

# CONFLUÊNCIAS: ENCRUZILHADAS DOS SABERES DE MATRIZES AFRICANAS E A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES AMBIENTAIS

## CONFLUENCES: CROSSROADS OF KNOWLEDGE OF AFRICAN MATRICES AND THE TRAINING OF ENVIRONMENTAL EDUCATORS

## CONFLUENCIAS: ENCRUCIJADAS DE LOS SABERES DE MATRICES AFRICANAS Y LA FORMACIÓN DE EDUCADORAS/ES AMBIENTALES

Guilherme Augusto Vieira Pereira<sup>1</sup>, Alessandra Bernardes Faria Campos<sup>2</sup>,  
Fernanda Maria Coutinho de Andrade<sup>3</sup>, Ginia Cezar Bontempo<sup>4</sup>,  
Thais Almeida Cardoso Fernandez<sup>5</sup>

### Resumo

O conhecimento científico, por vezes, atua de forma opressora aos saberes de tradição. A trajetória desse trabalho se inicia a partir da compreensão de concepção de natureza da/os mestra/es dos saberes populares de matrizes africanas presentes na disciplina “Encontro de saberes e práticas educativas”, ministrada em uma universidade de Minas Gerais, propondo reflexões no que tange a formação de educadoras/es ambientais críticos. Para tal, foi adotado a observação participante durante a disciplina e em sequência a pesquisa documental com os dados coletados. As cosmovisões e a íntima relação com a natureza contrastam com os paradigmas presentes na sociedade hegemônica e expõem a imprescindibilidade do exercício da confluência de saberes, essencial à formação das/os educadoras/es ambientais.

**Palavras-chave:** Relações étnicos-raciais; Saberes de tradição; Educação ambiental crítica; Encontro de saberes

---

<sup>1</sup> Bacharel em Ciências biológicas - Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, MG - Brasil. **E-mail:** [guilherme.augustovp@gmail.com](mailto:guilherme.augustovp@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Ouro Preto, MG - Brasil. Mestrado em Educação - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Belo Horizonte, MG - Brasil. Técnica no Programa Mulheres e Agroecologia no Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA/ZM), Viçosa, MG - Brasil. **E-mail:** [ale.bernardescampos@gmail.com](mailto:ale.bernardescampos@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Fitotecnia Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, MG - Brasil. Professora Adjunta - Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, MG - Brasil. **E-mail:** [fernandaandrade@ufv.br](mailto:fernandaandrade@ufv.br)

<sup>4</sup> Doutora em Ciências Florestais - Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, MG - Brasil. Professora Adjunta - Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, MG - Brasil. **E-mail:** [ginia@ufv.br](mailto:ginia@ufv.br)

<sup>5</sup> Doutora em Ecologia e Recursos Naturais - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, SP - Brasil. Professora associada - Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, MG - Brasil. **E-mail:** [thais.fernandez@ufv.br](mailto:thais.fernandez@ufv.br)



**Abstract**

Scientific knowledge sometimes acts in a way that overhauls traditional knowledge. The work lineation starts understanding the conception of nature of the masters of popular knowledge of African matrices present in the subject "Meeting of knowledge and educational practices", lectured at a university in Minas Gerais, proposing reflections on what it concerns with a critical environmental educators training. To reach that, participant observation was adopted during the course, followed by documental research with the data collected. The cosmovision and the intimacy with nature contrast with the paradigms present in the hegemonic society and highlights the indispensability of the exercise of the confluence of knowledge, essential for the environmental educators training.

**Keywords:** Race and ethic relation; Traditional knowledge; Critical environmental education

**Resumen**

El conocimiento científico a veces actúa de manera que desprecia el conocimiento tradicional. La trayectoria de este trabajo parte de la comprensión de la concepción de la naturaleza de los maestros de los saberes de matrices africanas presentes en la disciplina "Encuentro de saberes y prácticas educativas", impartida en una universidad de Minas Gerais, proponiendo reflexiones sobre la formación de educadores ambientales críticos. En el presente trabajo se adoptó la observación participante durante el curso, seguida de una investigación documental con los datos recogidos. Las cosmovisiones y la íntima relación con la naturaleza contrastan con los paradigmas presentes en la sociedad hegemónica y exponen la indispensabilidad del ejercicio de la confluencia de saberes, imprescindible para la formación de educadores ambientales.

**Palabras clave:** Relaciones etno-raciales; Saberes tradicionales; Educación ambiental crítica; Encuentro de saberes

\*\*\*

## 1 Introdução

Nos espaços educacionais, muitas vezes, não se coloca em questão o caráter monocultural presente em sua dinâmica (CANDAUI, 2008), tendo a ciência eurocentrada como forma única de entender o mundo. Nos tempos atuais, de negacionismo, destacamos a importância de valorização dos conhecimentos da ciência e de sua acumulação histórica, nos espaços educativos. No entanto, não é possível tratá-la como neutra, tampouco como a única forma de conhecimento válido.

É fundamental considerarmos a construção histórica da ciência ocidental/moderna que se expandiu pelo mundo tornando-se hegemônica, por meio da dominação europeia, desde a colonização do que mais tarde se denominou América, inferiorizando e negando os saberes dos povos originários e africanos (SANTOS, 2007). Ciência que intitula os saberes tradicionais como pertencentes ao passado, de sociedades tidas como atrasadas, apesar de se apropriar destes saberes para sua constituição (TOLEDO e BASSOLS, 2008).

Em um olhar anticolonial é fundamental a não hierarquização das diferentes formas de conhecimento. Não se trata de níveis inferiores e superiores de conhecimentos e sim de posicionamentos e leituras de mundo diferentes, apesar da similaridade na universalidade do pensamento humano, que diante de uma dada situação, busca identificar, distinguir, relacionar e construir significados (ALMEIDA, 2010). Complementar a isso, Toledo e Bassols (2008) consideram:



Em suma, esquece-se de que ambos os conhecimentos, isto é, os saberes locais e a ciência ocidental, são o resultado de construções históricas específicas desenvolvidas por diferentes sociedades para explicar sua própria existência e seu entorno, assim como para dar sentido a sua trajetória civilizatória e construir suas próprias estratégias de sobrevivência. A partir dessa perspectiva, nenhum deles é superior ao outro ou outros, e todos são simplesmente diferentes (p.137).

Se por um lado, o conhecimento científico se constrói de maneira fragmentada através de um afastamento maior de seu objeto de estudo, do que visa conhecer e estabelecer interpretações, por outro lado a construção do conhecimento das populações tradicionais, de seus saberes, ocorre intimamente em conexão com o meio (ALMEIDA, 2010).

Esses saberes de tradição construídos no seio de uma comunidade local são aperfeiçoados no decorrer do tempo, uma vez que não são estáticos, perpassam gerações, por meio da transmissão oral entre famílias (ALMEIDA, 2010). A evolução dos saberes ocorre constantemente de forma orgânica, circular e integrativa, à medida que a experiência individual e a coletiva se moldam junto com o meio e as crenças de um povo (ALMEIDA, 2010). Nesse sentido, a transmissão desses saberes entre a geração mais velha e a geração mais nova é fundamental para a sua manutenção e perpetuação.

