



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MULTI-INSTITUCIONAL EM
DIFUSÃO DO CONHECIMENTO**

**PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS NOS TERREIROS ILÊ AXÉ OPÔ
AFONJÁ E TEMPLO E ESCOLA UMBANDISTA MATA VIRGEM:
EXPERIÊNCIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAGEM MULTIRREFERENCIAL E
POLILÓGICA PARA A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO**

MARGARETH SIMONE MARQUES PRADO

SALVADOR

2023

MARGARETH SIMONE MARQUES PRADO

**PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS NOS TERREIROS ILÊ AXÉ OPÔ
AFONJÁ E TEMPLO E ESCOLA UMBANDISTA MATA VIRGEM:
EXPERIÊNCIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAGEM MULTIRREFERENCIAL E
POLILÓGICA PARA A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO**

TESE apresentada ao Programa de Pós-Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Difusão do Conhecimento.

Área de concentração 3: Cultura e Conhecimento: Transversalidade, Interseccionalidade e (in)formação.

Orientador: Professor Doutor Dante Augusto Galeffi.

SALVADOR

2023

Prado, Margareth Simone Marques.

Programa Universidade Para Todos nos terreiros Ilê Axé Opô Afonjá e Templo e Escola Umbandista Mata Virgem [recurso eletrônico] : experiências cognitivas de aprendizagem multirreferencial e polilógica para a difusão do conhecimento / Margareth Simone Marques Prado. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Programa de Pós- Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação inclusiva. 2. Ensino superior - Política pública. 3. Aprendizagem cognitiva. 4. Candomblé. 5. Umbanda. I. Galeffi, Dante Augusto. II. Programa de Pós-Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento. III. Título.

CDD 371.904 6 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO
(DMMDC)

ATA Nº 76

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO (DMMDC), realizada em 12/12/2023 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO no. 76, área de concentração MODELAGEM DA GERAÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO, do(a) candidato(a) MARGARETH SIMONE MARQUES PRADO, de matrícula 2020104230, intitulada PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS NOS TERREIROS ILÊ AXÉ OPÔ AFONJÁ E TEMPLO E ESCOLA UMBANDISTA MATA VIRGEM: EXPERIÊNCIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAGEM MULTIRREFERENCIAL E POLILÓGICA PARA A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO. Às 14:00 do citado dia, Remoto - Salvador - Bahia, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. DANTE AUGUSTO GALEFFI que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. MARCUS TULIO DE FREITAS PINHEIRO, Prof.ª Dra. LELIANA SANTOS DE SOUSA, Prof. Dr. EMANOEL LUIS ROQUE SOARES e Prof.ª Dra. GEORGINA IVET DURAN JIMENEZ. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente
gov.br EMANOEL LUIS ROQUE SOARES
Data: 17/12/2023 10:00:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. EMANOEL LUIS ROQUE SOARES, UFRB

Examinador Externo à Instituição

Dra. GEORGINA IVET DURAN JIMENEZ

Examinadora Externa à Instituição

Marcus Tullio de Freitas Pinheiro.
MARCUS TULIO DE FREITAS PINHEIRO, UNEB

Examinador Interno

LELIANA SANTOS DE SOUSA, UNEB

Examinadora Interna



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO
(DMDC)**

Dr. DANTE AUGUSTO GALEFFI, UFBA

Presidente

MARGARETH SIMONE MARQUES PRADO

Doutorando(a)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de pesquisa aos meus pais

José Ribamar Prado (in memorian) e Raimunda Marques Prado (in memorian), todo amor envolvido!

AGRADECIMENTOS

Ao que anuncia a minha chegada
Ao que guarda a minha retaguarda
Ao que chega antes de mim
Ao que fiscaliza tudo o tempo todo
Ao que faz justiça começando por dentro de casa
Ao que me bate para que a rua não precise me bater
Ao que sabe cobrar o que lhe é de direito
Ao que não vive sem alegria
Ao que confunde gargalhando
Ao que corre gira em meu favor
Ao que paga para ver
Ao que fala-me usando a boca do vento
Ao que me visita em sonhos
Ao que cuida do meu nome
Ao que usa astúcia como caça
Ao que em mim encontra morada
Ao que faz, desfaz e refaz
Ao que foi, é, e sempre será
(Um Poema Para Exu - Ifadeyin Fakolade)

É chegada a hora de agradecer...

A minha filha Louise, meus filhos de patas e pelos, meus filhos espirituais pela parceria
nesta vida;

A amiga Luzinete Moreira que segurou minha mão, me ajudando na construção do
projeto de pesquisa, me incentivando a participar do processo de seleção;

A Coordenadora Geral do Programa Universidade para Todos (UPT/UNEB), Simone
Ferreira Wanderley, pelas dicas, pelo suporte, apoio, pelo exemplo de força, pela amizade;

A equipe da coordenação geral do UPT/UNEB pelo suporte;

A amiga Elis Santana pelas dicas no projeto;

A professora Leliana Sousa pela primeira aula no programa na disciplina de Análise
Cognitiva I, numa dinâmica interativa ao som de Mercedes Sosa;

Aos professores que se dedicam ao programa, aos colegas que tive a oportunidade de conhecer e conviver durante o curso;

Agradeço especialmente ao meu orientador, Professor Doutor Dante Augusto Galeffi, por me orientar na construção deste trabalho, e por ser uma pessoa especial e prestativa a todo momento;

Aos povos e comunidades tradicionais, ao povo de terreiro do nosso Brasil, da Bahia que nos acolheu, ao meu eterno Pai avô, o Babalorixá Carlos Carvalho Paes (in memorian) por ter plantado em nós a sementinha do aprender e multiplicar saberes;

A mim mesma, por não ter sucumbido quando tudo foi sombra, cansaço e solidão, resistindo a um tumor, a covid, a depressão, alguns lutos, uma infecção bacteriana durante o doutorado.

A FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia pelos recursos financeiros que me possibilitaram a execução da pesquisa.

Amor e gratidão!

“Sou filha do guerreiro de uma flecha só.
 Sou filha de Oxóssi caçador
 E todo bom guerreiro não anda só
 Tem sempre um irmão merecedor
 O Rei das Matas, o meu protetor
 O Rei das Matas, o meu protetor
 Sarava meu pai Oxóssi, Sua bênção meu senhor,
 Oke Arô
 Sarava meu pai Oxóssi, Sua bênção meu senhor,
 Oke Arô
 Sarava meu pai Oxóssi, Sua bênção meu senhor,
 Oke Arô
 Sarava meu pai Oxóssi, Sua bênção meu senhor,
 Oke Arô Oke Arô, Oke Arô, Oke Arô, Oke Arô
 Sou filha do guerreiro de uma flecha só Sou filha de Oxóssi caçador
 Ele é mensageiro do Pai maior
 E cumpre sua missão com muito amor
 O Rei das Matas, o meu protetor
 O Rei das Matas, o meu protetor
 Sarava meu pai Oxóssi , Sua bênção meu senhor
 Oke Arô
 Sarava meu pai Oxóssi , Sua bênção meu senhor
 Oke Arô
 Sarava meu pai Oxóssi , Sua bênção meu senhor
 Oke Arô Sarava meu pai Oxóssi , Sua bênção meu senhor
 Oke Arô Oke Arô, Oke Arô, Oke Arô, Oke Arô”
 (Adaptada - O Rei Das Matas - Sandro Luiz)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

RESUMO

Esta tese pretende apresentar o Programa Universidade para Todos – UPT como uma prova de política afirmativa de reparação, numa experiência de inclusão para formação numa universidade, destinado a grupos que foram historicamente segregados sendo amparado no conceito de equidade descrito na Constituição de 1988. O UPT se mostra numa perspectiva de inclusão e reparação e, para compreendermos esta afirmativa, pretendemos investigar a experiência cognitiva de aprendizagem, multirreferencial e polilógica dos alunos nos polos dos Terreiros Ilê Axé Opô Afonjá e Templo e Escola Umbandista Mata Virgem, a partir de uma construção argumentativa sobre a perspectiva inclusiva num olhar para as políticas afirmativas e ainda, sobre a reparação discriminatória do espaço dos Terreiros, inclusive na educação, na Região Nordeste, incentivados pelo UPT, considerando o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dessa região. Nesta trajetória, identificando os elementos envolvidos na assimilação, transversalidade, interseccionalidade, (in)formação e difusão de conhecimento, como um bem público, na mobilização e mudança social dos envolvidos.

Palavras-chave: Programa Universidade Para Todos (UPT), Inclusão, Candomblé, Umbanda.

ABSTRACT

This thesis intends to present the University for All Program – UPT as proof of an affirmative policy of reparation, in an experience of inclusion for training at a university, aimed at groups that have been historically segregated and supported by the concept of equity described in the 1988 Constitution. The UPT is shown from a perspective of inclusion and reparation and, to understand this statement, we intend to investigate the cognitive, multi-referential and polylogical learning experience of students at the centers of Terreiros Ilê Axé Opô Afonjá and Templo e Escola Umbandista Mata Virgem, based on an argumentative construction on the inclusive perspective looking at affirmative policies and also on the discriminatory repair of the Terreiros space, including in education, in the Northeast Region, encouraged by the UPT, considering the low Basic Education Development Index (IDEB) in that region. In this trajectory, identifying the elements involved in assimilation, transversality, intersectionality, (in)formation and diffusion of knowledge, as a public good, in the mobilization and social change of those involved.

Keywords: University for All Program (UPT), Inclusion, Candomblé, Umbanda.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACNUR	Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados
ANCO	Análise Cognitiva
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CEPPEV/FVC	Centro de Pós-Graduação da Fundação Visconde de Cairu
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
COVID-19	Corona Virus Disease
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
DMMDC	Doutorado Multi Institucional, Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento
DPE	Defensoria Pública do Estado
EAD	Educação a distância
EMA	Espaço Multirreferencial de Aprendizagem
EMEAS	Escola Municipal Eugênia Ana dos Santos
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FUNCEP	Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GESTEC	Programa de Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IRDEB	Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexual/arromânticas/agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais
LNCC	Laboratório Nacional de Computação Científica
MEC	Ministério da Educação
MEDIOTEC	Ação para ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Programa de Educação Tributária
PGR	Procuradoria Geral da República
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGDC	Programa de Pós Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI	Programa Universidade para Todos
REDPECT	Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RICS	Rede Interativa de Pesquisa e Pós-graduação em Conhecimento e Sociedade
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEC	Secretaria de Educação
SECOMP	Secretaria de Combate a Pobreza e a Desigualdade Social
SIANCO	Seminário Internacional de Análise Cognitiva
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TEU Mata Virgem	Templo e Escola Umbandista Mata Virgem
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste Baiano
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UEUB	União Espírita de Umbanda do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UNICOM	Universidade na Comunidade
UPT	Programa Universidade Para Todos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Oxoce representado pela figura 1.....	18
Figura 2 – Ialorixá Margareth Prado no TEU Mata Virgem (2008)	19
Figura 3 – População Quilombola no Brasil – Censo 2022	36
Figura 4 – População Indígena no Brasil – Censo 2022.....	38
Figura 5 – Professora Doutora Teresinha Fróes Burnham	40
Figura 6 – Professor Doutor Dante Augusto Galeffi conosco	47
Figura 7 – Edgard Morin com o Papa Francisco.....	49
Figura 8 – A Coordenadora Geral UPT/UNEB Professora Simone Wanderley conosco..	73
Figura 9 – O Ilê Axé Opô Afonjá	86
Figura 10 – Mãe Aninha – 1910 a 1938	87
Figura 11 – Mãe Bada – 1939 a 1941	88
Figura 12 – Mãe Senhora – 1942 a 1967	88
Figura 13 – Mãe Ondina – 1968 a 1975	89
Figura 14 – Mãe Stella de Oxossi – 1976 a 2018	89
Figura 15 – Mãe Ana de Xangô – 2019 atual	90
Figura 16 – Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos (EMEAS).....	91
Figura 17 – O TEU Mata Virgem	100
Figura 18 – O Projeto Mata Virgem	101
Figura 19 – Babalorixá Carlos Carvalho Paes conosco	101
Figura 20 – Espaço Cultural Carlos Paes.....	102
Figura 21: Proporção da População Residente por Cor ou Raça.....	103
Figura 22 – Perfis <i>Global Religion</i> 2023.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quilombolas e Indígenas no Censo 2010 e 2022	35
Tabela 2 - Aspectos observados nos alunos relacionados a questões pessoais e sociais nos polos em 2022 e 2023.....	118

