práticas efetivas da Lei 10.639 e a 11.645 nas escolas!”. “Principalmente na primeira fase, na primeira infância!”. “Também acredito que com isso, a gente consiga também não só levar conhecimento... mas resgatar a autoestima de crianças pretas!”. “Conscientizar as crianças brancas, do que se trata o racismo!”. “Porque se é racismo ele foi ensinado às essas crianças” (CAROLINA MARIA DE JESUS, 2023).

Já Hilária Batista de Almeida, discorreu:

Então, as medidas, eu acredito que seja até, o que eu já falei! A gente tem que ter voz... tem que ter punição... né! Pô, não tá cumprindo a lei? Porque não tá cumprindo? Tem que ir para cima... né! Quem vai fiscalizar? Por que não está acontecendo? Porque eu, como diretora tô questionando! Mas se vem alguém e fala assim “tem que ser assim”! Acabou o que? Que eu vou falar? Se eu tô ali, num cargo... por mais que eu fale, o tempo todo, que está na lei e que precisa ser cumprida! Não é só eu que tenho que falar, deveria existe algum órgão fiscalizador, para estar vendo se isso realmente está acontecendo na prática. Então, eu acredito que, se a gente começar a ter voz dessa forma, através de fiscalizar, através de haver um meio de comunicação... de que a gente possa estar retratando, denunciando... para que se faça valer um direito, uma lei. Eu acredito que isso vai abrandar um pouco mais a situação do racismo na sociedade de uma forma geral! Porque ele tá ali, o tempo todo nos cutucando... não nos deixando em paz... eu acredito que é por aí (HILÁRIA BATISTA DE ALMEIDA, 2023).

Ao inquirir Maria Conga, ela respondeu:

Ai eu acredito que tantas sejam as medidas necessárias para abrandar o racismo. A nossa sociedade é tão racista! A nossa sociedade, faz questão de reforçar o racismo... Se nós mesmo... Nós que sofremos os racismos, de todos os lados, por todas as questões... Se nós não nos policiarmos, nós também

fazemos com os nossos iguais, o mesmo racismo. Eu não tô conseguindo me lembrar, qual é a fala, mais nós também fazemos com os nossos... Eu não tô conseguindo me lembrar, qual é a frase pronta, que fala exatamente sobre isso, que nós somos também racistas, com os nossos! Eu vivo prestando atenção, no que eu faço para não repetir o que eu critico no outro! Claro que tendo a consciência da minha responsabilidade, enquanto professora dos anos iniciais da Educação Básica... e de certa forma, eu não sei se eu vou dizer pesquisadora, mas talvez, eu não fale essa palavra... Pesquisadora, com tanta ênfase e veracidade da palavra pesquisadora... Por conta de ainda necessitar, me fortalecer demais! Mas eu respeito tanto a minha importância, que eu fico com medo de reproduzir. Porque a gente reproduz mesmo, sem querer... Fomos ensinados. E essa desconstrução, que nós vivemos, nós que temos a consciência de que é preciso saber se policiar. Muito porque, se a gente não se policiar, a gente faz e talvez eu esteja respondendo com mais dor né! Não por ter vivido na pele! É esse sofrimento né! Eu tento não fazer... Eu procuro não fazer... Eu me policio, para não fazer. Quando eu percebo que por acaso, eu fiz qualquer coisa que viesse a fazer um outro meu, ou minha. Quando eu percebo que eu fiz, não precisa ser muito não, mas que eu tenha feito... Qualquer coisa, que venha ferir os meus iguais, fico triste. E tento eu me desculpa, embora às vezes a desculpa não basta né! Porque dói muito no outro, porque se eu já sofri, eu sei que eu tô sofrendo, mas eu evito. Eu sei que não é muito fácil, mas são muitas as medidas, a educação é uma delas, não foi educação, vem as leituras minhas rodas de conversa, ver a implementação, eu não falo a implementação, porque ali já há tanto a 10.645 quanto a 11, perdão das leis 10.639 quanto a 11.645, já estão implementadas mas não é a implementação, é a efetivação das mesmas, dentro do chão de escola, porque se a gente começar isso na creche, quando chega no ensino médio, o aluno e a aluna, ele já tá preparado e fortalecido, e não vai se corromper com o sistema e com as durezas da nossa sociedade (MARIA CONGA, 2023).

