

Márcio de Oliveira  
Maria Cristina Ferreira dos Santos



# Jurema Sagrada e Decolonialidade:

**Construindo pontes para a transformação  
da escola com saberes ancestrais**

 **Pedro & João**  
editores





Márcio de Oliveira  
Maria Cristina Ferreira dos Santos

# Jurema Sagrada e Decolonialidade:

**Construindo pontes para a transformação  
da escola com saberes ancestrais**

O Livro Jurema Sagrada e Decolonialidade: Construindo pontes para a transformação da escola com saberes ancestrais de Márcio de Oliveira e Maria Cristina Ferreira dos Santos será licenciado com Licença Creative Commons - Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Esta obra é um produto educacional desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

**Copyright © Autor e autora**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor e da autora.

---

**Márcio de Oliveira; Maria Cristina Ferreira dos Santos**

**Jurema Sagrada e Decolonialidade: construindo pontes para a transformação da escola com saberes ancestrais.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 62p. 21 x 29,7 cm.

**ISBN: 978-65-265-1299-9 [Impresso]  
978-65-265-1300-2 [Digital]**

1. Jurema Sagrada. 2. Decolonialidade. 3. Saberes Ancestrais 4. Escola. I. Título.

CDD – 370

---

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## **FICHA TÉCNICA**

### **Áreas**

*Ensino e Educação*

### **Nível de Ensino**

*Ensino médio e normal*

### **Modalidades**

*Ensino Regular, Ensino Normal*

### **Público-Alvo**

*Professores(as), estudantes do Curso Médio Normal (Normalista)*

### **Autores**

*Márcio de Oliveira*

*Maria Cristina Ferreira dos Santos*

### **Projeto Gráfico**

Robson R. Pereira

### **Editoração**

Márcio de Oliveira

Maria Cristina Ferreira dos Santos

### **Revisão**

Mirna Juliana Santos Fonseca

### **Ilustrações**

Robson R. Pereira

### **Divulgação**

Meio digital e impresso

**Idioma:** Português

**Cidade:** Rio de Janeiro

**País:** Brasil

**Ano:** 2024

# APRESENTAÇÃO

Durante os mais de 10 anos do primeiro autor trabalhando no curso de formação de professores (ensino normal), juntamente com o aperfeiçoamento continuado constante em que o educador se insere, e de mais de 30 anos da segunda autora na formação inicial de professores para a educação básica, entramos em contato com conceitos e noções que consideramos importantes para a formação de um docente plural, mais consciente da realidade que o circunda e que possam fazer diferença nas vidas dos seus alunos e da comunidade escolar na qual está inserido. O conjunto de saberes de que tratamos neste livro se inscrevem no *pensamento decolonial*.

Com os estudos mais aprofundados no *Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB)* da *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*, e com sondagens realizadas com o corpo docente e discente do *Instituto de Educação*, localizado na cidade de Três Rios-RJ, constatamos que alunos e grande parte dos professores têm pouco conhecimento ou praticamente desconhecem conceitos relacionados ao pensamento decolonial. A proposta da elaboração do livro *“Jurema Sagrada e Decolonialidade: Construindo pontes para a transformação da escola com saberes ancestrais”* visa familiarizar docentes e discentes – especialmente de cursos de formação de professores de nível médio – com conceitos do pensamento decolonial e, de forma mais incisiva, sobre a pedagogia decolonial.

“*Jurema Sagrada e Decolonialidade: Construindo pontes para a transformação da escola com saberes ancestrais*” também deseja demonstrar possíveis formas de trabalhar saberes de terreiros no ambiente escolar, conferindo especial atenção aos saberes originados em um terreiro de *Jurema Sagrada*, religiosidade de tradição indígena, especialmente dos grupos indígenas do Nordeste, vinculado à árvore do mesmo nome (*Jurema*), presente no agreste e caatinga nordestina (SANTIAGO, 2008). Além do texto com os fundamentos teóricos na Unidade 1, na Unidade 2 do o produto propõem-se oficinas pedagógicas para o aprofundamento das discussões no ambiente escolar.

O público-alvo deste livro são docentes e discentes de cursos de formação de professores em nível médio (normalista), oferecidos em todo território brasileiro, como o primeiro passo a ser dado dentro da área educacional. Contudo, esse público pode ser ampliado, por esta ser uma temática importante para todos os níveis de ensino, do fundamental à graduação.

Os 8 anos de governo do presidente *Luiz Inácio Lula da Silva* foram importantes no que concerne ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais que deram uma maior visibilidade aos estudos do continente africano, à diáspora e à contribuição dos povos pretos para a cultura brasileira, o mesmo acontecendo com o legado indígena. As leis nº10.639/2003<sup>1</sup> e nº 11.645/2008<sup>2</sup> foram outorgadas com intuito de combater desigualdades raciais impostas a negros e indígenas, que durante quatro séculos tiveram seus corpos e almas cooptados pela colonização e o colonialismo. O advento dessas políticas públicas educacionais, com intento de reparação, não foi somente um esforço do governo central brasileiro. Movimentos negros, indígenas e dos sem-terra, organizações não governamentais (ONGs), cátedras de universidade públicas e privadas, além de leigos da sociedade civil foram importantes para oferecer à escola a oportunidade de reparar o que há séculos era notório neste espaço: o esquecimento, a inferiorização, o epistemicídio de saberes negros e indígenas.

<sup>1</sup>Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

<sup>2</sup>Altera a LDB, modificada pela lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.



Entendemos que o pensamento decolonial, catalisado por uma pedagogia decolonial, tem a potência de valorizar e legitimar saberes que há muito são apagados, excluídos dos currículos escolares: saberes de povos, comunidades, tribos, que são tratados pela ciência moderna como folclore, fantasias, mitos e que, por isso, tornaram-se irrelevantes para o aprendizado de nossos docentes. Edificar conhecimentos de pensadores negros e indígenas, considerar saberes que são produzidos em seus atos litúrgicos e no dia a dia de seus templos e terreiros, ou seja, nas suas religiosidades, engrandecer cognições que são produzidas em quilombos e tribos indígenas, possibilitando um diálogo entre o saber popular e erudito (eurocentrado) pode trazer para a formação dos estudantes do curso normal o que Boaventura de Sousa Santos (2019) chamou de “ecologia dos saberes”.

Formar discentes plurais em relação ao conhecimento produzido no ensino médio normal, que possuem alteridade, empatia com outro, que não introjetem totalmente o ego europeu, são alguns objetivos secundários do produto educacional, proposto no Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), justificando, ao nosso parecer, a produção do livro "Jurema Sagrada e Decolonialidade: Construindo pontes para a transformação da escola com saberes ancestrais".

O livro é composto por quatro unidades. Na primeira, buscaremos demonstrar como é elaborado o pensamento universalizante europeu e como surge a crítica a esse arcabouço cognitivo, através de teóricos decoloniais originários da América Latina e do Norte.

Abordamos os conceitos que surgem com o pensamento decolonial e como estes podem servir de ferramenta para dialogar, ou até mesmo sobrepor, a educação iluminista, ancorada em um racionalismo cartesiano moderno. Na segunda unidade trataremos do conceito de pedagogia decolonial, versando sobre os principais autores que o embasam e como essa pedagogia pode ser implementada gradativamente no curso normalista para termos futuros docentes plurais, diversos e múltiplos, em relação ao conhecimento. Na terceira unidade apresentaremos para alunos e professores como saberes originários em terreiros religiosos, ou seja, saberes externos à instituição escolar podem ser usados como conteúdo de uma pedagogia decolonial. Na quarta unidade proporemos algumas oficinas educativas para discentes e docentes como apoios didático-pedagógicos que visam suprir as dificuldades de aprendizagem que surgiram durante a implementação do conteúdo que aqui estamos sugerindo.