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: EU SOU	18
2	BLOCO INICIAL DE REFERENCIAIS TEÓRICOS: TAMO JUNTO (NÃO DESISTA)	
2.1	Práticas Sociais e Pedagógicas, Identidades Saberes	26
2.2	AS Teorias Raciais, as Religiões de Matriz Africana e a Educação da População Excluída no Brasil	28
2.3	A Análise Cognitiva e a Teorização Polilógica e a Análise Cognitiva Polilógica	38
2.4	O Espaço Multirreferencial de Aprendizagem	54
3	SEGUNDO BLOCO DE REFERENCIAIS TEÓRICOS: E VAMOS A LUTA	
3.1	O Programa Universidade Para Todos – UPT	57
3.2	A Constituição de 1988 e a Educação	63
3.3	Políticas Públicas para a Educação e a tecnologia	64
3.4	A Pandemia da COVID-19 e o UPT Digital	71
3.5	A Pandemia da COVID-19 e o ENEM	75
3.6	As Eleições de 2022 e as perspectivas para a educação no Brasil	77
4	TERCEIRO BLOCO DE REFERENCIAIS TEÓRICOS: MUITO OBRIGADO AXÉ	
4.1	O Candomblé e o Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá	81
4.1.1	De Mãe Aninha a Mãe Ana de Xangô – Filhos com anel no dedo	91
4.2	A Umbanda e o Templo e Escola Umbandista Mata Virgem	96
5	PERCURSO METODOLÓGICO: SE EU QUISER FALAR COM DEUS	
5.1	Objetivo	109
5.2	Objetivos Específicos	110
5.3	Pesquisa de Campo	110
5.4	Análise dos Dados	111
5.5	Abordagem Netnográfica	112
6	DISCUSSÃO DE DADOS: ANDAR COM FÉ	
6.1	O UPT no Axé : Espaço Multirreferencial de Aprendizagem produzindo conhecimento público	114
7	CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: TEMPO REI	121
	Desdobramentos para trabalhos futuros .	124
	REFERÊNCIAS	126
	GLOSSÁRIO	139

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO: EU SOU

“Eu sou
A voz da resistência preta
Eu sou
Quem vai emprestar minha bandeira
Eu sou
E ninguém isso vai mudar
Tudo começou dar certo
Quando eu aprendi me amar”
Washington Duarte

Começo pedindo licença ao meu Pai Oxoce, que na visão do candomblé Ketu, é o senhor da comunidade, o caçador, Orixá da provisão, aquele que traz o alimento para nossa mesa, que traz o axé para as casas. Oxoce também está ligado à cultura, à arte, à expansão dos limites da própria existência humana. Assim, a metáfora da caça se relaciona com a busca do conhecimento; Oxoce é aquele que busca trazer o novo, aprender para ensinar, expandir. Para a Umbanda, é uma força da natureza que atua nas matas fechadas altas. A vibração de Oxoce nos dá forte determinação nas ações. Seus cânticos falam da natureza. Durante a trajetória da pesquisa, foi ele que “quando eu pensei não haver mais saídas, Oxoce me apresentou um mundo novo!” Okê Arô! Okê Meu Pai!

Oxoce representado pela Figura 1:



Fonte: Imagem retirada do livro Os Deuses Africanos no Candomblé da Bahia, de Carybé (1980).

“Se vocês querem saber quem eu sou...” (Clara Nunes), estou na figura 2, eu sou nascida em sete de setembro de 1967, numa cidade logo abaixo da linha do equador, junto das águas do Delta do Rio Parnaíba, próximo da segunda extração da pedra preciosa opala, no mundo. Carioca da clara onde cresci, estudei, conheci a Umbanda e me tornei Ialorixá. Minha formação acadêmica inicial é ciências econômicas com pós-graduação lato sensu em engenharia econômica e também na área de educação, no Rio de Janeiro. Em 2000, me mudei para a terra de todos os santos, a cidade de Salvador. Onde, trabalhamos na área de gestão e depois seguimos para a docência superior em instituições privadas, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, além da Universidade Federal de Sergipe – UFS, em Sergipe. Fui da primeira turma do Programa de Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC da UNEB. Aqui, na terra de todos os santos, não encontrei uma linha de trabalho de Umbanda próxima da que seguia no Rio de Janeiro. Daí, abrimos o Templo e Escola Umbandista Mata Virgem (TEU Mata Virgem), em 2006. Local onde desde então, passo grande parte do meu tempo como zeladora e também cuidando das atividades do Projeto Mata Virgem onde acontecem as aulas do Programa Universidade Para Todos (UPT). Meus pais eram católicos. Assim, me sinto no meu lugar de fala com meu olhar de observação buscando trazer as experiências de vida como pesquisadora, com meu pertencimento afro religioso e com as vivências nas comunidades estudadas, que me auxiliaram fundamentalmente na construção desta tese.