A resposta de Carolina Maria de Jesus, trouxe em seus apontamentos, a necessidade de se implementar as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, no “chão da escola”, em especial na educação infantil, pois desse modo, trabalhando com essas leis, é possível elevar a estima das crianças pretas/negras e desconstruir o racismo do imaginário das crianças não negras.

Com relação a essas reflexões, Albuquerque (2003) ressalta:

As situações estão acontecendo na dinâmica cotidiana da escola a todo o momento, mas não tem sido alvo de reflexões e de ações por parte das escolas, nem por parte do sistema que é responsável, também, por oportunizar esta discussão (ALBUQUERQUE, 2003, p. 97).

Desse modo, podemos entender que alguns espaços de educação, preferem se isentar das ditas responsabilidades em dialogar com as desconstruções do racismo, ou mesmo não preparam os seus professores a partir dos conhecimentos amparados nas reflexões, das armadilhas e dinâmicas do racismo no contexto escolar.

No entanto as indagações de Hilária Batista de Almeida, nos apontam, como a não implementação das leis, não resultam em multas ou punições. Pois não há um órgão

federal, municipal ou estadual que registrem denúncias, sobre o não cumprimento das leis.

Seus argumentos nos mostram que, mesmo quando queremos promover as perspectivas dessas leis, nos atravessam múltiplos entraves para não a sua não execução.

A entrevistada Maria Conga, tem o entendimento que o racismo, é um problema muito sério que precisa ser repellido da nossa sociedade. Ela também tem a consciência que, algumas vezes nós somos indivíduos que reproduzimos o racismo, para com os nossos pares. Explica em sua explanação que busca sempre, se controlar para não ser racista, pois acredita que a luta contra o racismo é uma responsabilidade de todos.

Além do mais, Maria Conga se declara como professora da Educação Básica, e desse modo, realiza pesquisas em prol da desconstrução daquilo que muitos de nós, fomos ensinados. Inclusive, ela relata que fica muito triste quando reproduz o racismo de modo inconsciente.

Maria Conga aponta sobre a importância de se utilizar as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, no “chão da escola” a partir dos primeiros contatos das crianças na educação infantil, pois desse modo, elas estarão fortalecidas e preparadas para superar o racismo em nossa sociedade.

CONCLUSÃO

Gostaria muito de afirmar que estou dando o ponto final, mas seria excelente poder dizer que as questões que me levaram a fazer esta pesquisa, têm respostas claras, objetivas e plausíveis. Pois a pesquisa foi motivada por questões relevantes para mim e minha prática.

Porém, faço aqui apenas uma rápida pausa, para organizar algumas ideias que se mostraram até o momento. Essas reflexões ensaiadas e suspiradas profundamente. Ainda há muitas questões para aprender e questionar.

No decorrer da pesquisa e dos estudos deste curso de mestrado acadêmico, me foi possível perceber que as respostas são importantes, no entanto as muitas reflexões que a pesquisa me proporcionou, são muito potentes.

Em especial para as minhas práticas como professor e pesquisador. Vale

salientar que programar e colaborar com o curso de formação aqui amostrado, apresentar alguns apontamentos dos participantes e fazer realçar as narrativas, não foram tarefas fáceis. Pois cada uma das inscrições analisadas sobre quem eram estes estudantes, me exigiram atenção e algumas vezes paciência.

Cada uma das fichas de inscrição apresentava uma história diferente, com preenchimentos de pessoas que desejavam encontrar durante o período da pandemia, uma motivação para a promoção da esperança de dias melhores.

Para realizar os gráficos e tabelas, me foi necessário realizar várias vezes a análise do mesmo documento, pois não sou uma pessoa muito íntima das tecnologias.

A cada leitura das narrativas fornecidas nas entrevistas, me proporcionavam momentos de reflexões. E com isso, quase me perdi com tantas interrogações sobre o que fazer? Como seria melhor fazer? Mas, assim como na vida, tive a certeza que não havia uma receita pronta, e que somente com o exercício da escrita, seria possível me forçar a buscar mais ponderações.

E, ao inspecionar o material realizado, batia a insegurança, e desse modo, as entrevistas, as informações e outros, começavam a ganhar outros contornos, sentidos e pensamentos.