Boa leitura!  
Márcio e Maria Cristina

# SUMÁRIO

<b>UNIDADE 1 – PENSAMENTO DECOLONIAL</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Mito da modernidade e a transmodernidade</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Colonialidade do poder</b>	<b>20</b>
<b>1.3 Racismo epistêmico</b>	<b>24</b>
<b>1.4 Diferença colonial</b>	<b>25</b>
<b>UNIDADE 2 - PEDAGOGIA DECOLONIAL</b>	<b>28</b>
<b>UNIDADE 3 - SABERES ORIGINÁRIOS EM TERREIROS RELIGIOSOS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO</b>	<b>32</b>
<b>Referências</b>	<b>36</b>
<b>UNIDADE 4 - OFICINAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>40</b>
<b>4.1 O que é decolonialidade?</b>	<b>42</b>
<b>4.2 O que as plantas nos ensinam?</b>	<b>46</b>
<b>4.3 As plantas em ambiente de terreiro</b>	<b>50</b>
<b>4.4 Conservação e cuidado com a mãe Terra</b>	<b>54</b>
<b>4.5 O futuro pode ser outro!</b>	<b>58</b>





**“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.**

**Paulo Freire**

**UNIDADE 1:  
PENSAMENTO DECOLONIAL**

**1**



Com o advento da modernidade; da ciência cartesiana como forma de entender a realidade, datada de verdades incontestáveis; dos grandes descobrimentos; do capitalismo mercantil, e mais à frente no tempo, o capitalismo industrial; do colonialismo e da colonialidade, ou seja, o “nascimento do novo sistema-mundo” (WALLERSTEIN, 1974, 1989, apud QUIJANO, 2005, p. 110) ocasionou uma sobreposição da cultura europeia às novas civilizações e culturas com as quais teve contato nesse contexto histórico, principalmente civilizações e culturas oriundas do sul da linha do Equador. Tal sobreposição foi possível pelo surgimento de um paradigma político, econômico, social, cultural e educacional – paradigma eurocêntrico que colocou em segundo plano conhecimentos e saberes de sociedades milenares, causando subalternização, invisibilidade e desaparecimento de culturas avançadas e complexas.

Em fins do século XX e início do século XXI, acadêmicos latino-americanos, como: Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, “os intelectuais decoloniais” (OLIVEIRA, 2016, p. 35), formulam conceitos críticos, contundentes a respeito deste paradigma. Os estudiosos e suas noções fazem parte de uma perspectiva teórica chamada “Modernidade/Colonialidade” (OLIVEIRA, 2016, p. 35). Esse grupo de pesquisadores sustentam que a “colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade.” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

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

Este conjunto de conceitos e noções fundamenta o que os teóricos chamam de “pensamento decolonial” que, de acordo com Reis e Andrade :

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

Visualizar a opressão epistemológica imposta pela colonialidade moderna e denunciar essa construção mental, que impossibilita o sujeito subalternizado de ter a visão de mundo necessária para sua expansão cognitiva, como consequência, levando saberes autóctones a desaparecer, é de extrema importância no ofício diário do professor que trabalha com a perspectiva decolonial.

**1.1 Mito da Modernidade e Transmodernidade**  
**1.2 Colonialidade do Poder**  
**1.3 Racismo Epistêmico**  
**1.4 Diferença Colonial**

## 1.1 Mito da Modernidade e Transmodernidade

Segundo os pensadores decoloniais, “a modernidade foi inventada pela classe dominante da Europa em contato com a América, através da violência colonial, negando a razão do outro, o não europeu” (OLIVEIRA, 2016, p. 36) e “causando uma série de epistemicídios cognitivos dos povos autóctones” (DUSSEL, 2009 apud OLIVEIRA, 2016, p.36). Tal ação afirma uma razão universal a partir da Europa de estabelecer uma conquista epistêmica, na qual o etnocentrismo europeu representou o único que pôde pretender uma identificação com a “universalidade-mundialidade”. Ou seja, a modernidade pensada pelos colonialistas é estrategicamente construída para oprimir, subjugar, alienar e impor a cognição e o poder europeu aos povos conquistados a partir dos séculos XV e XVI.

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

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

Consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia etc.) o centro da História mundial. [...] Com a expansão de Portugal no século XV e XVI e com a conquista da América pela Espanha em 1492, que todo planeta se torna o lugar de uma só História mundial. [...] A modernidade como novo “paradigma” de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico. (DUSSEL, 2005 p. 27-28).

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

Pensadores decoloniais (DUSSEL, 2005; LANDER, 2005; QUIJANO, 2005) concordam que a subjetividade moderna, elaborada a partir do sistema-mundo, gera hierarquizações sociais. A sociedade europeia é superior, mais evoluída e branca. A subjetividade moderna nega essas características às civilizações que, a partir do fim do século XV e início do XVI, surgem como agentes históricos desse novo mundo concebido, civilizações indígenas e civilizações negras, transformando-as em civilização atrasadas e primitivas. A Europa se coloca como local central do poder, do conhecimento, da cultura, do psicológico, rejeitando contribuições nessas várias esferas do ser, de indígenas e negros, destacando-as como periféricas, proporcionando



superioridade epistemológica e extinções de saberes do sul da linha do Equador. Edgar Lander (2005) esclarece que as ciências sociais contribuíram para a imposição do ideal de modernidade e como esse ideal gera hierarquizações sociais, naturalizações de saberes e a superioridade do pensamento cartesiano com relação a subjetividades outras.

Com a modernidade, contrapondo o universo colonial, é elaborado racionalmente um mundo hierarquizado e no topo dessa hierarquia se encontra a sociedade europeia e o continente europeu. Sociedade civilizada, rica, que contém uma alta cultura, com Estados fortes, cristã e branca. Na base, estão as sociedades primitivas, irracionais, pobres, sem Estados estruturados, pagãs, periféricas, que dentro do contexto evolutivo ainda não chegaram ao ideal moderno de sistema-mundo. Por outro lado, essa modernidade também produz processos irracionais de extrema violência – inferiorização, subordinação, exploração e invisibilização do outro. Enquanto o outro não chegar ao status de civilizado e evoluído, ele será maculado com a chaga do primitivo, do irracional, do imaturo socialmente, do que nega o progresso, do que nega o moderno, edificando, segundo Dussel (2005), o mito da modernidade. O filósofo descreve esse mito da seguinte forma:

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

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

Enrique Dussel propõe, em sua filosofia, o conceito de “transmodernidade” como ferramenta para libertação das amarras impostas pelo colonizador ao colonizado na América.

Para se chegar ao projeto transmoderno, Dussel (2005, p. 29) afirma que o sujeito inferiorizado, subjugado, oprimido:

Deve-se descobrir vítima inocente do sacrifício ritual da modernidade. [...] Descobrir inocente tem condições de julgar a modernidade como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial. Ao negar a inocência da modernidade e ao afirmar a alteridade do “outro”, negado antes como vítima culpada, permite descobrir – se a outra face oculta da modernidade: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienada etc. [...] Apenas quando se nega o mito civilizatório e da inocência da violência moderna se reconhece a injustiça da práxis sacrificial fora da Europa, e, então pode-se igualmente superar a limitação essencial da razão emancipadora. Supera-se a razão emancipadora como razão libertadora quando se descobre o “eurocentrismo” da razão ilustrada, quando se define a falácia desenvolvimentista do processo de modernização hegemônico. Isto é possível, mesmo para a razão da ilustração, quando eticamente descobre a dignidade do outro (da outra cultura, do outro sexo e gênero etc.); quando se declara inocente a vítima pela afirmação de sua alteridade como identidade na exterioridade como pessoas que foram negadas pela modernidade. Desta maneira, a razão moderna é transcendida (mas não como negação da razão como tal, e sim da razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista, hegemônica). Trata-se de uma “Transmodernidade” como projeto mundial de libertação em que a alteridade que era coessencial a modernidade igualmente se realize.

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

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

Neste livro, buscamos, dentro das minúsculas frestas de estudos da decolonialidade, demonstrar um caminho para que o homem ao sul da linha do Equador passe a enxergar todas as mazelas estabelecidas na América com o processo colonial e com a colonialidade.

Propomos os saberes de terreiro, produzidos dentro do espaço religioso da Jurema Sagrada, uma amálgama de ancestralidade, história, cotidiano, ambientalismo e comunhão com a Terra; saberes oriundos de povos originário e africanos, saberes decoloniais, pois são

produzidos e elaborados por sociedades que foram inferiorizadas, sobrepostas pelo saber universalizante europeu. Saberes que, agora, pesquisadores entendem como importantes para a formação de um homem plural culturalmente, com alteridade e com uma visão ambiental, que de forma direta pode frear a destruição sistemática da nossa casa, a Terra.