Figura 2 – Ialorixá Margareth Prado no TEU Mata Virgem



Fonte: Acervo da autora.

Esta pesquisa surge a partir da minha inquietação como professora que acompanha o Programa Universidade para Todos (UPT) e participante de uma comunidade de Terreiro. Senti a necessidade de investigar a experiência cognitiva de aprendizagem multirreferencial e polilógica dos alunos nos polos, do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, um polo que funciona em um Terreiro de Candomblé e, também no Templo e Escola Umbandista Mata Virgem (TEU Mata Virgem), um polo num Terreiro de Umbanda, ambos em Salvador, na Bahia, tendo como objetivo, entrar para uma Universidade. Buscando inicialmente responder aos seguintes questionamentos: Quais as contribuições do espaço do Terreiro, enquanto Espaço Multirreferencial de Aprendizagem (EMA), durante o Programa UPT, para construção e difusão do conhecimento? Qual o imaginário social em relação a identidade e representatividade a partir da relação do UPT no Terreiro? Quais as possibilidades na relação Escola, Universidade em comunidades afro brasileiras na construção, disponibilidade e acesso ao conhecimento como um bem público?

Diante disso a questão norteadora no nosso percurso, dentro desta investigação é: a experiência cognitiva de aprendizagem multirreferencial e polilógica dos alunos do curso Programa Universidade Para Todos nos polos do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá e do Templo e Escola Umbandista Mata Virgem, possibilita construção e difusão do conhecimento, como um bem público?

Para tanto, entende-se que seja preciso compor a trajetória do UPT, através dos alunos, no polo do Ilê Axé Opô Afonjá e do TEU Mata Virgem, como um espaço multirreferencial de aprendizagem, investigando a relação com os processos identitários, as perspectivas da experiência cognitiva e polilógica, além da difusão do conhecimento.

O Programa Universidade para Todos é uma parceria da Secretaria de Educação da Bahia com Universidades Públicas do Estado da Bahia, desde 2004, com ações voltadas para o fortalecimento da política de acesso à educação superior, através de um curso pré-vestibular. O UPT foi criado pelo governo estadual através do decreto nº 9.419 de 23 de julho de 2004, direcionado aos estudantes concluintes e egressos do ensino médio da rede pública. Atuando em todos os Territórios de Identidade do estado, o UPT, aparece como uma política de desenvolvimento educacional de reparação e de ação afirmativa, consolidando o conceito de equidade descrito na Constituição de 1988. Assegurando a parcela da sociedade brasileira historicamente segregada o direito ao acesso à Universidade. O programa é operacionalizado pelas: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Estadual de Feira de Santana

– UEFS, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Universidade Estadual do Sudoeste Baiano – UESB e Universidade Federal do Recôncavo – UFRB.

Uma das questões mais relevantes sobre a educação superior no Brasil diz respeito à ampliação do acesso a esse nível de ensino de uma população que conclui o ensino médio e não encontra condições de ingresso. As maiores dificuldades de acesso às instituições públicas estão relacionadas a: uma elevada relação candidato/vaga; formação deficiente no ensino fundamental; dificuldades em conciliar trabalho e estudo, entre diversos outros aspectos sócio econômicos. Pensar a socialização do conhecimento científico como uma condição de produção, nos permitiu pensar não só na informação científica que se busca divulgar junto à comunidade, mas também nos processos envolvidos nesta passagem e nas mediações e meios necessários para que os indivíduos sociais, na sociedade, se apropriem, traduzam, interpretem, compreendam, (re)construam e usem esse conhecimento para sua (in)formação cidadã. Isto, observamos que acontece com os alunos das turmas do UPT nos polos, a partir de nossa observação da evolução deles nas aulas, aulões, oficinas e discussões propostas, verificamos sucesso no processo de acesso ao conhecimento e multiplicação deste.

Atualmente muitos egressos do UPT, já estão atuando no mercado de trabalho, inclusive na docência. Alguns retornam como Professores/Monitores. É muito gratificante ver um ex-aluno UPT, vencer as etapas e retornar como transmissor de conhecimento. Assim, surge o interesse de investigar a experiência cognitiva de aprendizagem, multirreferencial e polilógica dos alunos dos polos do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá e do Templo e Escola Umbandista Mata Virgem, na Região Nordeste, incentivados pelo UPT, considerando o baixo IDEB dessa região, na intenção de analisar a relação entre sua formação, a importância do UPT dentro de uma comunidade de terreiro, nesta trajetória.

Nos limitamos nesta pesquisa, ao polo do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá e ao polo do Templo e Escola Umbandista Mata Virgem nos anos de 2022 e 2023. A escolha desses polos para a realização da pesquisa justifica-se pelos seguintes fatos: a importância do reconhecimento da identidade do Terreiro enquanto agente social, educador e a minha vivência no TEU Mata Virgem, o que me faz conhecedora da realidade estudada.