Todo o momento desta pesquisa foi um aprendizado, pois me forçou a pesquisar coisas que até então não havia estudado.

A pesquisa me oportunizou a entender um pouco mais sobre as perspectivas da Comunidade Tradicional de Terreiro, assim como a existência dos 17 Objetivos de Desenvolvidimentos Sustentáveis, que ao serem propagados no curso, podem inspirar outros cursos em prol de dias melhores.

Também me foi possível perceber que as interseccionalidades presentes em nossa sociedade, que também está intrínseca no “chão do terreiro”, a partir das narrativas e das inscrições dos alunos participantes do curso.

Em outras interpretações, olhar para o percurso e dados do curso, aponta que seguimos em direção de um caminho que pode ultrapassar as tentativas de melhorias e oportunidades de igualdades particulares e comunitárias.

Até porque o curso contribuiu para o fortalecimento das culturas e resistências da Comunidade Tradicional de Terreiro, com o cometimento de entusiasmar, debater e sugerir meios de concretizações para o “povo de axé” e demais participantes de outros cultos.

Desse modo, essas experiências foram fantásticas para as minhas vivências como professor e programador do curso, como uma forma de contemplar a Comunidade Tradicional de Terreiro e demais adeptos, onde oportunizamos, um bem viver para o “povo de terreiro” e às demais populações afro-brasileiras.

Além de equilibrados os quesito á anterior com as perspectivas da “educação não formal”, dialogando com as intenções mundiais que determinam as metas da Agenda 2030⁴⁰, para um mundo mais sustentável.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Janeslei Aparecida. *O racismo silencioso em escolas públicas de Curitiba: imaginário, poder e exclusão social*. Curitiba, 2003. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPR.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.
- ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa. *Cultura Tradicional Bantu*. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2014.
- ANDREWS, George Reid. *Negros e brancos em São Paulo: 1888-1988*. São Paulo: Edusp, 1998.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- ARAÚJO, Aneide Oliveira; OLIVEIRA, Marcelle Colares. *Tipos de pesquisa*. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia de Pesquisa Aplicada a Contabilidade - Departamento de Controladoria e Contabilidade da USP. São Paulo, 1997.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19*. **Revista EmRede - Revista de Educação a Distância**, Rio Grande do Sul, v. 07, n. 01, 2020. Disponível em: < <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/%20article/view/621> > Acesso em: 10 fev. 2022.
- BARBIER, Rene. *A Pesquisa-ação*. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.
- BARROS, Ana Ferri. *Diversidade sexual e cidadania LGBTI+ Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado de São Paulo*. Secretaria da Justiça e Cidadania. Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. 4ª ed. São Paulo: SJC/SP, 2020.
- BENISTE, José. *As águas de Oxalá*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

⁴⁰ Esta agenda é um plano global da ONU – Organização das Nações Unidas, para o cumprimento de um mundo melhor para todas as nações e povos em 2030. No ano de 2015 na cidade de Nova York, aconteceu uma Assembléia Geral das Nações Unidas, com o envolvimento de 193 estados membros, estabelecendo os 17 ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Cidadania em Preto e Branco: discutindo as relações raciais*, editora Ática, São Paulo, 1998.

BERND, Zilá. *O que é negritude*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

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

BRASIL. *Ministério dos Direitos Humanos. Manual orientador sobre diversidade*. MDH, 2018. Disponível em: < [ManualLGBTDIGITAL.pdf — Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania \(www.gov.br\)](#) > Acesso em: 12/02/2023.

BRASIL. *Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, 2009.

BRITO, Jorge Maurício da Silva. *A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. Artigo original. Revista Científica em Educação a Distância. Em Foco*, v. 10, e948. ISSN2177-8110. 2020. Disponível em: < <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/948> >. Acesso em: 27 Out. 2022.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 236p. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

CARREIRA, Denise e SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Indicadores da qualidade na educação: Relações raciais na escola/Ação Educativa*, UNICEF, SEPPIR, MEC – São Paulo: Ação Educativa, 2013, p. 45.

CARO, Sueli Maria Pessagno. GUZZO, Raquel de Souza Lobo. *Educação social e psicologia*. Campinas, SP: Alínea, 2004.