## 1.2 Colonialidade do poder

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

Segundo Mignolo (2017, p. 2), “a colonialidade é um conceito introduzido pelo filósofo peruano Aníbal Quijano em fins da década 1980.” Mignolo também informa que “não existe modernidade sem o cunho da colonialidade, ou seja, essas são duas faces de uma mesma moeda.” (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Concordando com Mignolo (2005, 2010), Quijano (2005) afirma que a modernidade e a sua ferramenta mais perversa (com relação ao controle de povos subalternos) só passam a existir com o surgimento do continente americano. Antes da “descoberta” da América, não existia controle, opressão ou processo de alienação coletiva. Existia a dominação da Igreja Católica sobre os pequenos e grandes feudos na Europa, mas era uma superioridade local, não mundial, como se inicia com a era moderna.

O processo iniciado com os grandes descobrimentos nos séculos XV e XVI, em âmbito global, que gera o colonialismo e junto um novo sistema de controle do poder por parte dos europeus, a colonialidade do poder será responsável por formatar a primeira identidade geopolítica desse contexto moderno: a América. Esse espaço será alçado ao centro do sistema-mundo como forma de obtenção dos recursos para implementar o projeto capitalista de dominação, opressão, subjugação, inferiorização, alienação dos povos que entram em contato e, de uma forma geral, do mundo. Esse novo projeto de poder moderno, a colonialidade do poder, se estabelece na América mediante dois eixos fundamentais: o ideal de raça e o controle do trabalho, como explica Aníbal Quijano (2005, p. 117-118):

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

Uma forma de inferiorização, de subalternização e opressão era torná-los diferentes. O sistema racial produziu essas diferenças dentro das relações sociais que aconteciam no continente americano. Quijano (2005, p. 117) “afirma que a raça é uma categoria mental e a ideia de raça não tem história conhecida antes do descobrimento do continente americano.” O filósofo acrescenta que a “formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros, mestiços; redefinindo outras: portugueses, espanhóis, franceses.” (QUIJANO, 2005, p. 117). Ele acrescenta que, conforme essas relações sociais estavam se configurando como relações de dominação, tais identidades foram associadas a hierarquias e papéis sociais correspondentes.

Surge, então, a ideia do negro, escravo, inferior socialmente, que dentro da escala “evolutiva” moderna, que tem a Europa branca como o extremo civilizacional, encontra-se num

estágio passado, primitivo, igualmente acontecendo com os índios. Podemos pensar em outras espécies de hierarquias, como: América e África primitiva – Europa civilizada; saberes originários, míticos, folclóricos e a ciência moderna como saber universal; escravidão e servidão de negros e índios e o trabalho assalariado dos brancos europeus.

No continente americano, o ideal de raça tende a oficializar relações de dominação por parte dos europeus depois das conquistas dos séculos XV e XVI. Isso foi possível devido à instalação, na parte sul do globo, de teorias eurocêntricas de conhecimento, que se baseavam numa superioridade dos europeus com relação à raça, conhecimento, trabalho, território, geografia, etc. Por essa perspectiva eurocêntrica constrói-se a teoria da ideia de raça como natural das relações coloniais de dominação. Historicamente isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominante e dominados (QUIJANO, 2005). A diferença de seres humanos por raça se transforma no primeiro critério de distribuição geográfica de poder e papéis na sociedade, de forma hierárquica. Temos, então, os europeus brancos com o poder de controle social – econômico, político, cultural, religioso, epistemológico – no topo da hierarquia. Negros e índios na base, inferiores em todos os aspectos acima citados. Vale lembrar que antes dos “descobrimientos” essas hierarquias não existiam; somente com o contato com a América e com povos que cá residiam e residem, tais formulações surgiram cognitivamente no contexto social.

A colonialidade utilizou como mecanismo de dominação e imposição de poder da Europa, o controle das formas de trabalho dentro do sistema-mundo capitalista, lançando mão de diversas formas de trabalho: assalariada, pequena produção, servil, reciprocidade e escravidão. Quijano (2005, p. 118) afirma que “na constituição histórica todas as formas de controle e exploração do trabalho e de controle da produção (apropriação) e distribuição de produtos foram articulados em torno da relação capital-salário.” Nunca antes as várias formas produtivas do trabalho foram introduzidas simultaneamente para o fortalecimento de um sistema-mundo de poder. Somente com a implementação da “matriz colonial de poder” (MIGNOLO, 2017, p. 2) isso

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

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

Outra estrutura do ser que foi seduzida pela colonialidade é o processo cognitivo – mecanismo de formulação de pensamento. Como aconteceu com o trabalho, todas as formas de entender a realidade dos povos colonizados – formas heterogêneas – foram subjugadas, inferiorizadas, tratadas como fantasias, mitos e até mesmo extintas dentro do sistema-mundo capitalista. Saberes, conhecimentos milenares complexos foram mitigados como inúteis para a nova matriz colonial de poder. Em suma, “todas as experiências históricas, produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem global em torno da hegemonia da Europa Ocidental.” (QUIJANO, 2005, p. 121). Em outras palavras, “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia todas as formas de controle da subjetividade da cultura e, em especial, do conhecimento, da produção do conhecimento.” (QUIJANO, 2005, p. 121). Sintetizando, os europeus capitalistas manufaturam uma colonialidade do saber, objetivando a alienação e a falta de percepção social do que está sendo produzido com a modernidade do norte da linha do Equador.

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

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

A nova matriz colonial de poder chegou ao âmago do ser colonizado. Os estudos modernos relacionados ao corpo e à alma e colocam em lados opostos essas duas estruturas humanas, ocasionando uma radical separação entre “razão/sujeito” e “corpo” (QUIJANO, 2005, p. 129). Quijano ainda elucidada que:

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

Com a separação entre alma/razão do corpo, feito moderno, foi possível organizar racialmente a sociedade que se estabelece com sistema-mundo. Os seres humanos capazes de raciocinar, de construir pensamento, de ter discernimento da sua realidade, ou seja, seres



racionais ligados à alma e não ao corpo, estão num estágio civilizatório mais avançado do que aqueles que ainda têm uma ligação muito forte ao corpo – estes considerados pelos teóricos modernos como seres irracionais. Estão nas listas de povos/sujeitos irracionais da visão eurocêntrica: negros, indígenas, mestiços, amarelos, povos que por não terem a razão do seu lado são julgados como inferiores, subalternos, primitivos, que carregam consigo a mácula de ser o “outro”, o não europeu. Essa mácula possibilita aos europeus subjugar os não europeus, escravizarem, oprimirem e explorarem, até o momento em que esses sujeitos irracionais incorporam em seu Eu a cultura europeia. A opressão desencadeada pela razão/alma aos seres corpóreos faz com que os tidos como irracionais percam suas identidades, referências culturais, cósmicas, espirituais, absorvendo, por outro lado, a razão eurocêntrica. Vislumbramos nesta situação uma colonialidade do ser.

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

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

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

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



pronunciados livremente, produzindo, com tudo isso, uma democracia dos saberes. A escola se torna, assim, um mecanismo de superação da colonialidade, uma forte arma de emancipação dos sujeitos sociais.

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

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

### **1.3 Racismo epistêmico**

O “racismo epistêmico” é outro conceito trabalhado em pesquisas de autores decoloniais. Durante muito tempo, os povos que residiam em continentes “conquistados” e colonizados pelos europeus, e que foram afetados pelos efeitos da colonialidade, o lado escuro da modernidade (MIGNOLO, 2017), são levados a crer que não há vida, conhecimento ou ciência fora dos paradigmas eurocêntricos modernos de pensar a realidade (MALDONADO-TORRES, 2009).

Esse fato relatado por Maldonado Torres, que é catalisado por uma colonialidade do poder, impõe ao mundo colonial, principalmente aos territórios que estão ao sul da linha do Equador, um mecanismo cognitivo universalizante. Tal paradigma faz com que culturas, concepções de mundo, religiosidades, relações com a natureza ou com o trabalho de povos subjugados – indígenas, negros, mestiços – sejam transformados em folclores, seitas, magias, mitos, relações servis de trabalho e escravidão. A inferiorização, o desaparecimento, o aniquilamento de saberes autóctones e diaspóricos podem trazer a esse conjunto de povos consequências catastróficas, como: a colonialidade do saber e também do ser, causando a impossibilidade de formar seres críticos a todo sistema implementado a partir do século XV e XVI, desencadeando racismos epistêmicos.

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

O não reconhecer o outro, não ter empatia, alteridade, leva, contudo, a uma recusa do que o outro produz e pensa sobre mundo, tornando-se, portanto, uma posição ontológica egoísta, que o autor descreve como uma “verdadeira doença do ocidente europeu” (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 350).