Durante a história da educação na Bahia, sempre existiu um quadro educacional dualista e, conseqüentemente discriminatório, visto que a educação destinada às classes populares priorizava uma formação em uma profissão que exigisse força braçal e de pouco uso do

cognitivo. A classe dominante acabou legitimando a ideia de que o “lugar natural” das classes populares são os subempregos, como afirma Gadotti (2001, p. 81):

A sociedade separa os que têm a teoria, isto é, que trabalham com o pensamento, dos que trabalham com as mãos e têm prática. Como uma das características da sociedade autoritária é transformar toda diferença em desigualdade, os que têm a teoria são superiores aos que têm a prática e a dominação está justificada.

No entanto, ao longo do tempo, o ensino médio foi assumindo a função prioritária de preparar os estudantes para o ensino superior por meio do ensino das ciências, das letras e das artes, sobretudo na esfera privada, sendo que a maior matrícula de ensino médio nacional encontra-se na esfera pública, conforme mostram as estatísticas do IDEB, o que constitui uma grande contradição. Na Bahia, em 2017, de acordo com o IDEB, o ensino médio alcançou o pior resultado do Brasil. Em 2019, o Estado ficou em 3,5, a meta para o ensino médio era de 4,5. Nacionalmente alcançou 3,9 representando um crescimento de 18,5% em relação a 2017. O nível de qualidade do ensino médio continua abaixo das metas do MEC. Embora percebemos um certo avanço, o país não atinge as metas, desde 2013.

Neste contexto, verificamos a importância do UPT, com o propósito de democratizar o acesso dos alunos oriundos da escola pública ao conhecimento científico necessário, suprimindo os déficits de aprendizagem durante o ensino médio, ampliando as condições e oportunidades para o ingresso nas universidades públicas, e também auxiliando no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais processos seletivos, como o das universidades estaduais. Além, de chegar ao atendimento de uma sociedade plural, complexa, diversa e estética que se constitui, permeada por diversas formas de ocupar e expressar o mundo com pessoas excluídas que não se enquadram nas expectativas e normatividades sociais, como os grupos: negros, mulheres, quilombolas, LGBTQIAPN+, indígenas, camponeses, pessoas com deficiência, comunidades religiosas diversas, entre outros.

Concordamos com a reflexão feita por Saviani (2000), ao afirmar que o caminho do conhecimento passa pelo perguntar dentro da cotidianidade do aluno e da sua cultura, no sentido de buscar respostas para o ensinar e o aprender, sendo necessário concretizá-lo no cotidiano, através de questionamentos diários, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que visam a reconstrução do mundo. Diante de tudo que foi colocado até aqui, percebe-se que a situação social, política e econômica de nosso país, especialmente do estado da Bahia, exige constante reflexão acerca de diferentes aspectos relacionados ao acesso à

educação. Diante deste fato, é necessário colocar como sendo hipótese significativa desta pesquisa a incerteza do acesso à educação superior, pois a situação gera uma série de conflitos sociais, como poderá ser visto no desenvolvimento desta pesquisa.

A jornada, mediante todos esses fatores apresentados, foi intensa. Todavia, nos oportunizando um aprofundamento em elementos indispensáveis à discussão proposta. E, a partir disso, a pesquisa proposta Programa Universidade Para Todos no Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá e no Templo e Escola Umbandista Mata Virgem: Experiências Cognitivas de Aprendizagem Multirreferencial e Polilógica para a Difusão do Conhecimento, foi estruturada em 7 (sete) capítulos, sendo o primeiro capítulo a introdução e 3 (três) capítulos (2, 3 e 4) majoritariamente teóricos, além do capítulo de apresentação da metodologia desenvolvida (5). O sexto capítulo apresenta a discussão das narrativas e a análise dos dados, e no sétimo capítulo as considerações conclusivas. Não obstante, e por intermédio da influência da disciplina Natureza da Criatividade, os capítulos foram estruturados salientando a escolha de trechos de canções de alguns autores, além de frases que se aproximam do sentido de cada capítulo e as considerações conclusivas em forma de carta aos leitores desta tese.

No capítulo 1. **EU SOU**, descreve-se o memorial, a questão principal, os objetivos gerais, a justificativa, as hipóteses, o objeto da tese, bem como a contribuição do estudo para a produção do saber científico.

No capítulo 2. **BLOCO INICIAL DE REFERENCIAIS TEÓRICOS: TAMO JUNTO (NÃO DESISTA)**, foi desenvolvida uma revisão crítica de literatura, das categorias assim discriminadas: Práticas Sociais e Pedagógicas, Identidades e Saberes, As Teorias Raciais, as Religiões de Matriz Africana e a Educação da População Excluída no Brasil, A Análise Cognitiva, a Teorização Polilógica e a Análise Cognitiva Polilógica e ainda O Espaço Multirreferencial de Aprendizagem.

No capítulo 3. **SEGUNDO BLOCO DE REFERENCIAIS TEÓRICOS: E VAMOS A LUTA**, formalizamos o Programa Universidade Para Todos – UPT, A Constituição de 1988, trabalhamos as Políticas Públicas para a Educação e a tecnologia, A Pandemia da COVID-19 e o UPT Digital, A Pandemia da COVID-19 e o ENEM e ainda As Eleições de 2022 e as perspectivas para a educação no Brasil.

O capítulo 4. **TERCEIRO BLOCO DE REFERENCIAIS TEÓRICOS: MUITO OBRIGADO AXÉ**, se ocupou da apresentação do Candomblé e o Terreiro Ilê axé Opô

Afonjá, da história das Ialorixás do Terreiro: De Mãe Aninha a Mãe Ana de Xangô – Filhos com anel no dedo e também sobre A Umbanda e o Templo e Escola Umbandista Mata Virgem.