Consonante com a ideia de não haver relação de superioridade entre os saberes de tradição e o saber científico e considerando a fragilidade/ausência dos saberes dos povos nas matrizes curriculares universitárias, durante a pandemia do Covid-19, na realidade brasileira - momento em que se intensificaram as problemáticas sociais e ambientais e a necessidade de defesa da vida - um grupo composto por professoras/es, pós-graduandas e licenciandas/os de uma universidade de Minas Gerais, elaborou a disciplina denominada “Encontro de Saberes e Práticas Educativas”. O objetivo da disciplina foi promover o acolhimento de estudantes e possibilitar o diálogo entre saberes e a construção de conhecimentos sobre a vida e para a vida na formação de professoras/es. A disciplina foi estruturada a partir de rodas de conversas com as/os mestras/es dos saberes de tradição, fomentando assim o enriquecimento da diversidade epistemológica.

Na primeira roda de conversa da disciplina recebemos a visita de um mestre de saberes da tradição de matriz africana, que em suas falas e cantos expressava sua cosmovisão. Tal experiência trouxe à tona fragmentos de memórias que eu<sup>6</sup> tenho da minha avó durante minha infância. A minha avó era benzedeira e constantemente recebia visitas de pessoas em busca de seus rezos e conhecimentos. Em uma pesquisa posterior ao falecimento dela, descobri que além de benzedeira, ela também era médium umbandista. Devido ao medo da discriminação

---

<sup>6</sup> Em trechos do texto a escrita se apresenta na primeira pessoa do singular por se tratar da vivência do pesquisador central do artigo. A reflexão e a análise do texto se deram no diálogo e na construção coletiva, junto às autoras do artigo, e a outras pessoas que não puderam estar aqui representadas.

religiosa, tal fato foi omitido durante minha criação e muito dos saberes e tradições que minha avó carregava se perderam.

A partir dessa conexão, se estruturou minha monografia de conclusão de curso de Bacharel em Ciências Biológicas, da qual se parte para a elaboração deste texto. Nesse sentido, dentre os saberes distintos, presentes na disciplina, tomamos os saberes tradicionais de matrizes africanas - presentes nos terreiros, quilombos, nos candomblés, dentre outros espaços - como objeto de estudo da pesquisa.

Para abordar os saberes de matrizes africanas e a valorização das religiões afrocentradas no Brasil se faz necessário entender como se deu a chegada dos povos africanos no país e a participação destes na construção do Brasil e do imaginário social. O que nos leva ao período colonial e imperial brasileiro e ao sistema escravocrata, então presente.

Sequestrados de seus lares, seus territórios, os povos africanos, de diferentes etnias - posteriormente denominados, genericamente, de negros por seus sequestradores - tiveram suas identidades rebaixadas e foram carregados nos porões dos navios e arrastados para outro continente até então desconhecido para eles. Tal sequestro foi um ato (des)humano e violento, submetendo-os ao trabalho escravo, suprimindo suas vontades, suas crenças, seus sonhos, suas vidas.

De acordo com Quijano (2005) as relações de dominação impostas pelo colonialismo europeu ao resto do mundo, basearam-se na concepção de raça. Os povos conquistados e dominados foram condicionados a uma situação entendida pela concepção dos dominantes como natural de inferioridade, e conseqüentemente sua moral, sua índole, suas características físicas, bem como sua intelectualidade e cultura. Assim, os lugares e papéis na estrutura de poder da sociedade eram categorizados pela raça. As pessoas trazidas da África foram racializadas e reduzidas à escravidão, já os europeus (ou brancos), entendidos como raça dominante, podiam exercer qualquer profissão livremente e serem remunerados.

Diversos foram os meios utilizados com o intuito de desprezar e apagar a história e cultura dos povos africanos para cá trazidos. Dentre eles, a renomeação das múltiplas etnias africanas; reduzidas, empacotadas e rotuladas unicamente como negros e escravos.

[...]Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar. [...] (Antônio Bispo dos Santos<sup>7</sup>, 2015, p. 27).

Complementar às renomeações, outro ato de hegemonia utilizado pelos colonizadores refere-se à necessidade dos povos africanos esquecerem suas identidades, para assim estarem próximos a uma domesticação. O documentário Atlântico Negro - Na Rota dos Orixás dirigido

<sup>7</sup> Homem afro pindorama quilombola, lavrador, escritor, do Quilombo Saco-Curtume, PI. Neste trabalho o autor aparece sempre com seu nome completo para destacar sua importância como intelectual insurgente.



por Renato Barbieri, retrata tal situação, apresentando a materialidade da árvore do esquecimento, onde as pessoas escravizadas davam voltas em torno dela, e com isso, supunha-se que elas perderiam a memória e esqueceriam seu passado, suas origens e sua identidade cultural, para se tornarem seres sem nenhuma vontade de reagir ou se rebelar (BARBIERI e LEONARDI, 1998, 15min35s).

Ao contrário do esperado pelos colonizadores, os povos africanos não só mantiveram suas histórias, como construíram territorialidade no novo ambiente, dando origem aos diversos ritos e movimentos afrodescendentes conhecidos hoje, como os diversos candomblés, as capoeiras, a umbanda, as festividades, as danças, ritmos, entre outros. Suas culturas foram e são alvos de preconceitos, muitos deles disseminados pela igreja católica, como na atribuição de termos profanos e diabólicos referente às crenças e rituais desses povos. Segundo Gonzales e Pereira (2018) a religião católica ainda exercia e incitava a perseguição daqueles que cultuavam práticas não cristãs.

Exu ele é o intermediário, ele é o falo, ele é que leva a mensagem para os voduns ou para os orixás, que estavam em festa naquele local, é ele quem é o guardião de uma casa de culto.[...] Ele tem muito a ver também com o corpo humano, com a parte da procriação, porque ele é responsável pelo sexo tanto do homem como da mulher e as pessoas olham Exu como diabo. Esta coisa de diabo é coisa da igreja católica. [...] O culto dos voduns, dos orixás foi muito marginalizado no ocidente. O vodu quase sempre aparece associado ao mal, a feitiçaria, raramente é apresentado em suas expressões religiosas originais (BARBIERI e LEONARDI, 1998, 09min46s).

Muitas das pessoas escravizadas trazidas da África eram oriundas de territórios iorubás (Benin, Nigéria), fon (Antigo Dahomé) e das regiões bantas (Angola e Congo) (NASCIMENTO, 2016, *apud* SERRA, 1995). A inter-relação dos povos desses territórios, com suas crenças e cultos distintos deram origem às diversas religiões de matriz africana que temos no Brasil, como por exemplo os Candomblés, os Tambores do Maranhão, o Xangô do Recife, a Umbanda e o Terecô (NASCIMENTO, 2016).

As religiões africanas e afrodescendentes são politeístas. Suas divindades, nomeados voduns em fon, orixás nos Candomblés de origem iorubá, em sua gênese são associados intrinsecamente aos elementos da natureza, ou seja, cada orixá apresenta o domínio sobre algum elemento da natureza, como também as características singulares destes (PRANDI, 2005).

Os orixás recebem oferendas como demonstração de respeito e devoção, muitas vezes na forma de alimentos. Em iorubá há a expressão “*Kosi Ewe, Kosi Orisà*”, que significa “*sem folha não há orixá*” (SILVA e TAVARES DE LIMA, 2018). Tal expressão demonstra a grandiosa conexão entre a natureza e as divindades afro descendentes, que contrasta com os atuais processos de interação entre a sociedade ocidental e natureza, que basicamente se dá pela expropriação. Antônio Bispo dos Santos (2015) nos traz a cosmovisão comumente difundida nas comunidades de matrizes africanas.