Então, pensar a colonialidade do poder, do saber e do ser, sendo constitutiva do racismo epistêmico é importante para construirmos estratégias didáticas para combater essa doença que herdamos do colonialismo europeu. Oliveira esclarece como se dá a relação entre colonialidade e racismo epistêmico da seguinte maneira:

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

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

#### **1.4 Diferença colonial**

A “diferença colonial” é um conceito introduzido no pensamento decolonial por Walter Mignolo (OLIVEIRA, 2016, p. 35). Pensar a diferença colonial é perceber o sistema-mundo moderno/colonial (MIGNOLO, 2020), atuar através das ferramentas implementadas pela colonialidade do poder, do saber e do ser, estruturando o modo de entender a realidade dos colonizados pelo olhar do colonizador. O sujeito colonizado perde sua independência de produzir conhecimento, porque o lastro histórico, cultural, educacional é podado em detrimento de um saber universalizante europeu, causando epistemicídios e racismos epistêmicos. A colonialidade do poder, respaldada na questão racial e do trabalho (QUIJANO, 2005, 2010), produziu diferenças no sistema-mundo entre: o ser branco e o ser negro, os territórios do centro e os da periferia, o saber científico e o saber popular, o trabalho assalariado e o trabalho escravo, colocando a Europa como centro catalisador e harmônico do capitalismo. Resumindo, a partir do século XV e XVI, com a criação do mundo colonial, do capitalismo mercantil e industrial, da ciência cartesiana, da questão racial, emerge a diferença entre o colonizado e colonizador, emerge a diferença colonial.

Conceber o mundo pela diferença colonial, pelo olhar do colonizado, do subalterno, produzir conhecimentos a partir da vivência indígena, da vivência dos povos diaspóricos africanos, das mulheres, dos homoafetivos, ou seja, dos inferiorizados pela estrutura moderna de pensamento, pode ser a partida de uma descolonização do pensamento e da própria ciência.

Refletir pela diferença colonial e retratar um mundo que foi silenciado por discursos europeizantes, como informa Walter Mignolo (2020, p. 192), leva-nos a compreender que:

[...] das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma de fazê-los intervir em um novo horizonte epistemológico. A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. O que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos subalternizados, pode ser identificado como diferença colonial. (MIGNOLO, 2020, p. 192)

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

Esses conceitos servirão como referenciais teóricos para buscarmos entender, mais profundamente, o que é o pensamento decolonial, e como este, através dos preceitos pedagógicos, podem ser trabalhos no chão das escolas em todo Brasil, principalmente em escolas, colégios, institutos secundaristas de formação de professores. Para essa emancipação de pensamentos, entender o conceito de pedagogia decolonial é de extrema importância.



**UNIDADE 2:  
PEDAGOGIA DECOLONIAL**

**2**

Este livro objetiva apresentar a docentes e discentes de cursos normalistas e a comunidade escolar em geral, conceitos do pensamento decolonial e, também, detalhar o que vem a ser e a que presta a pedagogia decolonial. Para termos domínio do conteúdo central do escrito, torna-se necessário um aprofundamento nos conceitos basilares desta pedagogia.

Entender a funcionalidade da pedagogia decolonial no ensino médio demanda assimilar o conceito de “interculturalidade crítica”. Para Catherine Walsh a interculturalidade crítica significa a:

[...] a (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro, porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005 apud OLIVEIRA, 2016, p. 37).

Pensar com base neste conceito é, portanto, contrapor o pensamento construído na modernidade europeia e através da diferença colonial, das brechas e fronteiras da colonialidade, denunciando epistemicídio de saberes, propondo a utilização de outros conhecimentos, que não se originam na Europa, como fundamentais para a construção do sujeito plural, diverso e crítico da sua realidade circundante. Saberes que têm sua origem nos – utilizando uma metáfora – porões escuros da modernidade e colonialidade do velho continente.

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

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

Walsh intenta que pedagogias decoloniais se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negociação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e ainda é –



estratégia e fim da colonialidade. Ou seja, a pedagogia decolonial serve como uma opção de processo cognitivo que foge da opressão imposta pelo cientificismo educacional marcado pela lógica moderna (CANDAUI; KOFF, 2015), que perdura até a contemporaneidade.

Transgredir, insurgir-se, rebelar-se contra a estrutura escolar organizada na modernidade europeia, através de projetos didáticos voltados a construir abordagens e perspectivas que ofereçam elementos para enfrentar os desafios atuais da educação escolar (CANDAUI; KOFF, 2015), da educação bancária (FREIRE, 2019 b), ou da educação voltada para concursos e totalmente deficitária cognitivamente – que não formam cidadãos emancipados – pode ser a saída para libertar o sujeito desse paradigma estrutural de educação iluminista. Candau e Koff (2015) propõem trabalhar didaticamente com projetos, fazendo interfaces com a educação intercultural crítica.

O currículo escolar, comum para todo o território brasileiro, é homogeneizante e politicamente construído. Carlos Eduardo Ferraço, Maria Luiza Sússekind e Marcos Antônio Oliva Gomes (2017) esclarecem que existem muitos currículos ocultos, que servem à resistência e à luta contra hegemônica em ação nos cotidianos escolares, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizantes. Sendo assim, como saberes oriundos de terreiros religiosos podem ser trabalhados dentro do espaço escolar, para deixar de existir uma “sociologia das ausências” (SANTOS, 2019), sabendo que existem currículos “ocultos”? Inês Barbosa de Oliveira (2020) traz como proposta a desaprendizagem e a desobediência como emancipação social, demonstrando que é contraditório falar de desaprendizagem num universo que trabalha o processo de ensino e aprendizagem, como a área da Educação. Mas de forma libertadora, ela explica o motivo de usar o conceito de desaprendizagem dentro do universo educacional:

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

Insurgir contra currículos formatados para uma robotização do aluno, para o aparelhamento do capital, que beneficia uma minoria em detrimento da maioria, currículos e processos de ensino e aprendizagem, que levam o aluno à alienação cultural, política, social, humanística, característica fundante da educação universalista, faz muito sentido na realidade em que vivemos. Os processos cognitivos originados em terreiros religiosos, que não fazem parte do conjunto de temas pertinentes para escola universalizante moderna, podem servir como uma ação de desaprendizagem do que já está posto e de desobediência pedagógica.

O labor insurgente (CANDAUI, 2020), desobediente e que produz desaprendizagem, oriundo do(a) professor(a) que leva para o chão da escola músicas, danças, instrumentos musicais de culto, narrativas ancestrais, histórias de juremeiros, demonstrações de como manipular ervas, vestimentas, artesanatos, ou seja, um mundo de diferença e experiências outras, que não estão inclusas nos currículos oficiais, é capaz de produzir possíveis

emergências de saberes que pertencem, no caso aqui exposto, a cultura de um terreiro de Jurema Sagrada, local não oficial de produção de saberes, segundo o pensamento educacional moderno.

Esses saberes emergentes, que surgem do trabalho do docente subversivo podem estar presentes no cotidiano escolar, viabilizando uma educação ou uma pedagogia decolonial, como esclarece Vera Maria Candau:

A pedagogia decolonial propõe que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônica, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica. (CANDAU, 2020, p. 681)

Entendemos que saberes construídos num terreiro de Jurema Sagrada, envolto à flora, e levados para o espaço escolar por professores e professoras subversivos dos processos de ensino e aprendizagem e currículos colonizados são saberes que surgem dos excluídos, dos inferiorizados, subalternizados, indígenas, pretos, pobres, homens do campo. Por isso, evidencio que esses conhecimentos podem se transformar em saberes decoloniais e produzirem diretamente uma pedagogia decolonial.