CONCEIÇÃO, Ísis Aparecida. *Racismo e pandemia uma análise jurídica: dimensões de justiça e suas interseções. Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, Vol. 12, N. 3, 2021, p. 1741-1776.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt&format=pdf> > Acesso em: 11 Out. 2022.

CRUZ, Dulce Márcia. *Educação à distância por videoconferência: como facilitar a adoção da inovação tecnológica e preparar os professores?* INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001.

DANTAS, Dimitrius. *Bolsonaro volta a fazer comentário racista sobre cabelo de apoiador: 'Olha o criador de barata aqui'*. *O Globo*, Rio de Janeiro, 8 jul. 2021. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-volta-fazer-comentario-racista-sobre-cabelo-de-apoiador-olha-criador-de-barata-aqui-1-25098273> > Acesso em: 03 set. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da pesquisa-ação*. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. *A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana*. **Revista Calundu**, Grupo de Estudos sobre Religiões Afro-Brasileiras. Universidade de Brasília v. 1, p. 117-136, Brasília, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, Valéria Aroeira. *Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal*. In: PARK, Margarete Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. (Orgs.) **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas, SP: Unicamp/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2005. pp. 19-43.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social*. In: **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, RJ: v. 1, n. 1, p. 28-43, jan/abr 2009.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social atuação do desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época v.1).

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p.27-38, jan./mar. 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf> > Acessado em 09 de Dez. 2022.

GOMES, Irene; MARLI, Mônica. *As cores da desigualdade. Retratos a Revista do IBGE*. Rio de Janeiro. n. 11, mai. 2018, 14-19.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ações afirmativas & princípios constitucional da igualdade no Brasil*. Rio de Janeiro, São Paulo. 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. 2010. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> > Acessado em 09 de Out. 2022.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo* – **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Volume 29, n. 1 jan/fev. 2003.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GROPPO, Luiz Antônio. *Sociologia da Educação Sociocomunitária: ensaios sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal*. Holambra, SP: Editora Setembro, 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e Antirracismo no Brasil*. Rio de Janeiro:

Editora 34, 1999.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017, p. 56.

JESUS, Maria Carolina de. *Onde estaes felicidade?* In: DINHA. FERNANDEZ, Raffaella (org.) - São Paulo: Me Parió Revolução, 2014.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. *Adinkra: Sabedoria em símbolos africanos*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo, Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Luciméa Santos; BERNARDES, Marcus. *Do caos à pandemia: educação emergencial em escolas do campo*. In: SOARES, Sávia Bona V. (Org.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. p. 35-44.

LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

LOPES, Nei. *História e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Barsa Planeta, 2008.

MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARTINS, Cléo. *Nanã: a senhora dos primórdios*. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

MATTOS, Nathalia. *Cartilha LGBT + BLEND*. 2019. Disponível em: < https://www.bayer.com.br/sites/bayer_com_br/files/cartilha-blend-v2.pdf > Acesso em: 12/02/2023.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *História do negro no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004. p. 152-204.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC- SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia*. In: BRANDÃO, André Augusto Pereira (Org.). **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000. p. 16-34.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria, LEITÃO, Carla Faria, ROMÃO-DIAS, Daniela. *Como conhecer usuários através do método de explicitação do discurso subjacente (MEDS)*. In: **SIMPÓSIO SOBRE FATORES HUMANOS EM SISTEMAS COMPUTACIONAIS: mediando e transformando o cotidiano**, 6., out. 2004, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: [s.n.], 2004. p. 47-56. Disponível em: <http://www3.serg.inf.puc-rio.br/docs/MEDS-IHC2004.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2023.

NOGUEIRA, Renato. *O ensino de filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUEIRA, Renato. *Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista*. **Revista da ABPN**. v. 3, n. 6. nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Pólen, 2020.

OLIVEIRA, David Eduardo de. *Ancestralidade na Encruzilhada*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26. n. 01 - abr. 2010, p.15-40.

OLIVEIRA, Roberta Gondim de. et al. *Desigualdades raciais e a morte como horizonte: considerações sobre a Covid-19 e o racismo estrutural*. **Cadernos de Saúde Pública**, 36(9), 2020. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/r3hc2/pdf/matta-9786557080320.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

ONU. *Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. 2015. Disponível em: < https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf > Acesso em 03 out. 2022.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. WHITE, Steven F. *Brasil: Panorama de interações e conflitos numa sociedade multicultural*. **Afro-Ásia**. Centro de Estudos AfroOrientais/Universidade Federal da Bahia, Salvador, n. 25/26, 2001, p. 257-280.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almeida, 2010. p. 73-117.