Nas religiões de matriz afro-pindorâmicas<sup>8</sup> a terra, ao invés de ser amaldiçoada, é uma Deusa e as ervas não são daninhas. Como não existe o pecado, o que há é uma força vital que integra todas as coisas. As pessoas, ao invés de trabalhar, interagem com a natureza e o resultado dessa interação, por advir de relações com deusas e deuses materializados em elementos do universo, se concretizam em condições de vida (Antônio Bispo dos Santos, 2015, p. 41).

Antônio Bispo dos Santos (2015) teoriza essa relação que as comunidades de matriz afro-pindorâmicas exercem com a natureza, com o termo biointeração, e utiliza da estrutura de uma casa de farinha, muito comum em quilombos, para explicar essa interação também nas práticas comunitárias.

Na maior parte das vezes, ninguém ganha dinheiro nesse processo. As pessoas ou recebem parte da produção ou recebem ajuda em outras farinhadas ou em quaisquer outras atividades que precisarem. Além disso, as variedades de mandiocas que cultivávamos se desenvolviam em diversos ciclos: havia mandiocas com ciclo de seis meses (chamadas de macaxeiras), de um ano, de dois anos e de ciclo permanente. Isso porque, segundo nossas mestras e mestres, a mandioca nós podíamos acumular, mas o melhor lugar de guardar a mandioca é na terra. Ao contrário da fadiga maldita à qual Adão foi condenado pelo Deus bíblico, aqui se vivencia a comunhão prazerosa da biointeração. [...]

Assim, como dissemos, a melhor maneira de guardar o peixe é nas águas. E a melhor maneira de guardar os produtos de todas as nossas expressões produtivas é distribuindo entre a vizinhança, ou seja, como tudo que fazemos é produto da energia orgânica esse produto deve ser reintegrado a essa mesma energia (SANTOS, 2015, p.82-85).

Toda essa interação holística que acontece nessas comunidades de forma circular, orgânica e comunitária envolvendo as religiosidades, a cultura e os saberes transportados e produzidos ao longo das gerações pelas mestras e mestres desses territórios, revelam a riqueza de um modo de viver em conexão com a terra, com os seres humanos e com os outros seres, uma cosmovisão, que durante séculos a sociedade ocidental tenta apagar.

Tais conexões estabelecidas, entre os saberes de matriz africana, as religiosidades, a natureza e a cultura, trouxeram à tona, na estruturação da pesquisa que dá base a este trabalho, a ideia de pensar a contribuição dos povos de matriz africana na formação de educadoras/es ambientais no contexto das licenciaturas, trajetória que venho construindo.

Mais especificamente, pensar a formação no âmbito da educação ambiental crítica, que toma como base os princípios de Paulo Freire, em uma pedagogia de caráter emancipatório, popular e transformador-crítico (RODRIGUES e GUIMARÃES, 2010), estimulando a reflexão sobre a relação de dominação do ser humano com a natureza e com sua própria espécie.

---

<sup>8</sup> Pindorâmico “é uma expressão tupi-guarani para designar todas as regiões e territórios da hoje chamada América do Sul.” (SANTOS, 2015, p.20)

Nesse sentido,

(...) a educação ambiental é aqui definida como uma práxis educativa que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes capazes de possibilitar o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Contribui para a implementação de um padrão civilizacional distinto do vigente, pautado numa ética da relação sociedade-natureza (LOUREIRO, 2003, p.38).

Tal proposta se constrói em oposição direta ao modo de vida, resultante do modelo econômico e social capitalista, que dissemina a injustiça social e ambiental e tem como uma das principais características, a acumulação de capital por poucos, a desigualdade social, a expropriação dos bens naturais e do trabalho e a prática consumista e descartável.

Neste paradigma, nesta sociedade do consumo, despontam, por exemplo, consequências sociais, como a desigualdade decorrente da acumulação e a concentração de capital, e consequências culturais, como a deificação da modernidade e a massificação desta cultura dominante, relacionando qualidade de vida à capacidade material do consumo do indivíduo (RODRIGUES e GUIMARÃES, 2010).

Outra característica presente nesse sistema é a dicotomização sociedade natureza, a partir da ótica antropocêntrica<sup>9</sup> e etnocêntrica<sup>10</sup>. Ao se entender como separado da natureza, o ser humano assume controle sobre essa, com caráter utilitarista (GUIMARÃES e GRANIER, 2017). Além disso, assume uma concepção de humanidade colonialista que destrói a diversidade de culturas e modos de vida e de interação no ambiente. Desta forma, justifica, constrói e naturaliza o pensamento dominante quanto a padronização do modo de vida, que discrimina e torna subalterna qualquer outra existência cultural.

Como forma de se contrapor a esse modelo de sociedade, a educação ambiental crítica, segundo Layrargues e Lima (2011), procura contextualizar e politizar o debate ambiental e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade que estamos inseridos. Alinhado a essa concepção pedagógica da educação ambiental, Guimarães e Pinto (2017) propõe a formação de um sujeito educador que “por sua práxis educadora se constitua como um mobilizador de sujeitos coletivos que se colocam a resistir e emergir práticas diferenciadas no cotidiano escolar, semeadores de movimentos de germinação da transição paradigmática”, rompendo com a aceitação do discurso dominante e a reprodução da forma hegemônica de ver o mundo.

<sup>9</sup> A concepção antropocêntrica ao colocar o ser humano em uma posição central e superior às outras espécies estabelece uma relação utilitarista da humanidade com natureza (GUIMARÃES e GRANIER, 2017).

<sup>10</sup> “[...] o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores. Essa instância histórica expressou-se numa operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, sobretudo com respeito às relações intersubjetivas que lhe são hegemônicas e em especial de sua perspectiva de conhecimento [...]” (QUIJANO, 2005, p.121).



Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo entender e analisar a concepção de natureza na cosmovisão das mestras e mestres dos saberes populares de matrizes africanas, que participaram da disciplina “Encontro de saberes e práticas educativas”, propondo reflexões sobre a formação de educadoras e educadores ambientais.

## 2 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa teve caráter qualitativo e se estruturou a partir da pesquisa documental, associada à observação participante.

Foram estudados os encontros com mestras e mestres da cultura popular (rodas de conversas), no espaço da disciplina “Encontro de Saberes e Práticas Educativas”, ministrada no segundo semestre de 2020, de forma remota, em uma universidade.

A delimitação do objeto de estudo foram os saberes de matrizes africanas em diálogo com a formação de educadoras/es ambientais, em função do interesse do pesquisador pelo tema e sua busca identitária. Nesse sentido, os sujeitos do estudo foram uma mestra e dois mestres dos saberes de tradição de matrizes africanas que compuseram os três primeiros encontros da disciplina. Os sujeitos da pesquisa foram tratados como Mestre Oxumarê, Mestra Omolu e Mestre Exu, no intuito de preservar suas identidades, e por suas conexões com as religiosidades de matrizes africanas. A escolha dos nomes fictícios da mestra e dos mestres se deu a partir de características marcantes presentes em suas falas.

A observação participante foi desenvolvida ao longo da preparação e do desenvolvimento das rodas de conversa com a mestra e os mestres, sujeitos da pesquisa. Segundo Gil (2008) essa técnica consiste na participação do pesquisador (observador) como membro do grupo/comunidade. Tal participação se deu desde a criação da disciplina e como estudante da mesma.