**UNIDADE 3:  
SABERES ORIGINÁRIOS EM  
TERREIROS RELIGIOSOS E SUA  
RELAÇÃO COM O ENSINO**

**3**

O processo de ensino e aprendizagem se faz no diálogo entre o professor transformador/libertador e aluno, não existindo superioridade entre eles, sendo o professor um mediador de sujeitos (FREIRE, 2019 b), não um depositário de conteúdo, característica necessária do professor bancário. Esse diálogo educacional libertador está inserido e é mediado por temas que fazem parte do mundo do educando, um diálogo histórico e, por isso a importância e o respeito que o professor possui com o conhecimento prévio trazido pelo discente e, o mais valioso, a voz que o aluno detém no contexto da educação libertária. Em uma obra basilar para a didática emancipadora, “Pedagogia da autonomia”, Freire esclarece a importância do respeito com o conhecimento prévio do aluno e a possibilidade de ele ter voz:

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

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

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

Maria Betânia Barbosa Albuquerque, professora do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), é uma das precursoras em demonstrar a importância de saberes construídos em terreiros religiosos, em contato com flora, fauna, orações, cânticos, narrativas, mitos, para um ensino pluriétnico, intracultural, decolonial e contra epistemológico. Em um artigo fundante, a professora lança a pergunta “pode uma planta ensinar?” (ALBUQUERQUE, 2015). Neste texto, a educadora trabalha a construção de saberes num terreiro de Santo Daime, religião nascida no Estado do Acre, que faz uso de uma bebida de origem indígena, chamada Ayahuasca (ALBUQUERQUE, 2015, p. 7043). A pesquisadora esclarece como acontece a educação pelas plantas:

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

Outros acadêmicos se lançaram a entender os processos de construções cognitivas em locais que não são os institucionalizados como verdadeiros, pela cultura hegemônica eurocêntrica, no caso, as escolas e universidades. José Colares de Neto, em sua dissertação de mestrado, orientada pela professora Maria Betânia Barbosa Albuquerque, e defendida em 2008 na Universidade do Estado do Pará, elucida como nas relações cotidianas de um terreiro de Tambor de Mina, “terreiro de uma religião de matriz africana na Amazônia” (MOTA NETO, 2008, p. 1), circulam saberes de várias matizes: práticas religiosas e rituais, ensinamentos morais, saberes ancestrais dos Encantados, narrativas míticas (MOTA NETO, 2008, p. 1). Luiz Rufino Junior (2018) propõe uma pedagogia da encruzilhada arrebatada por Exu. No artigo “O uso das plantas no ritual de Jurema Sagrada: identidade, ancestralidade e protagonismo indígena na contemporaneidade”, Oliveira (2020) nos coloca dentro do contexto da educação de terreiro e religiosidade Jurema Sagrada. O teólogo esclarece que existem processos de ensino, aprendizagem e construção de saberes no cotidiano de um terreiro de Jurema Sagrada, claro, tendo como elo o uso da flora:

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

A citação demonstra a existência de mecanismos de produção de saberes dentro do terreiro de Jurema Sagrada. Produção de saberes ancestrais indígenas, saberes dos excluídos da modernidade, que como bem nos informa Boaventura Sousa Santos (2019), foram colocados em um segundo plano ou dizimados pelas epistemologias do Norte, sendo está a única fonte de conhecimento válida de verdade.

O livro “Jurema Sagrada e Decolonialidade: Construindo pontes para a transformação da escola com saberes ancestrais” serve como mecanismo pedagógico para professor e discente do ensino normal, estabelecer uma educação mais plural e diversa, dialogando, ou até mesmo se afastando-se do modelo pedagógico imposto pelo ocidente a partir do século XV e XVI, com o advento das grandes navegações, do capitalismo mercantil e fabril, dos ideais racionalistas e iluministas, com o colonialismo, a colonialidade, ou seja com o estabelecimento da modernidade.

O modo como o sujeito moderno se dispõe a olhar o mundo é embriagado de superioridade, egoísmo e individualismo, colocando os povos que passam a entrar em contato com os “grandes descobrimentos” como povos inferiores, sem conhecimento considerado racional, culturalmente ingênuos;

Os saberes americanos, que historicamente, como se sabe, são extremamente evoluídos, também sofreram inferiorizações, subordinações, apagamentos e epistemicídios.

Por serem considerados sujeitos de segunda linha, não evoluídos, seus processos cognitivos, também sofreram os mesmos preconceitos. Saberes abjetos, não racionais, considerados folclore, magia, superstição, foram relegados aos porões escuros da colonialidade moderna europeia.

Produzir a visibilidade de processos cognitivos elaborados por povos e civilizações apagados pelo sistema-mundo-colonial é o principal objetivo de pensadores norte/latino-americanos que engendraram um grupo de estudo chamado modernidade/colonialidade. Os

intelectuais famigerados desse grupo, produziram críticas ferrenhas a todo o aparato mental moderno que oprime psicologicamente e intelectualmente à população do sul da linha do Equador, causando processos de alienação ontológica.

O caminho do esclarecimento dos sujeitos autóctones e diaspóricos passa pela sapiência da existência de uma colonialidade do poder, do saber, e do ser, ou seja, os europeus podem mais, sabem mais e são considerados como exemplo a ser seguido. Também galga ter consciência que foi produzida uma diferença colonial – somos mais evoluídos, somos brancos, detemos os meios de produção – e essa colonialidade e diferença causam racismos epistemológicos – o que o outro produz cognitivamente não importa, o que importa é a ciência com bases cartesianas.

Quando o ser oprimido, subjugado, toma ciências das mazelas ofertadas pela modernidade, direciona críticas, produz conhecimentos que serão usados contra o paradigma moderno europeu. A crítica, a produção cognitiva agora não é mais calcada nos saberes impostos de viés eurocêntricos, mas em saberes que surgem na família, na comunidade, na sua cidade, no país. Saberes que surgem também nas praças, museus, teatros, igrejas, templos religiosos, em terreiros religiosos, como o livro propõe.

Processos de visão de mundo dos excluídos da modernidade, que encontram no contato entre culturas e nas pedagogias decoloniais condições propícias para a produção cognitiva transmoderna.



# REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. B. B. Pode uma planta ensinar? Reflexões contra-epistemológicas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba: Educere, 2015.

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

BARBOSA DE OLIVEIRA, I. Epistemologia do Sul e cotidiano escolar: desaprendizagem, desobediência e emancipação social. **Desidades**, n. 28, p. 51-67, out./dez. 2020.

BOUTIN, F. B. **A planta mestra: o Daime como sujeito do conhecimento**. 2016. 79 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

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

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. Didática hoje: reinventando caminhos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.

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

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 61. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

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

LEITE, P. S. C. **Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em mestrados profissionais na área de ensino de humanidades**. Atas CIAIQ 2017: Investigação Qualitativa em Educação, v.1, p. 847-856, 2017.

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

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

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

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

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBSC)**, v. 32, n. 94, jun. 2017.

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

MOTANETO, J. C. **A educação no cotidiano do terreiro: saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia**. 2008. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

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

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

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

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

REIS, M. N.; ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectiva. **Revista Espaço Acadêmico**, 2018.

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

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

SANTOS, L. P. S.; SANTOS, J. M. Orixá, natureza e homem: um só ecossistema: usos de plantas nos terreiros de candomblé e Umbanda no sertão do Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, n. 6, p. 21-37, 2021.

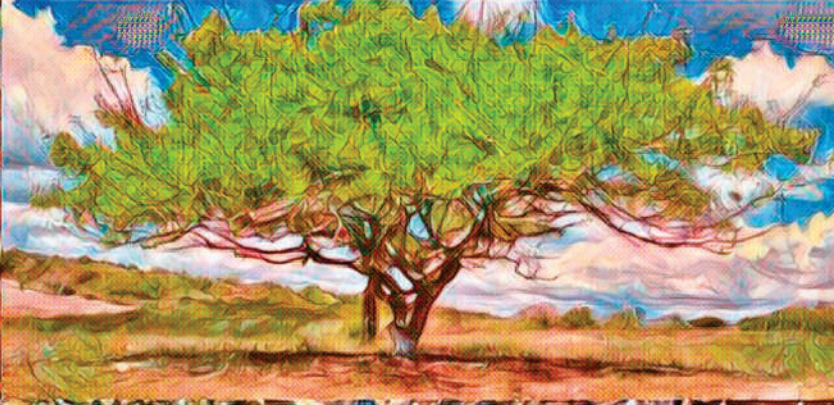
WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.



**UNIDADE 4:  
OFICINAS PEDAGÓGICAS**

**4**









POLO SUL



S 39°41'  
W 56°41'

TRÓPICO DE CAPRICÓRNIO



EQUADOR  
STG 43'

## 4.1 O QUE É DECOLONIALIDADE?

## Objetivos

- Construir os aprendizados sobre os conceitos do pensamento decolonial.
- Discutir possibilidades de utilização da pedagogia decolonial no ensino fundamental, médio e universitário.
- Introduzir autores brasileiros na discussão sobre a decolonialidade e a pedagogia decolonial.
- Demonstrar a importância dos saberes excluídos da modernidade, como os de terreiros religiosos, movimentos sociais, saberes comunitários, etc.
- Proporcionar maior diálogo entre os entes educacionais que participam da oficina pedagógica.