No capítulo 5. **PERCURSO METODOLÓGICO: SE EU QUISER FALAR COM DEUS** discute-se conjuntamente a observação das narrativas dentro do objetivo geral e específicos da pesquisa, a pesquisa bibliográfica, a abordagem netnográfica e a análise dos dados descrevendo o quadro metodológico.

No capítulo 6. **DISCUSSÃO DE DADOS: UPT no Axé: Espaço Multirreferencial de Aprendizagem produzindo conhecimento público**, as narrativas e demais dados foram tratados e discutidos em torno da experiência cognitiva e polilógica do Programa Universidade Para Todos no Ilê Axé Opô Afonjá e no TEU Mata Virgem.

Com o título, **CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: TEMPO REI**, se estruturou o último capítulo com a apresentação das considerações conclusivas finais, as referências, além dos desdobramentos para trabalhos futuros, e um glossário.

Com o resultado do entrecruzamento de teorias, dos dados e das narrativas pretendemos fortalecer o que ora postulamos: Programa Universidade Para Todos no Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá e no Templo e Escola Umbandista Mata Virgem: Experiências Cognitivas de Aprendizagem Multirreferencial e Polilógica para a Difusão do Conhecimento, evidenciada pela mediação cognitiva e polilógica. Analisando a efetividade das políticas públicas quanto a democratização do acesso à Educação Superior, verificando as políticas públicas como pressuposto da universalização da educação que é, um princípio assumido pelo Estado brasileiro. Esperamos que os resultados obtidos com a pesquisa confirmem a tese de que o UPT está promovendo a democratização do acesso à educação superior, que sua experiência cognitiva, multirreferencial e polilógica, nos polos, considerados como EMA, permite aos alunos, adquirir e produzir conhecimento, como um bem público. A tese foi um grande empreendimento que durou quatro anos de uma intensa e rica execução, incluindo leituras diversas, conhecendo uma grande diversidade de autores, pessoas, outras perspectivas, novas expectativas onde tivemos longos períodos de uma escrita apurada, de imersão nos saberes diversos encontrados no caminho. O presente estudo pode colaborar em duas importantes frentes: 1. Como estudo que trata da produção de um conhecimento mais democrático, público, a partir dos aspectos socioculturais dos estudantes, buscando o reconhecimento e a valorização humanas, enquanto observa-se a contribuição para a resistência das Religiões de Matriz Africana em suas possibilidades de mediação das políticas públicas neste processo e,

seus sujeitos agentes nos espaços multirreferenciais de aprendizagem como, no Terreiro, com suas implicações; 2. A partir dessa construção teórico-prática, avançar no sentido de suscitar novos estudos sobre a temática.

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.” Boaventura de Souza Santos.

CAPÍTULO 2

BLOCO INICIAL DE REFERENCIAIS TEÓRICOS: TAMO JUNTO (NÃO DESISTA)

“Não desista, resista, sim
Não desista, desista, não
Não desista do seu futuro
Não desista da educação”.
Carlinhos Brown

2.1 - Práticas Sociais e Pedagógicas, Identidades e Saberes

De acordo com Galeffi (2001) a pedagogia é uma ciência criadora do espírito. As práticas pedagógicas se constituem por diversos saberes em múltiplos contextos. A partir deste entendimento, observamos relatos de experiências, práticas pedagógicas nas diversas áreas do conhecimento. Com a Pandemia da COVID-19, COVID significa Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus), essas práticas foram amplamente associadas ao uso das tecnologias digitais, fato marcante na educação, com experiências e práticas da educação à distância. Neste panorama, surgiram necessidades de reflexão sobre a prática docente e o processo de formação inicial e continuada dos professores no cotidiano do seu trabalho. Também é importante destacar as necessidades de aprendizado não somente dos docentes, mas também dos discentes no que se refere a processos formativos via meio tecnológico para acesso ao conhecimento científico. Destacamos no que se refere a prática pedagógica, as atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula ou fora dela que se apresentam como campo de diálogo das dimensões teoria e prática do conhecimento na modalidade presencial e a distância. Com, práticas educativas de novos saberes e fazeres. Por meio de saberes que envolvem conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Sendo, o saber fazer e o saber-ser a partir de vários saberes, provenientes de diferentes áreas do conhecimento: saberes pedagógicos, saberes pessoais, saberes profissionais, saberes ancestrais entre outros. Milton Santos (1995, p.10) enfatiza a questão de um outro modo de se fazer ciência, de um outro modo de se pensar, mais dialógico: “ (...) trata-se de reaprender este Mundo, um mundo que, todos os dias, engendra novos objetos, novos fatos, novas relações e, desse modo, cria novos ignorantes”. Com isso, observamos outras possibilidades de lidar com a necessidade de lidar com a relação da dignidade humana, da desigualdade social, bem como a capacidade de se trabalhar com novas metodologias, capazes de alcançar os objetivos pedagógicos. Nesta linha de pensamento, Galeffi (2003, p. 38) relata que o educar polilógico parte da ação educante radical ultrapassando as modalidades instituídas da educação formal vigente, numa atitude de indignação para com a situação do estado das coisas dadas, num ato de ser-no-mundo-com.