Já a pesquisa documental, técnica que se aproxima da pesquisa bibliográfica, diferenciando-se na natureza da fonte, abrangendo uma gama maior de documentos (GIL, 2004), foi desenvolvida, nesta pesquisa, seguindo as etapas descritas por Gil (2004): determinação dos objetivos, identificação das fontes, localização das fontes e obtenção do material, tratamento dos dados, e por fim, construção lógica e redação do trabalho. A principal fonte utilizada para desenvolver esta pesquisa foram os vídeos (gravações) das três primeiras aulas síncronas da disciplina realizadas por meio da plataforma Google Meet. Nestas aulas ocorreram as rodas de conversas, que envolveram a escuta seguida de diálogo com as/os mestras/es dos saberes populares de matrizes africanas. Materiais complementares da disciplina, como artigos, livros, vídeos, reportagens, também foram utilizados na composição do estudo.

A autorização do uso das falas presentes nas gravações foi feita por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido pela mestra e pelos mestres,



sujeitos da pesquisa, a partir da aprovação do projeto no Comitê de Ética de Pesquisa em Humanos (CEP), sob número CAAE: 39375620.5.0000.5153.

Após a transcrição das aulas gravadas, o material foi sistematizado em fichamentos. Para a análise dos dados produzidos foi utilizado o método da análise de conteúdo, por meio da categorização, proposto por Bardin (1977) que consiste em diferenciar e agrupar os elementos seguindo critérios predeterminados. Tais elementos foram organizados em categorias, com o intuito de facilitar o processo de análise.

### 3 Resultados e Discussões

#### *3.1 O entendimento da mestra e dos mestres dos saberes de tradição de matrizes africanas sobre a natureza*

Nos diálogos estabelecidos com a mestra e os mestres detentores dos saberes tradicionais de matrizes africanas, no decorrer da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, foi perceptível que a cosmovisão, acerca da natureza, presente nas sociedades ocidentais, não é a mesma compartilhada pelas comunidades vivenciadas por eles/a. Uma característica que notoriamente se destacou durante os encontros foi o adjetivo “sagrado”, atribuído à natureza pela mestra e pelos mestres. A palavra sagrado empregada nesse contexto carrega uma gama de significados que dificilmente aparecem nas sociedades ocidentais.

Em um dos diálogos, Mestre Oxumarê compartilhou que nas religiões de matrizes africanas há o “...acreditar num deus que não tá preso a nenhum dogma religioso, um deus que está presente nas águas, nas sementes, no vento, no sagrado, o Sagrado presente no sagrado porque as plantas e toda a natureza são Sagrado”. De maneira análoga Prandi (2000) salienta que as divindades de matrizes africanas estão diretamente relacionadas à natureza, em que cada divindade, cada orixá, por designação de Olodumaré, Ser Supremo, é responsável por algum elemento da natureza, assim como dimensões da vida em sociedade e da condição humana.

Entende-se que em tais matrizes, as divindades, os orixás, são os guardiões dos elementos da natureza e neles residem, ou seja, a natureza é parte da divindade e a própria divindade. A natureza é também provedora de todos os recursos para a manutenção das vidas, desde a terra sobre a qual vivemos aos alimentos que ela nos oferece.

(...)Orixá é energia em movimento, é asé, é vida. Para que você possa cultivar seu orixá é preciso haver o elemento que ele representa no nosso mundo, Ossae as folhas, Oya os ventos e raios, Yemanjá os mares, então quando você não respeita esses elementos você está desrespeitando o Orixá, que além de se tratar de um Deus, é também seu ancestral (MARTINS, 2015).

A Mestra Omolu trouxe para um dos diálogos da disciplina, a relação da natureza e divindade expressada pelas plantas, pelas ervas, na fala “...são ervas da nossa ancestralidade, usada pela nossa ancestralidade, a gente usa muito na espiritualidade, porque faz parte, a espiritualidade trabalha muito com a natureza e eu adoro trabalhar com as plantas...”. Segundo Prandi (2005) as plantas apresentam forte significado nos rituais de matrizes africanas, sendo usadas na purificação dos objetos ritualísticos e dos sacerdotes, nas oferendas aos orixás e no tratamento das enfermidades.

A ancestralidade também é um dos pontos centrais nas religiões de matrizes africanas. Os mortos (ancestrais) integram-se à sociedade, exercendo funções e participando dos ritos e festejos com os vivos nas comunidades dos Candomblés (NASCIMENTO, 2016; PRANDI, 2005; SILVA e TAVARES DE LIMA, 2018). Prandi (2005) ainda ressalta que embora qualquer ancestral seja digno de respeito, os que recebem posição central nos cultos são aqueles de grandes atos representativos.

[...] Assim, Xangô é ao mesmo tempo o orixá do trovão, que rege as intempéries, e o antepassado mítico hevementizado que um dia teria sido o quarto rei da cidade de Oió [...] muitos orixás que já mereciam culto ganharam também a conotação de antepassado, especialmente como reis. Como ocorreu com Ogum, lembrado como rei de Irê, e Oxaguiã, rei de Ejibô, entre outros. Ainda hoje no Brasil essas cidades são lembradas nas cantigas que falam de Ogun Onirê, o rei de Irê, e Oxaguiã Elejibô, o rei de Ejibô (PRANDI,2005).

As oferendas aos orixás, realizadas nos domínios naturais de cada entidade ocorre de maneira respeitosa, como forma de agradecimento a todos os bens proporcionados pela natureza. A Mestra Omolu, denota essa relação de respeito com a natureza e conseqüentemente aos orixás, na fala transcrita a seguir:

“E a gente quando chega na natureza, a gente não pega, a gente pede licença e pede emprestado, e que ela vai reproduzir mais do que você tirou. Senão a pobre não aguenta né, vai só tirando, tirando, e não conversa com ela, nem agradece. A natureza gosta muito de agradecimento, e são poucas pessoas que tá agradecendo, e a gente tá vendo aí a revolta que tá acontecendo no mundo.”(Mestra Omolu)

Antônio Bispo dos Santos (2015) reforça esse pensamento presente na fala da Mestra Omolu,

No entanto, acredito que seja essa estreita relação dos povos de lógica cosmovisiva politeísta com os elementos da natureza, é dizer, a sua relação respeitosa, orgânica e biointerativa com todos os elementos vitais, uma das principais chaves para compreensão de questões que interessam a todas e a todos. Pois sem a terra, a água, o ar e o fogo não haverá condições sequer para pensarmos em outros meios (Antônio Bispo dos Santos, 2015, p. 90).

Essa relação de respeito com a natureza está presente na ancestralidade dos povos de matrizes africanas favorecendo a conservação do ambiente e conseqüentemente a perpetuação dos cultos e ritos aos orixás guardiões. Em contraste com a cosmovisão eurocêntrica, que objetiva o uso dos “recursos” e o lucro, a relação estabelecida não se baseia na expropriação, e sim na extração responsável, visando a perenidade. O quilombola Antônio Bispo dos Santos demonstra poeticamente esse contraste em seu livro *Colonização, Quilombos, modos e significados*.