## Justificativa

Os resultados da pesquisa direcionada a docentes e discentes do ensino médio da instituição escolar, indicou o pouco contato da comunidade escolar com conceitos postulados pelo grupo modernidade/decolonialidade, o que impossibilita haver uma construção de conhecimentos mais abrangentes e plurais, sobre a realidade que circunda tal comunidade. O aprendizado ainda está calcado no modo universalizante de educação, onde o conteúdo ensinado é europeizante.

**Público-alvo:** Docentes e discentes curso de formação de professores em nível médio (normalista) ou superior

**Número de participantes:** 15 a 20

**Tempo de duração:** 2 horas

## 1) DESENVOLVIMENTO

### 1.1 Apresentação dos participantes

Cada participante da oficina pedagógica “O que é decolonialidade?” se apresenta de forma direta e rápida, falando seu nome, sua série e área de atuação na instituição, caso seja professor.

### 1.2 Aprofundamento sobre a questão decolonial

• **Formação de grupos de trabalho:** cada grupo será orientado a escolher um conceito basilar do pensamento decolonial (mito da modernidade, transmodernidade, colonialidade do poder, racismo epistêmico, diferença colonial, interdisciplinaridade crítica e pedagogia decolonial), contidos no texto, O que é uma educação decolonial? De autoria do pesquisador Luiz Fernandes de Oliveira.

- **Discussão dos grupos:** Qual a importância de cada conceito para o pensamento decolonial? É possível desenvolver uma postura decolonial de aprendizagem no ensino fundamental? Qual a importância de saberes outros para um ensino plural e diversos no mundo atual?
- Apresentação dos trabalhos em forma de seminários por grupo.
- Discussão

### 1.3 Avaliação

Produção textual dos grupos sobre as contribuições da oficina pedagógica para uma visão mais abrangente do ensino.

## **AVALIAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA 1**

- 1. Dentro das discussões feitas na oficina pedagógica sobre o saber decolonial, identifique os principais conceitos do pensar colonial**
- 2. Depois da realização da oficina pedagógica, como o professor pode abordar o pensamento e pedagogias decoloniais nas aulas?**
- 3. Os participantes teriam contribuições para melhorar a oficina pedagógica que foi apresentada?**



### **SUGESTÃO DE LEITURA:**

OLIVEIRA, L. F.

#### **O que é uma educação decolonial?**

Nuevamérica (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016



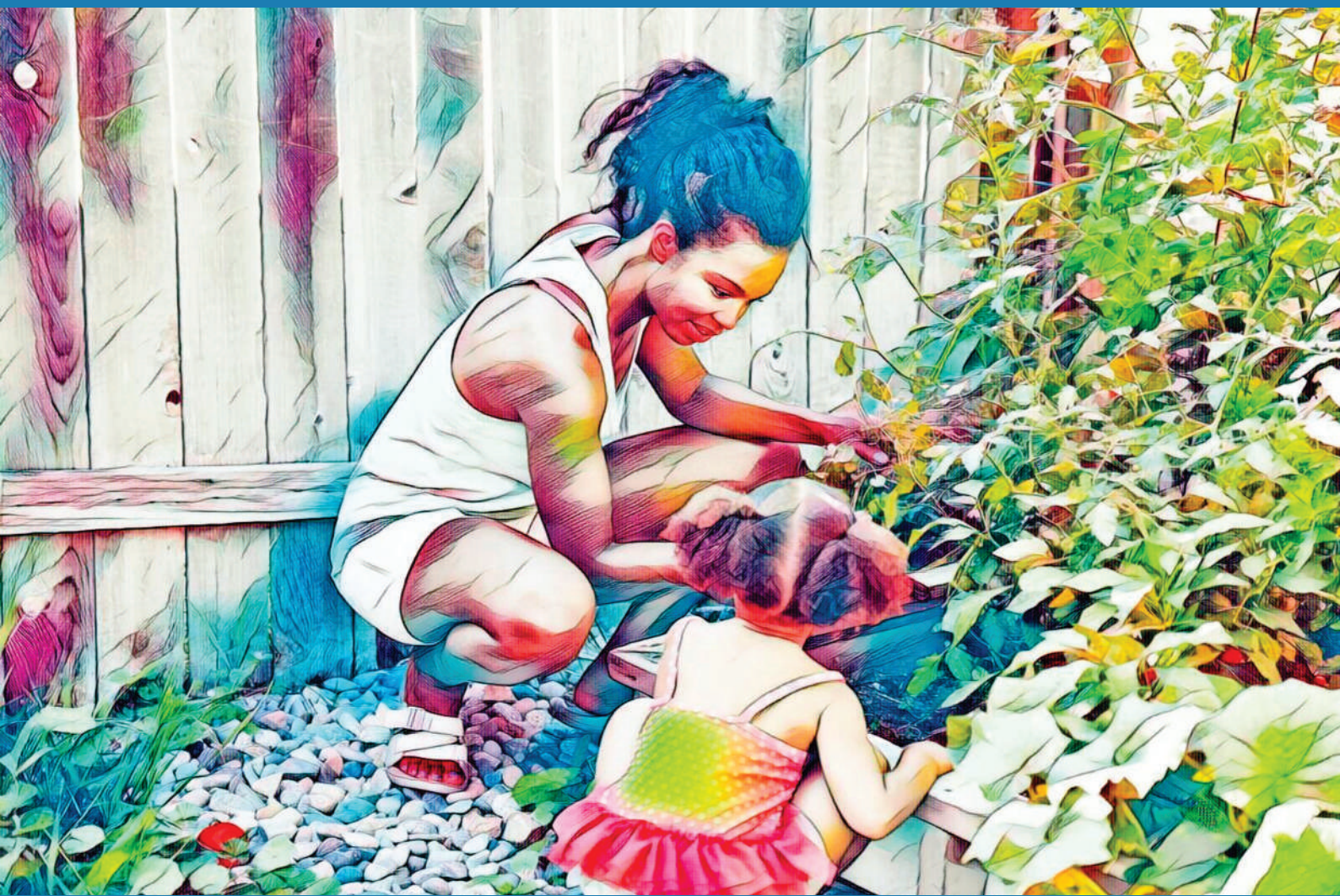
### **SUGESTÃO DE VÍDEO:**

#### **“Diálogos: Desafios para a decolonialidade”**

Canal da UnBTV, no YouTube:

[https://www.youtube.com/watch?v=qFZki\\_sr6ws](https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws).





## 4.2 O QUE AS PLANTAS NOS ENSINAM?

## **Objetivos**

- Demonstrar o poder das plantas de ensinar.
- Entender contextos onde plantas podem produzir conhecimento.
- Como o saber oriundo das plantas pode ser usado no ambiente escolar como ferramenta de uma pedagogia decolonial.

## **Justificativa**

Pesquisas recentes (fim do século XX e início do XXI) demonstram a importância da escola pluralizar seu saber, colocar em evidência saberes indígenas, afro-diaspóricos, africanos, das mulheres, entre outros, como forma de dialogar com saberes eurocêntricos, instituídos nesse espaço há séculos. O diálogo entre saberes pode desenvolver uma ecologia de saberes (SANTOS, 2019), benéfico para a formação de alunos e professores plurais, calcados na diversidade de culturas e na diversidade racial.

**Público-alvo:** Docentes e discentes curso de formação de professores em nível médio (normalista) ou superior

**Número de participantes:** 15 a 30

**Tempo de duração:** 2 horas

## **1) DESENVOLVIMENTO**

### **1.1 Apresentação dos participantes**

Cada participante da oficina pedagógica “O que as plantas nos ensinam?” vai se apresentar, primeiramente, por um nome de uma planta à sua escolha. Em seguida, dirá seu nome, série e, se for professor, área de atuação na instituição. No caso de membros da comunidade escolar externa, dirá: nome, planta que veio no seu pensamento e motivo que o/a levou a frequentar a oficina.