RIOS, Roger Raupp; PIOVESAN, Flávia. A discriminação por orientação sexual. In: Seminário Internacional: as Minorias e o Direito. Brasília: Série Cadernos do CEJ, v. 24, 2001. Disponível em: < <https://www.cjf.jus.br/cjf/corregedoria-da-justica-federal/centrode-estudos-judiciarios-1/publicacoes-1/cadernos-cej>. > Acesso em: 12/02/2023.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. *O Pensamento Decolonial: Análise, Desafios e Perspectivas*. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico** (Online), v. 17, p. 01-11, 2018.

REIS, Toni. *Manual de Comunicação LGBTI+*. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/ GayLatino, 2018.

REHBEIN, Franziska Carolina. *Candomblé e salvação: a salvação na religião nagô a luz da teologia Cristã*. São Paulo: Loyola, 1985.

SANTOS, Milton. *Pensando o Espaço do Homem*. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Edméa. *Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na cibercultura*. – Teresina: EDUFPI, 2019.

SENA, Ariane; SOUSA, Giovana; BRITO, Matheus; *Entendo a diversidade sexual*.

Defensoria Pública do Estado da Bahia. - 1ª. ed. - Salvador: ESDEP, 2018.

SENHORAS, Elói Martins. *A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi*. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 1, n. 3, 2020.

SINGH, Ravinder; AWASTHI, Soumya. *Updated Comparative Analysis on Video Conferencing Platforms - Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, WebEx Teams and GoToMeetings*. **EasyChair Preprint**, nº 4026, 16 de Agosto de 2020.

SILVA, Joselina da. *Mulheres negras: histórias de algumas brasileiras*. – 1.ed. – Rio de Janeiro: CEAP, 2009. – (Cadernos CEAP).

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. São Paulo, Paz e Terra, 1976.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. *Os fundamentos africanos da religiosidade brasileira*. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **História do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004, p. 152-204.

SODRÉ, Muniz; LIMA, Luís Filipe de. *Sagrado história de vida de um adivinho da tradição nagô-kêtu brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad, 1996.

SOUZA, Sônia Aparecida de. *Modalidades de Ensino Não Presencial: Conceitos e modelo adotado no município de Urutaí-Goiás no período da pandemia*. 2020. 24f. (Trabalho de Conclusão de Curso). Instituto Federal Goiano, Campus Avançado Ipameri, Ipameri, 2020. Disponível em: < <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1473> >. Acesso em: 10 out. 2022.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

THARP, Angela N. *Gender Spectrum Theory*. Forensic Science, Pre-Medical Biology, & English/Writing Faculty Mentor: Randall Horton. 2014. Disponível em: < <https://www.newhaven.edu/resources/documents/academics/surf/pastprojects/2015/angela-tharp-paper.pdf> > Acesso em: 12/02/2023.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na educação*. MEC – Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim, v. 22, 2005.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. **Revista: Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E INFORMAÇÕES****AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E INFORMAÇÕES****DADOS DO(A) CEDENTE**

Nome:

Identidade:

CPF:

Data de Nascimento:

EU AUTORIZO para todos os fins em direito admitidos, a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens decorrentes da minha participação no curso de Formação Natureza e Axé, promovido para Instituto Terreiro Sustentável. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e internacional, das seguintes formas:

(I) home page;

(II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, entre outros), redes sociais e projetos acadêmicos.

ANEXO B – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PARA O CURSO



Ficha de inscrição do curso “Natureza & Axé - Curso de Formação dos Povos de Terreiros para os 17 Objetivos de Desenvoltimentos Sustentáveis”