Extraímos os frutos das árvores  
Expropriam as árvores dos frutos  
Extraímos os animais da mata  
Expropriam a mata dos animais  
Extraímos os peixes dos rios  
Expropriam os rios dos peixes  
Extraímos a brisa do vento  
Expropriam o vento da brisa  
Extraímos o fogo do calor  
Expropriam o calor do fogo  
Extraímos a vida da terra  
Expropriam a terra da vida  
Politeístas!  
Pluristas!  
Circulares!  
Monoteístas!  
Monistas!  
Lineares!

(Antônio Bispo dos Santos, 2015)



A relação de extração responsável que a poesia traz denota uma prática contrária à acumulação, Antônio Bispo dos Santos (2015, p.82) expressa que “...Seguindo a orientação das mestras e mestres, ninguém podia pescar para acumular, pois o melhor lugar de guardar os peixes é nos rios, onde eles continuam crescendo e se reproduzindo”. Nas comunidades de matrizes africanas existe uma relação de circularidade, uma interação de forma a respeitar os ciclos de cada espécie presente na natureza, longe da ideia de estabelecer processos com o intuito de acelerar o crescimento/produção de algo. Ou seja, as comunidades de matrizes africanas, que mantêm sua cosmovisão, não buscam um desenvolvimento tal como o presente nas ocidentais lineares, e sim há um envolvimento com os elementos da natureza, com a cultura, com as pessoas. Esse respeito à natureza se molda em um conceito que Antônio Bispo dos Santos (2015) chama de biointeração, sustentado nos pilares “extrair, utilizar e reeditar”, ampliando a complexidade e a integralidade do olhar sobre a realidade.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de biointeragirmos com todos os elementos do universo de forma integrada, a ponto de superarmos os processos expropriatórios do desenvolvimentismo colonizador e o caráter falacioso dos processos de sintetização e reciclagem do desenvolvimentismo (in)sustentável, pelo processo de reedição dos recursos naturais pela lógica da biointeração (Antônio Bispo dos Santos, 2015, p.100).

Em um contexto de comunidade circular, suas práticas possibilitam o equilíbrio ambiental, a extração ocorre conforme a demanda de sua utilização respeitando o ciclo de renovação dos bens naturais. Os seus processos são reeditáveis, isto é, os subprodutos oriundos dos processos são orgânicos e são eliminados em uma velocidade que possibilita a natureza decompor, reabsorver e incorporar ao ciclo novamente. Diferente das sociedades capitalistas lineares, onde seus processos de extração e produção em larga escala, e seus subprodutos sintéticos são completamente dessintonizados dos processos de decomposição, reabsorção e renovação. Sendo assim, a dinâmica fragmentada presente nas sociedades que têm em primeira instância o desenvolvimento econômico caminha, a passos largos, em direção oposta à biointeração.

### *3.2 A formação de educadoras e educadores ambientais e a contribuição dos saberes de matrizes africanas*

Em seu livro *A formação de educadores ambientais* (2020), publicado em primeira edição em 2004, Mauro Guimarães discute a importância de superar a abordagem conservadora e pragmática da educação ambiental nas instituições formais de ensino, ineficaz na transformação social, do indivíduo e do coletivo, e apresenta onze eixos formativos que ele considera importante para a formação de educadoras/es ambientais críticas/os.

A partir da análise das falas transcritas partilhadas pela mestra e pelos mestres de saberes de matrizes africanas nos encontros virtuais realizados pela disciplina, procurei estabelecer conexões que possibilitassem diálogos entre a cosmovisão da mestra e dos mestres com os valores presentes em nove dos onze eixos formativos propostos por Guimarães. Nesse sentido,



tomo como referência para travar esse diálogo as falas da/os mestra/es e as ideias de Guimarães (2020).

Destaca-se aqui que a construção desta discussão não teve a intenção de utilizar os eixos formativos, propostos por Mauro Guimarães, para validar os saberes da mestra e dos mestres, mas sim realizar a aproximação e um diálogo dessas cosmovisões, fomentando a reflexão sobre a formação do/a educador/a ambiental.

O primeiro eixo formativo proposto por Guimarães (2020) trata de: “exercitar o esforço de ruptura com a armadilha paradigmática da educação conservadora”. Nesse sentido, o Mestre Exu, na unidade 03 da disciplina, com o tema Cosmovisão e Epistemologias, expressa um posicionamento contra colonialista, cosmovisão essa capaz de identificar e romper com as armadilhas paradigmáticas presentes na sociedade moderna, de profundas raízes colonialistas. Ele ainda estrutura uma forte crítica ao modelo educacional hegemônico ao associá-lo aos processos de adestramento de animais, uma vez que o sujeito é moldado para servir ao modelo capitalista opressor.

“Eu comecei a adestrar bois para serviço, eu tinha 10 anos de idade e eu vi que adestrar e educar é tudo a mesma coisa. Para quê que nós adestramos um animal? Ou para trabalhar para nós, ou hipocritamente falando para tê-lo como um bichinho de estimação[...]. Enfim, então a gente adestra para nos servir. E como é que você adestra um animal? Primeiro você tira ele do seu habitat, do seu território, do seu ambiente cosmo, do seu sagrado, você tira ele de lá, ou você o isola lá. Ou você tira de lá e isola num outro território, ou você isola nesse território.” (Mestre Exu)

Para além da proposição de Guimarães, o mestre amplia o entendimento da realidade social, com a espiritualidade, com o sagrado, em uma concepção integradora da vida e sua reprodução social.

Mestre Oxumarê, na unidade 01 da disciplina, com o tema Saberes Populares para a vida, também traz uma crítica ao sistema, afirmando ser tarefa difícil se libertar deste, que sorratamente adentra-se no cotidiano das comunidades tradicionais, a fim de firmar, cada vez mais, sua totalidade homogeneizante. Além disso, ele também traz uma crítica à realidade de dominação de uma classe sobre a outra e do modo de produção vigente estabelecido pelas amarras paradigmáticas da sociedade.

“então você aprende uma coisa que não é da sua cultura, e depois você tem dificuldade de libertar dela. Então todos nós estamos adoecendo cada vez mais comendo veneno porque a gente acredita, muitos de nós ainda acredita, que tem que produzir jogando agrotóxico né; as pessoas pensam muito no lucro, na monocultura do café. [...] o racismo que está estruturado diante do capitalismo, que impede o negro, sobretudo o jovem, de viver a sua juventude da forma que ele quer, de curtir as coisas da sua realidade, a sua música, esse racismo, isso é muito pouco diante das universidade que você precisa de cota para poder entrar.” (Mestre Oxumarê)

A superação do racismo estrutural, destacado pelo mestre, é fundamental como tema a ser incorporado à educação ambiental crítica, como temática central das relações étnico-raciais na educação, considerando que a problemática ambiental está sempre intrincada à realidade social, como propõe o primeiro eixo formativo. A educação ambiental crítica visa um movimento de transformação social por meio da leitura crítica das relações presentes em um sistema social, em seus âmbitos econômicos, culturais, políticos, educacionais e afins.

Mas tal movimento não se faz possível quando esta é inserida exclusivamente numa prática conteudista, característica presente em modelos de educação hegemônica, em que há uma intensa transmissão de informações, de forma, por vezes, fragmentada e focada no desenvolvimento individual dos seres. Desenvolvimento individual este presente na lógica de pensamento do sistema capitalista, e também no viés da educação ambiental conservadora e pragmática, no “cada um faz sua parte”, e em ações pontuais, tais como conscientização para coleta seletiva, que não necessariamente constroem uma mudança de paradigma social, mas sim mudanças comportamentais que podem ocorrer apenas em um curto espaço de tempo (GUIMARÃES, 2020).