### **1.2 Assistir ao vídeo “Segredo das ervas”**

- Providenciar suporte tecnológico para apresentação do vídeo;
- Divisão dos participantes em grupos;
- Com base no vídeo, cada grupo vai detectar uma planta ou erva e produzir uma pesquisa sobre as qualidades medicinais e culturais em terreiros;
- Apresentação do conteúdo pesquisado pelos grupos;
- Reflexão do assunto pelo orientador da oficina

### **1.3 Avaliação**

Produção textual dos grupos sobre as contribuições da oficina pedagógica para uma visão mais abrangente do ensino.



## **AVALIAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA 2**

- 1. Quais plantas são usadas pela professora no vídeo e quais suas principais funções medicinais?**
- 2. Qual é o papel da ancestralidade no processo de transmissão do conhecimento das ervas?**
- 3. Buscar e registrar informações sobre ervas de cura ou de banho no núcleo familiar. Escrever uma produção textual sobre as plantas e seus usos.**
- 4. Realizar o levantamento na sua comunidade sobre as plantas utilizadas pelos moradores e quais são seus usos e, em particular, quais têm uso medicinal.**
- 5. Organizar uma roda de conversa sobre as plantas utilizadas no núcleo familiar e na comunidade, refletindo sobre o que elas podem nos ensinar.**



### **SUGESTÃO DE LEITURA:**

OLIVEIRA, M.

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



### **SUGESTÃO DE VÍDEO:**

**“Remédio do mato”**

Canal Vivência na Aldeia, no YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=QT0YulH4K7g>.



## 4.3 AS PLANTAS EM AMBIENTE DE TERREIRO

## Objetivos

- Apresentar o aparato simbólico e representativo das plantas, folhas, frutos, sementes e raízes dentro do culto à Jurema Sagrada.
- Desmitificar construções mentais relacionadas às religiosidades afro-indígenas, elaboradas durante séculos em nosso território.
- Proporcionar ao público-alvo entrar em contato com modo de pensar diferente do imposto na modernidade pelo pensamento eurocêntrico.
- Demonstrar como o pensamento de terreiro contribui para a produção de pedagogias decoloniais.

## Justificativa

Docentes, discentes e comunidade escolar entram em contato com o aparato simbólico e representativo das plantas, folhas, frutos, sementes, raízes num culto aos encantados da Jurema Sagrada, podendo, com este contato, quebrar construções mentais relacionadas à religiosidade indígena, e também às afro-brasileiras, estabelecidas há séculos no território brasileiro, gerando um aparato de máculas, socias como: preconceitos, racismos e discriminações.

**Público-alvo:** Docentes e discentes de instituições que mantêm cursos de formação de professores em nível médio (normalista), e faculdades

**Número de participantes:** 15 a 30

**Tempo de duração:** 4 horas

## 1) DESENVOLVIMENTO

### 1.1 Apresentação dos participantes

O participante diz o nome e, se aluno falar a série, se professor ou funcionário da instituição, área em que é capacitado. Se o participante for externo à instituição, dizer, além do nome, o motivo que o levou a ter contato com a oficina.

### 1.2 Assistir o vídeo “Ciência da Jurema Sagrada: ervas medicinais”<sup>3</sup>

- Providenciar suporte tecnológico para apresentação do vídeo;
- Divisão dos participantes em grupos;
- Com base no vídeo, cada grupo vai detectar uma planta ou erva e produzir uma pesquisa sobre as qualidades medicinais e culturais em terreiros;
- Apresentação do conteúdo pesquisado pelos grupos;
- Reflexão do assunto pelo orientador da oficina

### 1.3 Avaliação

Produção textual dos grupos sobre as contribuições da oficina pedagógica para uma visão mais abrangente do ensino.

---

<sup>3</sup>Publicado no canal Cultura de Jurema Mãe Telma do YouTube, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=34k4tnaap\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=34k4tnaap_E).

## **AVALIAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA 3**

- 1. Qual é a importância das plantas, folhas, frutos, sementes e raízes para o contexto do terreiro de Jurema Sagrada?**
- 2. Os participantes entendem que conhecimentos oriundos das plantas podem ser considerados saberes decoloniais? Expliquem!**
- 3. O vídeo oferece ofensas, demonização e ataques a outras religiosidades?**
- 4. Mestre Lurdes Juremeira relata a importância dos ensinamentos ancestrais para o povo de terreiro. O saber ancestral pode ser considerado um saber de resistência ao colonialismo, um saber decolonial? Expliquem!**
- 5. A juremeira nos informa que deter conhecimentos das plantas é essencial dentro do terreiro. Por quais motivos, segundo o vídeo?**
- 6. A juremeira relata no vídeo que o homem branco está desmatando a floresta para construir casas. Quais prejuízos para o povo de terreiro traz o ataque à natureza?**
- 7. Os conhecimentos da Juremeira no vídeo podem servir para iniciar uma aula com pedagogia decolonial? Expliquem.**
- 8. Considerações sobre a oficina: críticas, propostas de outras intervenções sobre o tema, sugestões de melhorias.**





### **SUGESTÃO DE LEITURA:**

ALBUQUERQUE, M. B. B.

**Pode uma planta ensinar? Reflexões Contra Epistemológica.** EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação, PUC/PR, de 26 a 29/10/2015, p. 7042 a 7057.



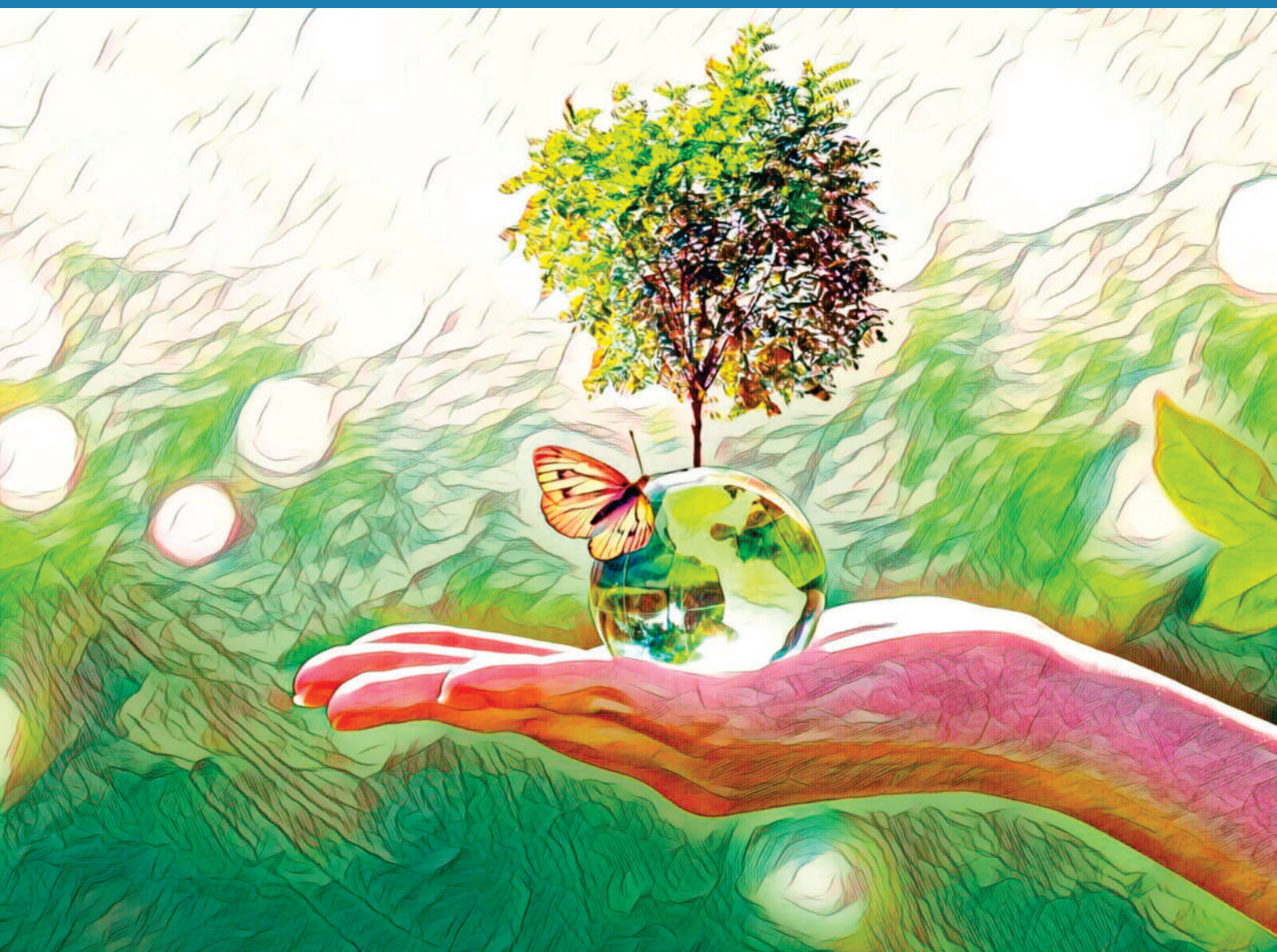
### **SUGESTÃO DE VÍDEO:**

**“Mediunidade e o uso das ervas da Jurema”**

Canal Aromas da Jurema, no YouTube:

[https://youtu.be/\\_s58hwhQlck](https://youtu.be/_s58hwhQlck).