Galeffi cita que o fundamental é o princípio da diferença ontológica. Neste percurso, percebemos a necessidade de uma maior compreensão do pensar transdisciplinar, da multirreferencialidade, na sua contribuição pedagógica, como elemento mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Sendo assim, as práticas sociais e pedagógicas podem ter um caráter transformador e emancipatório, se afastando da função meramente reprodutora de ideologias. Sobre sua função transformadora, vários autores consideram como um desafio possível conforme está expresso em Libâneo (1994, p.22) a seguir:

A responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e a atividade prática na profissão, na política e nos movimentos sociais.

Desse modo, as práticas pedagógicas constituem importantes instrumentos para a formação dos sujeitos, podendo conduzi-los para uma formação humana integral, em que dentre outras coisas, privilegie o acesso de todos aos bens sociais para viver em sociedade, possibilitando a emancipação política e o combate à desigualdade social. O que significa caminhar na contramão, combatendo a perpetuação dos mecanismos de exploração e alienação dos sujeitos. Isso não significa dizer que um conjunto de práticas será a solução dos problemas sociais, mas que as práticas pedagógicas devem ser planejadas de acordo com o seu caráter político, público visto que a função da educação, segundo Araújo (2014, p.43) é “o reconhecimento da essência da sociedade atual e as contradições que a caracterizam e a possibilidade de isso vir a acontecer teria muito a ver com as finalidades políticas que a ação pedagógica carrega”.

Dessa forma, definir as finalidades e objetivos que norteiam o pensar e o fazer pedagógico nos diferentes processos educativos existentes se torna essencial e necessário. Ainda, como cita Galeffi (2002, p. 17), “Só se aprende o que se mostra necessário no pensar-ser. Só o necessário pode ser aprendido em seu evento”. Sendo assim, o processo de formação de um sujeito é algo inacabado, cheio de interfaces, sem fim e portanto, sempre estará em aperfeiçoamento. Também é autoformativo, pois segundo Freire (1996, p. 25), é importante que “(...) desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes

entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Isso nos leva a perceber que o processo de formação não é uma ação puramente técnica. Ocorre uma verdadeira transformação no sujeito, visto que é uma atividade necessariamente crítica e reflexiva em que sua identidade e experiências se inter-relacionam com saberes específicos, e tudo isso vai sendo transformado a partir da atuação com o outro.

Já, no processo de construção de identidade, observamos que saberes são construídos e transformados em conhecimento. É nesse processo que o sujeito vai se formando, relacionando teoria e prática. Se o senso comum apresenta-se, por um lado, como produto histórico que estratifica as mais variadas heranças do passado, como a concepção da vida e da moral, produto das sedimentações de cada concepção filosófica, apresenta-se por outro como modo de pensar não enrijecido e imóvel (Gramsci, 2000) aberto a transformações e enriquecimentos contínuos. Esse conjunto de saberes, experiências é que provoca a transformação social. Com isso, torna-se essencial que os processos de formação considerem o contexto que esses sujeitos estão inseridos. Nas ciências do homem e da sociedade, os saberes não são constituídos apenas por conteúdos disciplinares, por estas áreas passam concomitantemente relações sociais, expressões estéticas, emocionais e afetivas, além do biológico, do econômico, que refletem as condições sócio histórico-culturais dos indivíduos e grupos sociais. (Burnham, Fagundes, 2001, p. 44).

2.2 - As Teorias Raciais, as Religiões de Matriz Africana e a Educação da População Excluída no Brasil

Primeiramente vale destacar a problemática em relação à identidade social dos estudantes de escola pública de nível médio na Bahia. Por sua vez, para explicar o conceito de identidade social, recorro à perspectiva de Gilberto Velho (2013) que aborda o caráter fragmentado e conflituoso das identidades na sociedade contemporânea, destacando que a coexistência entre diferentes configurações de valores é uma das marcas da vida moderna, demonstrando assim que a identidade não é algo fixo, opostamente a isso, verifica-se a emergência de um campo de possibilidades que atua como uma base para o aparecimento de ideologias individualistas. De acordo com esse ponto de vista:

A complexidade e a heterogeneidade da sociedade moderno-contemporânea tem como uma de suas características principais, justamente, a existência e a percepção de diferentes visões de mundo e estilos de vida, Uma das questões mais interessantes e polêmicas é verificar até que ponto a

participação em um estilo de vida e em uma visão de mundo com algum grau de especificidade, implica uma adesão que seja significativa para a demarcação de fronteiras e elaboração de identidades sociais. (Velho, 2013, p.62).

O processo de construção da identidade dos sujeitos começa desde muito cedo e no primeiro grupo social que a criança faz parte, que é a família. No entanto é a partir do contato com outros grupos que esse processo ganha outras nuances, dificultando, sobretudo, o reconhecer-se na sociedade. Dentre esses grupos sociais, o espaço de educação formal é apontada por muitos pesquisadores como um lugar onde impera várias ideologias causadoras de diferenças e desigualdades, uma vez que foi pensado para a população branca e somente no final do século XIX o acesso de sujeitos pretos às instituições escolares foi permitido legalmente, porém não com equidade, conforme podemos verificar nas pesquisas realizadas por estudiosos como Fonseca (2007 e 2018), Barros (2007 e 2017), Silva (2000), entre outros que se debruçam nessa temática. Somente no século XX outros grupos sociais passam a ser aceitos no ambiente formal de educação, amparados por legislação. Por muitos anos, prevaleceu a invisibilidade do negro, do indígena, do quilombola, da pessoa com deficiência na História da Educação.

Conivente com este modo de enxergar o conceito de identidade, Stuart Hall discorre sobre a ideia de deslocamento, descentralização e fragmentação no contexto a partir da segunda metade do século XX, em oposição a um sujeito fixo e centrado da modernidade:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinha fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo. (Hall, 2006, p.09).