Quando a construção dos conhecimentos se dá de forma crítica e na relação com o outro, estes se configuram como ação em movimento, em que “esses movimentos são ambientes educativos e ambientes educativos são movimentos” Guimarães (2020, p.136). Nessa relação, o autor discorre que o/a educador/a ambiental deve atuar como uma liderança mediadora, capaz de instigar o grupo em que está vinculado a coletivizar-se em movimentos problematizadores e questionadores ao contexto socioambiental em que está inserido, sendo assim capazes de romper com a lógica dominante e promovendo transformações na realidade socioambiental. Tal abordagem está presente no quarto eixo formativo, descrito como: “formar o educador ambiental como uma liderança que dinamize o movimento coletivo conjunto de resistência”.

Enriquecendo essa reflexão, Mestre Oxumarê levanta uma crítica em sua fala, denunciando o quão nocivo é para a cultura de um povo, quando se inserem práticas descontextualizadas da realidade local, principalmente através de escolas que se relacionam de maneira antagônica com a comunidade. Por outro lado, também aborda o enriquecimento social proporcionado pelas Escolas Família Agrícola, com suas atividades pautadas na vivência e na realidade, no sentido de uma educação territorializada.

“E quando o povo faz ocupação, quer implementar ali no quilombo uma vida diferente, quer construir uma escola que pensa, que tem horário diferente, isso passa a ser um problema pra sociedade né. Quem tá nos territórios das escolas famílias têm enfrentado isso muito, enfrenta isso há mais de 40 anos né, aí muita gente ainda vê escola como escola do PT [Partido dos Trabalhadores], vê as EFA como escola de esquerda, e às vezes a gente não dá conta de entender o quanto essas Escolas Famílias Agrícolas elas têm contribuído com a juventude com um olhar diferente sobre os saberes do seu território e compreender esse território como um lugar de gerar vida, um lugar de gerar esperança de gerar utopia.”(Mestre Oxumarê)

No sistema educacional hegemônico há também uma separação entre as instituições formais de educação - tais como escolas e universidades - e a comunidade, o que geralmente culmina num processo educacional externo ao contexto social em que as instituições estão inseridas, o que suprime as possibilidades e capacidades de construção crítica do conhecimento. Para se alcançar uma educação crítica é necessário romper com as distâncias existentes entre escola e comunidade, com práticas individualistas, com a percepção de não pertencimento à natureza, ir além das práticas de transmissão de informações. Trata-se de construir conhecimentos orgânicos e com isso caminhos, através da relação com o outro, entre indivíduo, comunidade e ambientes educativos, a fim de estabelecer movimento coletivo e contra colonialista.

Esses valores estão expressos nos eixos formativos: oitavo (“Potencializar a percepção de que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares para a mudança comportamental do indivíduo, mas na relação do um com o outro, do um com o mundo. A educação se dá na relação”), quinto (“Trabalhar a perspectiva construtivista da educação na formação do educador ambiental, já que a perspectiva da educação como transmissora dos conhecimentos sistematizados (educação bancária) ainda é extremamente consolidada nas práticas das/os educadoras/es”) e segundo (“Vivenciar o movimento coletivo, gerador de sinergia”).

Para além da construção crítica do conhecimento, o isolamento da escola e da universidade em relação às comunidades e a hierarquização dos saberes, não possibilitam o diálogo entre os conhecimentos diferentes e o acesso aos saberes populares de matrizes africanas, consolidados ao longo de muitas gerações e relacionados com um olhar de pertencimento à natureza, nas suas múltiplas conexões, fundamental para a consolidação da formação em educação ambiental. Não se considera também a possibilidade da construção de saberes mais complexos para a conservação da sociobiodiversidade a partir da transdisciplinaridade e do diálogo com o saber orgânico. Tal contexto traz relação com o nono eixo formativo, proposto por Guimarães, como: “sensibilizar o educador ambiental para uma permanente autoformação eclética, permitindo-lhe transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, para que possa atuar como um interlocutor na articulação dos diferentes saberes. ”

Na unidade 02 da disciplina, com o tema saúde integral, uma das participantes perguntou à Mestra Omolu a respeito da sua compreensão de saúde. Em sua fala, Mestra Omolu, problematizou o individualismo, característico da sociedade moderna, que vem adentrando estes espaços e comprometendo as relações sociais e conseqüentemente a construção e manutenção dos saberes nos espaços de terreiros, espaço esse que simboliza séculos de luta e resistência identitária dos povos de matrizes africanas.

“[...] acontece muita coisa dentro dos terreiros, as pessoas estão se afastando e cada um cuidando de si, ao [...]de cuidar daquele grupo, pra gente fortalecer e cuidar das pessoas lá fora [...]. Então quando essas pessoas sai de dentro da espiritualidade, o que que sai? Ele leva a sabedoria e guarda ela na gaveta, outro sai e põe na gaveta, aí essa sabedoria não expande, é como se fosse uma andorinha sozinha pra fazer o verão, e nós precisamos de um todo, não depende só de mim, depende de um todo.” (Mestra Omolu)

Mestra Omolu traz uma fala que se aproxima das concepções expressas nos eixos formativos, especialmente no décimo, que afirma a necessidade de estimular a prática da coletividade, da relação com o outro, essencial para manutenção da vida, para o fortalecimento da comunidade e dos movimentos sociais, de transformações da realidade e para manutenção da sabedoria e do sagrado. Nesse sentido, o décimo eixo formativo apresenta a necessidade de: “exercitar a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão, e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza”.

Antônio Bispo dos Santos (2015) aborda acerca do modo circular e coletivo que se dá a construção de saberes, e as experiências dentro de um quilombo. Tal modo é coerente com a ideia da educação construída como movimento coletivo a partir das relações interpessoais e comunitárias, propostas no eixo formativo oito por Guimarães (2020, p.143-144). A construção dos saberes nos quilombos, as práticas vivenciadas nesse espaço, a relação do indivíduo com a natureza, com o outro, com a comunidade, todas essas interações se dão em uma filosofia circular e integrada, a partir das relações (Antônio Bispo dos Santos, 2015). Mestre Exu, transmite em sua fala como se deu, em sua vivência, a construção de saberes a partir das relações em um ambiente íntegro e coletivo de aprendizagem.

“[...] foi nas vivências, foi nas relação com as plantas, com os animais, com os astros, com a minha geração avó que eu fui compreendendo que a nossa matriz de pensamento é a nossa cosmologia e fui compreendendo que a nossa cosmologia é uma cosmologia politeísta e que a cosmologia dos euro cristão, dos povos que nos atacam é uma cosmologia monoteísta.”(Mestre Exu)

Tal cosmovisão monoteísta, implica segundo o mestre, em nossa visão linear de mundo dicotômico, não raro, maniqueísta, portanto colonizada e colonizadora, presente inclusive na nossa forma de construção do saber acadêmico ocidental, pautada no paradigma da fragmentação dos conhecimentos. Nesse sentido, emerge a reflexão sobre a própria estruturação dos eixos de formação, que, apesar de tratar aspectos muito relevantes para a área de estudo e ampliar o olhar sobre a formação de educadoras/es ambientais, ainda particiona o entendimento



da formação em uma lógica linear, manifestando a dificuldade em romper com tal paradigma.