## 4.4 CONSERVAÇÃO E CUIDADO COM A MÃE TERRA

## Objetivos

- Demonstrar a consciência ambiental dos povos de terreiro.
- Dialogar sobre preservação do meio ambiente.
- Buscar propostas no conhecimento popular para fomentar processos de preservação ambiental.
- Identificar processos de construção de conhecimentos que podem ser utilizados na escola como ferramenta para um pensamento decolonial, proporcionando pedagogias decoloniais.

## Justificativa

Docentes, discentes e comunidade em geral da escola pesquisada entram em conexão com o pensamento ambientalista de preservação do povo da Jurema Sagrada. A importância de manterem os vários biossistemas preservados, a relevância da consciência preservacionista que estão presentes nessas religiosidades, saberes sobre a Terra, que podem ajudar a combater a destruição desenfreada do nosso planeta a partir das grandes revoluções industriais nos séculos XVII e XVIII.

**Público-alvo:** Docentes e discentes de instituições que mantêm cursos de formação de professores em nível médio (normalista), e faculdades

**Número de participantes:** 15 a 30

**Tempo de duração:** 2 horas

## 1) DESENVOLVIMENTO

### 1.1 Apresentação dos participantes

O participante diz o nome e, se aluno, falar a série, se professor ou funcionário, da instituição, área em que é capacitado. Se o participante for externo à instituição, além do nome deve dizer o motivo que levou a ter contato com a oficina.

### 1.2 Assistir aos vídeos “Jurema Sagrada, preservação”<sup>4</sup> e “Preservação e cuidados com a Mãe Terra”<sup>5</sup>

- Providenciar suporte tecnológico para apresentação do vídeo;
- Divisão dos participantes em grupos;
- Com base no vídeo, cada grupo vai detectar uma planta ou erva e produzir uma pesquisa sobre as qualidades medicinais e culturais em terreiros;
- Apresentação do conteúdo pesquisado pelos grupos;
- Reflexão do assunto pelo orientador da oficina

### 1.3 Avaliação

Produzir um pequeno texto relacionando os vídeos com um proposto conhecimento ambiental, que podem ser usados como ferramenta para minorar esta catástrofe terrestre.

<sup>4</sup>Publicado no canal de Eric Assumpção do YouTube, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SwAhHkedFXw>.

<sup>5</sup>Publicado no canal de Eric Assumpção do YouTube, disponível em: <https://youtu.be/dVkuLPxz-aQ>.

## **AVALIAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA 4**

- 1. Como o Juremeiro demonstra ter consciência ambiental no vídeo 1?**
- 2. Qual é a importância da mãe terra para os cultos da Jurema Sagrada?**
- 3. Por que a conservação da terra é de suma importância para os ritos da Jurema Sagrada?**
- 4. No vídeo 1 o Juremeiro demonstra conhecimentos populares para conservar a Terra. O participante pode descrever quais conhecimentos são passados pelo sacerdote?**
- 5. Segundo o vídeo 2, qual a importância da conservação ambiental para Juremeiros e Juremeiras?**
- 6. Os conhecimentos passados pelo Juremeiro nos vídeos 1 e 2 podem ser considerados saberes decoloniais? Explique.**
- 7. Considerações sobre a oficina: críticas, propostas de outras intervenções, sugestões de melhorias.**



### **SUGESTÃO DE LEITURA:**

SANTOS, Lílian Pinto da Silva; SANTOS, Juracy Marques  
**Orixá, natureza e homem: um só ecossistema:  
usos de plantas nos terreiros de candomblé e  
Umbanda no sertão do Brasil**

Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento,  
v. 1, n. 6, p. 21-37, 2021.

Disponível em:

[www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencias-sociais/natureza-e-homem](http://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencias-sociais/natureza-e-homem).



### **SUGESTÃO DE VÍDEO:**

**“Religiosidade Afro Brasileira 9 – A casa de santo e a natureza”**

Canal Mandinga Produções, no YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=vNdJ6Pxdf1Q>.





## 4.5 O FUTURO PODE SER OUTRO!



## Objetivos

- Demonstrar a importância dos saberes de povos originários para a preservação ambiental.
- Apontar a comunhão entre homem e natureza, que existe na cultura dos povos originários.
- Buscar propostas no conhecimento popular para fomentar processos de preservação ambiental.

## Justificativa

Com o ataque frequente de vários órgãos governamentais e civis ao meio ambiente, não só no Brasil, mas no mundo, torna-se de extrema importância falarmos diariamente sobre a preservação da natureza. O conhecimento ancestral indígena, sua cosmovisão de mundo que demonstra a comunhão que existe entre esses povos e a natureza e como essa comunhão produz conhecimentos que podem mudar o nosso futuro como civilização é um caminho didático para tocarmos em temas sensíveis nos dias atuais.

**Público-alvo:** Docentes e discentes de instituições que mantêm cursos de formação de professores em nível médio (normalista), e faculdades

**Número de participantes:** 15 a 20

**Tempo de duração:** 2 horas

## 1) DESENVOLVIMENTO

### 1.1 Apresentação dos participantes

O participante diz o nome e, se aluno, falar a série, se professor ou funcionário da instituição, área em que é capacitado. Se o participante for externo à instituição, além do nome, dizer o motivo que levou a ter contato com a oficina.

### 1.2 Assistir ao vídeo “O futuro pode ser outro”<sup>6</sup>

- Providenciar suporte tecnológico para apresentação do vídeo;
- Divisão dos participantes em grupos;
- Com base no vídeo, cada grupo vai detectar uma planta ou erva e produzir uma pesquisa sobre as qualidades medicinais e culturais em terreiros;
- Apresentação do conteúdo pesquisado pelos grupos;
- Reflexão do assunto pelo orientador da oficina

### 1.3 Avaliação

Produzir um pequeno texto fazendo relações dos vídeos com um proposto conhecimento ambiental, que podem ser usados como ferramenta para minorar essa catástrofe terrestre.

---

<sup>6</sup>Publicado no canal de Socorro Lira do YouTube, disponível em: <https://youtu.be/4m5XwhNjcF8>.



## **AVALIAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA 5**

- 1. Comente a passagem do vídeo " [...] o Planeta diz que o desenvolvimento a qualquer custo destrói vidas". Este desenvolvimento a qualquer custo está atrelado a quais ideologias modernas?**
- 2. Quais caminhos podemos seguir para termos um outro futuro?**
- 3. Qual é a importância dos saberes ancestrais para um futuro melhor para humanidade?**
- 4. Tendo esta colocação como inspiração, escreva resumidamente as principais ideias do que estudamos sobre colonialidade e seus aspectos negativos, a decolonialidade, as possibilidades para um futuro melhor e a importância de saberes outros para formarmos sujeitos plurais, humanos e com elevado nível de empatia.**



### **SUGESTÃO DE LEITURA:**

**“Ailton Krenak e as ‘ideias para adiar o fim do mundo’”**

por Elvira Eliza França.

Disponível em:

<https://amazoniareal.com.br/ailton-krenak-e-as-ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo/>



### **SUGESTÃO DE VÍDEO:**

**“[Audiolivro] Ideias para adiar o fim do mundo, de Ailton Krenak (2019)”**

Canal Baixo Centro, no YouTube:

[https://www.youtube.com/watch?v=IYf\\_OfuyCS0](https://www.youtube.com/watch?v=IYf_OfuyCS0)









ISBN 978-65-265-1299-9



9 786526 512999 >