1. Nome Completo
2. Data de Nascimento
3. Nome Tradicional (Caso tenha)
4. Como você se identifica? <input type="checkbox"/> Branco <input type="checkbox"/> Preto/Negro <input type="checkbox"/> Amarelo <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Pardo
5. Qual a sua identidade de gênero? <input type="checkbox"/> Homem Cis gênero <input type="checkbox"/> Mulher Cis gênero <input type="checkbox"/> Gênero neutro <input type="checkbox"/> Agênero <input type="checkbox"/> Homem Transgênero <input type="checkbox"/> Mulher Transgênero <input type="checkbox"/> Não-binário
6. Qual a sua orientação sexual? <input type="checkbox"/> Heterossexual <input type="checkbox"/> Homossexual <input type="checkbox"/> Bissexual <input type="checkbox"/> Pansexual <input type="checkbox"/> Assexual
7. Qual Estado você reside?
8. Como você classifica sua participação nos terreiros? <input type="checkbox"/> Sou Sacerdote <input type="checkbox"/> Sou Sacerdotisa <input type="checkbox"/> Sou iniciado <input type="checkbox"/> Sou simpatizante <input type="checkbox"/> Sou <i>Abiyan</i> <input type="checkbox"/> Sou <i>Ogan / Kambono</i> <input type="checkbox"/> Sou <i>Ekedy / Makota / Ajoye</i> <input type="checkbox"/> Sou Consulente
9. Qual o nome do Terreiro que você faz parte?
10. Qual o endereço do Terreiro que você frequenta?
11. Qual a nação do Terreiro que você pertence?
12. Quantos membros possuem o Terreiro que você participa?
13. Qual a sua escolaridade? <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo <input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto <input type="checkbox"/> Nível Superior Completo <input type="checkbox"/> Nível Superior Incompleto <input type="checkbox"/> Pós-Graduação Completa <input type="checkbox"/> Pós-Graduação Incompleta <input type="checkbox"/> Mestrado Completo <input type="checkbox"/> Mestrado Incompleto <input type="checkbox"/> Doutorado Completo <input type="checkbox"/> Doutorado Incompleto <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado Completo <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado Incompleto
14. Participa de algum projeto social? Sim <input type="checkbox"/> Caso sim diga qual projeto. <input type="checkbox"/> Não
15. Qual o seu E-mail?
16. Qual o sua WhatsApp?

ANEXO C – LEI FEDERAL 10.639/2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3o (VETADO)"

"Art. 79-A. VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; **182o** da Independência e 115o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U.de 10.1.2003

ANEXO D – CNE/CP 4/2004**PARECER HOMOLOGADO(*)**

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de
12/08/2004 Resolução nº 2 de 27 de agosto de 2004 -



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno		UF: DF
ASSUNTO: Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena		
RELATOR: Paulo Monteiro Vieira Braga Barone		
PROCESSO Nº: 23001.000150/2004-04		
PARECER Nº: CNE/CP 4/2004	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 6/7/2004

I – RELATÓRIO

Em 15/6/2004, foi instalada, no Conselho Nacional de Educação, Comissão Bicameral para tratar dos assuntos relativos à formação de professores para a Educação Básica.

A Comissão foi composta pelos seguintes Conselheiros: Antônio Carlos Caruso Ronca, Arthur Fonseca Filho, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Maria Beatriz Luce, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Reunida no dia 16/6/2004, a Comissão considerou que as primeiras deliberações de fundo demandam algum tempo. No entanto, ponderou-se que há urgência quanto à alteração do prazo indicado no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que estabelece:

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

Como a referida Resolução entrou em vigor em 4 de março de 2002, data de sua publicação no Diário Oficial da União, o prazo previsto no art. 15 esgotou-se em 4 de março de 2004.

Convém adiar aquele prazo, de tal forma que as alterações entrem em vigor a partir do ano letivo de 2006.

II – VOTO DA COMISSÃO

Tendo em vista o exposto, a Comissão propõe ao Conselho Pleno que seja adiado o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, fixando-se a nova data em 15/10/2005. Após a homologação do parecer, a Presidência do CNE publicará o anexo Projeto de Resolução.

Brasília-DF, 6 de julho de 2004.

Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone – Relator

Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca – Membro

Conselheiro Arthur Fonseca Filho – Membro

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Membro

Conselheira Maria Beatriz Luce – Membro

Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.

Plenário, em 6 de julho de 2004.

Conselheiro Roberto Cláudio Frota Bezerra – Presidente
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP /2004, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em de de 2004, resolve:

Art. 1º O Artigo 15 da Resolução CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005.”

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ROBERTO CLAUDIO FROTA BEZERRA
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO E – LEI FEDERAL 11.645/2008



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.