O Mestre Exu traz também uma reflexão, classificando e estabelecendo uma distinção entre a forma de constituir saber presente nas comunidades, denominado por ele de saber orgânico, através da vivência e das relações com um olhar holístico, e a forma de constituir saber presente nas universidades, que se constrói a partir do reducionismo, voltado para o desenvolvimento, denominado saber sintético. Das duas formas de constituir saber, o saber orgânico pode contribuir positivamente para elucidar os eixos formativos relacionados às práticas educativas.

“Então a gente ensina é o encadeamento todo; resultado?!, isso é saber orgânico que é um saber voltado para vida, é um saber que resolve, é um saber resolutivo [...] Isso é o saber orgânico, o saber resolutivo, é o saber encadeado, o saber do segmentado para o integrado. O que eu chamo de saber sintético é um saber que não é voltado para o ser, eu até digo numa linguagem mais que a universidade gosta, de que o saber orgânico é o saber que nos envolve no ser, e o saber sintético é o que nos desenvolve para o ter. Então, um é o saber resolutivo e o outro é saber explicativo [...] É para dizer que o Saber sintético é isso, é o Saber expropriado, e o saber orgânico é o saber compartilhado.”  
(Mestre Exu)

No modelo hegemônico de educação está presente o saber sintético - mencionado pelo Mestre Exu - cuja formação dos conhecimentos é fragmentada e subdividida em disciplinas, que embora sejam parte de um todo, é comum que suas abordagens se deem de maneira desconectada. Diante de tal cenário, torna-se difícil atingir uma perspectiva crítica da educação ambiental, sendo necessário construir uma abordagem interdisciplinar, entre os campos do conhecimento, e intercultural, entre as diferentes formas de conhecimento, para que se possa construir uma compreensão orgânica acerca das questões socioambientais.

O nono eixo formativo ressalta a importância da formação do educador ambiental se dar em oposição à especialização, indo de encontro ao conhecimento holístico e plural entre as diversas áreas dos saberes, possibilitando assim que este tenha capacidade de construir uma ampla visão acerca das relações presentes nas problemáticas socioambientais locais e globais, e assim alcançar a transversalidade nos ambientes educativos.

Nesse sentido, é oportuna e relevante a aproximação dos saberes científicos com os saberes populares na formação do educador e da educadora ambiental. De forma a considerá-los como saberes diferentes e relevantes, identificando, a partir do encontro com esses saberes outros, limitações dos conhecimentos científicos na temática ambiental.

Segundo Antônio Bispo dos Santos (2015) confluência é

[...] a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura.[...] A confluência rege os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas.(p.89)

Podemos dizer, em outras palavras, que confluência é a expertise em dialogar epistemologias e cosmovisões distintas, possibilitando o afloramento de novos conhecimentos, porém sem romper seus limites. Tal confluência como destaca Mestre Exu:

“[...] não é necessário a gente transformar essa academia sintética em orgânica, o que é necessário é a gente extrair dela o que a gente der conta de extrair, para formar as nossas escolas orgânica. E as nossas escolas orgânicas fiquem confluenciando com elas. Nós somos poli, nós não precisamos trabalhar nessa questão da hegemonia, do mono, do certo, ou errado, nós temos que lidar sempre com o certo e o errado, bonito e o feio enfim.”(Mestre Exu)

Reflexão profunda que nos possibilita o diálogo com Aimé Césaire (2020) em seu histórico “Discurso sobre o colonialismo”, quando propõe a transformação social a partir da contribuição da base das sociedades negras, com um olhar crítico e de resistência a sociedade atual, mas não dicotômico, em confluência com Mestre Exu.

“Mais uma vez faço sistematicamente a apologia de nossas antigas civilizações negras (...) Não somos os homens do “ou isto ou aquilo”. Para nós, o problema não é uma tentativa utópica e estéril de reduplicação, mas uma superação. Não é uma sociedade morta que queremos reviver. Deixemos isso para os amantes do exotismo. Tampouco é a sociedade colonial que queremos prolongar, a mais pobre que já apodreceu ao sol. É uma sociedade de que precisamos, com ajuda de todos os nossos irmãos escravos, para criar, rica com todo o poder produtivo moderno, acolhedora com toda a fraternidade antiga” (Césaire, 2020,p.38).

Enxergo nessa confluência, nessa intercomunicação horizontal/circular e radical, entre as diferentes formas de saberes, uma inestimável contribuição de Mestre Exu aos processos de formação do/a educador/a ambiental. É válido acrescentar que essa contribuição não se limita à formação de um/a) educador/a, mas sim de sujeitos humanos e políticos comprometidas/os com a coletividade e com a transformação da realidade e com a luta antirracista. A realidade de um sistema hegemônico que oprime um grupo social, que impõe uma cultura, que subjuga povos e a natureza em prol da produção, acumulação e modernização. Transformação radical, que exige ir à raiz, ao cerne das relações de poder, das relações presentes em uma realidade socioambiental, e não se resolve por meio de mudanças pontuais.

Em uma tessitura a partir de Paulo Freire (1982), posição radical implica na recusa de qualquer tipo de solução empacotada ou pré-fabricada. Implica contestar a opressão colonial, resistir às ideologias dominantes. Transformar o sistema a partir de baixo, a partir das/os debaixo. Lutar contra a “desafricanização”, “descolonizar as mentes”, garantindo o direito à

autodefinição negada pelo colonialismo e pela colonialidade; é lutar pelo direito à humanidade. Radicalizar é um ato de enraizar-se na opção que fazemos, nos engajando, cada vez mais, no esforço de transformação da realidade concreta. Radicalizar, nesse sentido, é sempre um ato de criação a partir do que já existe, da realidade concreta; é assim, um ato de criticidade que nos alimenta.

Guimarães (2020, p. 139-142) ressalta no sexto eixo formativo que o/a educador/a ambiental provido apenas do conhecimento instrumental técnico/metodológico acaba por perpetuar uma abordagem conservadora da educação ambiental, não se formando como uma pessoa apta a impulsionar movimentos transformadores. Em contraposição a essa concepção, o sexto eixo propõe: “fomentar a percepção que o processo educativo se faz aderindo ao movimento da realidade social, para por meio do movimento, transformar a realidade”

Nesse sentido, sua formação precisa ir além desse conteúdo instrumental, mais do que sujeito ecológico, o/a educador/a ambiental precisa ser sujeito político, sujeito filosófico, em constante diálogo com a comunidade (com as cosmovisões das mestras e mestres), inserindo-se na realidade social, na busca por ser um sujeito plural.

É notável que a trajetória de vida da mestra e dos mestres de saberes de matrizes africanas, permeadas de lutas e resistências contra o movimento hegemônico, configura-se em uma formação política com o espírito de coletividade fortalecido. Com lideranças que transitam entre os dois mundos, trazendo as falas da comunidade, construídas desde seus ancestrais, ao mesmo tempo que levam e traduzem para a comunidade o entendimento do mundo colonizado.

O acesso e a experiência em processos imersivos nesse saber, construído organicamente, confere à formação do/a educador/educadora uma transgressão aos eixos formativos ampliando e “reeditando” uma teoria fundamentada na concepção linear, trazendo caminhos para uma circularidade no saber, pautada no envolvimento e não no desenvolvimento.

Tal experiência imersiva vem sendo discutida na atualidade por Guimarães e colaboradores, a partir da concepção de três princípios formativos de educadoras/es ambientais: a indignação ética, a reflexão crítica e a postura dialógica, formação intensiva que demanda ambientes educativos propícios a ruptura paradigmática e que potencializa relações dialógicas entre os sujeitos e destes com a natureza, o sentimento de pertencimento, o olhar de sujeitos coletivos e uma reflexão crítica e transformadora sobre o modelo hegemônico (GUIMARÃES e PINTO, 2017).

Tal proposição, pressupõe um olhar para a “experiência”, na vivência com povos tradicionais, movimentos sociais e comunidades periféricas, que relacionamos neste trabalho à concepção apresentada por Jorge Larrosa Bondía. No entendimento da experiência como um encontro profundo e transformador, sendo esta: “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e “não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002 p. 25).

Nesse sentido, minha participação na disciplina e o diálogo com a mestra e os mestres de matrizes africanas se tornou de fato uma experiência imersiva, que me fez olhar para minha avó, para minha história e me mostrou outras formas de enxergar e me relacionar com o mundo. A biointeração, a circularidade, a coletividade e organicidade do saber ancestral de matriz africana, que estabelece uma relação de profundo respeito pelas/os mais velhas/os e por suas divindades amalgamadas à natureza; compõem uma força capaz de romper com a dicotomia existente entre a natureza e a sociedade moderna. O diálogo com a mestra e os mestres me fizeram reavaliar a visão que eu tinha acerca da ciência ocidental, como única verdade, e ampliar meus horizontes para o saber plural e uma postura política antirracista e anticolonialista, sem uma hierarquização vertical, tendo como desafio para minha vivência de educador ambiental confluir essa pluralidade.

Assim, propomos a ampliação da experiência do Encontro de Saberes, como disciplina formativa, nas Licenciaturas e na formação de educadoras/es ambientais. Além de semear o diálogo das questões étnico-raciais na educação, no sentido de uma educação intercultural, também pode florescer a educação territorializada, uma vez que as histórias trazidas pelas/os metras/es podem ser caminhos para a ativação das memórias, das identidades e dos pertencimentos de parte das/os educandas/os, reconhecendo seus “corpos territórios” e as suas origens, invisibilizadas/abafadas/escondidas pela colonialidade na educação

#### 4 Considerações para seguir confluenciando

Os modos de vida da mestra e dos mestres de matrizes africanas podem contribuir profundamente para a formação de educadoras/es ambientais. As suas cosmovisões fundadas na circularidade, na coletividade, a construção orgânica do saber com forte base na ancestralidade, a íntima relação com a natureza, contrastam diretamente com os paradigmas presentes na sociedade hegemônica, na qual o educador/a ambiental crítico/a visa intervir e estabelecer movimentos capazes de transformar a realidade.

Em consonância com o apresentado no trabalho, destaco que a presença de mestras e mestres dos saberes de tradição como educadoras/es nas universidades, como na disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, tem um imenso potencial de fortalecer a formação de educadoras/es, do ponto de vista da diversidade social, cultural, intelectual e identitária, bem como política, na desconstrução de preconceitos, resultantes do racismo estrutural da sociedade moderna. É fundamental conhecer os modos de vida e as relações com o ambiente dos povos de matrizes africanas que tiveram suas práticas deturpadas e falsamente associadas ao mal, pela influência da igreja católica, e outras instituições, no pensamento colonial. Nesse sentido, são imprescindíveis a construção e a efetivação de políticas normativas para que ambientes formativos e pesquisa pluriepistêmicas, tendo as mestras e mestres dos saberes de tradição como sujeitos ativos, nas universidades.

Nesse sentido, proponho uma ruptura no atual sistema acadêmico em busca de uma universidade popular. Este trabalho carrega a ambição de levar essa fagulha, que anseia por uma reorganização estrutural e político-filosófica da universidade, para todas/os educadoras/es, educandas/os e trabalhadoras/es da educação.

## Referências

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.
- BARBIERI, Renato. **Atlântico Negro: na rota dos Orixás**. Brasil: Instituto Itaú Cultural/VGP, 1998. 1 vídeo (54 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V1OqdhQItrI>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002**. Brasília: Casa Civil, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos Educação em Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.3, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar uma projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONZALES, Anderson Luiz.; PEREIRA, Vilmar Alves. Os orixás, a humanidade e a natureza: as relações sócio ambientais e educacionais de um terreiro de matriz africana com a comunidade do bairro Getúlio Vargas. **Revista GepesVida**, v. 4, n. 8, p. 190-205, 2018. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/298> . Acesso em: 15 dez. 2020.
- GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. 1.ed. Campinas: Papyrus, 2020. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/179772>. Acesso em: 02 dez. 2020.

GUIMARÃES, Mauro.; GRANIER, Noeli Borek. Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 55, p. 1574-1597, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/22304/22531>. Acesso em: 15 dez. 2020.

GUIMARÃES, Mauro.; PINTO, Vicente Paulo dos Santos. Alternativas para processos formativos de Educação Ambiental: a proposta da “(Com)Vivência Pedagógica” diante de grandes e radicais desafios. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. especial, p. 118-131, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7146>. Acesso em: 29 abr. 2022.

IRACAMBI MATA ATLÂNTICA - BRASIL. **Quem somos**. Disponível em: <https://iracambi.com/pt-br/quem-somos/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier.; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO “PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL”, 6., 2011. Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: USP, 2011. p 1-15.

LOUREIRO, Carlos, Frederico Bernardo (Org.). **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais da Bahia, 2003.

MARTINS, Felipe Rodrigues. Educação Ambiental e Candomblé: afro-religiosidade como consciência ambiental. **Paralellus**, Recife, v. 6, n. 12, p. 265-278, jan./jun. 2015.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. **Ensaio Filosóficos**, v. 8, p. 153-170, ago. 2016.

OLIVEIRA, José. Henrique Motta de. Entre a macumba e o espiritismo: uma análise do discurso dos intelectuais de umbanda durante o estado novo. **Caos – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, v. 2, n. 14, p. 60-85, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/caos/article/view/46953/28196> . Acesso em: 18 jul. 2020.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PRANDI, Reginaldo. **Os orixás e a natureza**. In: PRANDI, Reginaldo. Segredos guardados: orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das, 2005.

QUIJANO, Aníbal . Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130 Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/colecciones/> . Acesso: 06 de dez. 2020.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.



RODRIGUES, Jéssica do Nascimento.; GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental crítica na formação do educador: uma pedagogia transformadora. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPed, 2010. p. 1-14. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 25 out. 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos, modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRASP**, n.79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt> . Acesso em: 25 out. 2020.

SILVA, José Nunes da; LIMA, Jorge Roberto Tavares de. Povos de terreiros e construção do conhecimento agroecológico: notas para um debate. **Cadernos de Agroecologia**, v. 13, n. 1, jul. 2018. Disponível em: <http://cadernos.aba-agroecologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/1118> . Acesso em: 25 out. 2020.

SILVA, Rosana Louro Ferreira da; CAMPINA, Nilva Nunes. Concepções de educação ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 29-46, jul. 2011.

TOLEDO, Victor Manuel.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural: importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Recebido em abril de 2022  
Aprovado em novembro de 2022.

Revisão gramatical realizada por: Thais Almeida Cardoso Fernandez  
E-mail: [thais.fernandez@ufv.br](mailto:thais.fernandez@ufv.br)