A tese intitulada “Universo letrado, educação e população negra na Parahyba do Norte (século XIX), 2017, da Pesquisadora Surya Aaronovich Pombo de Barros é uma indicação de pesquisa que nos mostra o estado da arte da História da Educação da população negra entre outras informações e descobertas relevantes.

O Brasil possui em seu território, numerosa população de pessoas negras que descendem de povos escravizados: [...] foram embarcados 45% da estimativa total dessa população, cerca de 6.300.000 africanos. O número é referente apenas às pessoas que embarcaram nos navios do tráfico para o Brasil porque, dadas as condições subumanas sanitárias, de fome e violência as quais homens, mulheres e crianças eram forçados, o número daqueles que sobreviveram à travessia do atlântico é menor, mas igualmente assustadores - 4.864.374, ao longo de mais de 300 anos (Barros, Pequeno e Pederiva, 2019, p. 45). De acordo com Munanga (2003, p.11):

No Brasil o mito da democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de ‘ação afirmativa’ e paralelamente o mito de sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional), atrasou também a implementação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro.

Por sua vez, Boaventura Santos (1993) nos diz que, em relação aos seres humanos, todo descobrimento é um encobrimento quando não há um ato de reciprocidade, entre quem foi descoberto e o seu descobridor.

Contudo, existe uma diferença radical entre descobrir uma coisa e descobrir o ser humano: descobrir um ser humano implica em reciprocidade. Quem descobre é descoberto. Se por qualquer razão esta reciprocidade é negada ou ocultada, o acto de descobrir, sem deixar de o ser, torna-se simultaneamente um acto de encobrir . (Santos, 1993, p.07).

Nesse sentido, a violência cometida aos povos escravizados vindos da África estendeu-se tanto em nível físico como também em nível simbólico, a partir do encobrimento da sua história, de seus saberes, de seus ancestrais, dos valores culturais ocultados e descredibilizados pelo colonizador.

Sobre as teorias raciais acreditamos que abalaram o imaginário social brasileiro a respeito das diferenças presentes na humanidade e gerou muitas desigualdades que resistem fortemente ao tempo. De acordo com Gomes (1999, p.03) “essas teorias e concepções raciais ainda estão presentes na atualidade e continuam sua força ideológica não apenas entre a comunidade branca, mas entre parcelas significativas da comunidade negra”. A autora também acrescenta:

As teorias raciais presentes no cotidiano escolar e na sociedade não surgiram espontaneamente, nem são meras transposições de pensamento externo. Elas sofrem um processo de retroalimentação, e terminam por legitimar o racismo

presente no imaginário social e na prática social e escolar. (Gomes, 1999, p.03).

Portanto, é por considerar o que está presente no imaginário social, essa retroalimentação, que trabalhamos os alunos do UPT, no espaço de terreiro para sua formação e permanência na memória local, que deve preservar as memórias de seus saberes e práticas como elementos de representatividade.

A trajetória das religiões de matriz africana no Brasil, começa a partir das convicções religiosas dos sujeitos escravizados, que chegavam em “navios negreiros” no “Novo Mundo”. Onde, eram obrigados a um novo batismo como "salvação de sua alma”, pelas liturgias das religiões cristãs. Contudo, acontece uma extraordinária resistência ao longo do tempo, da história. “Constituíam o meio mais seguro e mais desejável de conduzir à Igreja as almas dos negros, o que seria mais recomendável do que os deixar na África, onde se perderiam”. (Verger, 2018, p. 8). Os negros aqui chegados eram separados e agrupados por etnias, pois era uma forma de manter velada sua crença em seus próprios dogmas e ir fazendo aproximações com a religiosidade dominante, onde declaravam aceitação, pois, estavam separados de sua cultura, sua terra, dos seus costumes e de sua fé, da prática livre de sua religiosidade. Na verdade, o que eles faziam, era seu culto de forma velada, pedindo ajuda e proteção aos seus. Não se pode afirmar que já se tratava de sincretismo entre os Orixás da África, e os santos católicos. No entanto, no século XVIII, as características das divindades africanas eram ainda desconhecidas dos senhores e do clero português, enquanto os escravos não podiam também conhecer os detalhes da vida dos santos. (Verger, 2018, p. 11). Mas tudo indica que foi se constituindo realizando relações e aproximações “sobre detalhes das estampas religiosas que poderiam lembrar certas características dos deuses africanos”. (Verger, 2018, p. 11). Uma vez que, no caso dos cultos afro-brasileiros, pode-se falar de uma estratégia de natureza religiosa, mística e histórica, destinada a assegurar a continuidade dos africanos e seus descendentes nas condições adversas da diáspora escrava. (Sodré, 2017, p.162). Hoje, no Brasil, como afirma Muniz Sodré (2002):

De fato, os negros de terreiro admitem o axé (a força realizadora) dos santos católicos, mas é clara a noção de lugar próprio específico de cada um. “Lugar de santo é na igreja; lugar de orixá é no terreiro”, sentenciavam os antigos das comunidades. Nelas ainda se diz: “Da porteira para dentro é uma coisa; para fora, outra”. (Sodré, 2002, p. 62).

Os Terreiros se configuram como importantes locais de preservação da memória ancestral africana e afro-brasileira, já que a história das religiões de matriz africana é parte das experiências dos africanos desde a África, de onde trouxeram na bagagem sua experiência de vida. Cada terreiro é um território do sagrado ancestral.

Na perspectiva de uma educação inclusiva, nos deparamos com a necessidade de um espaço para trabalhar com uma pedagogia interdisciplinar, intercultural e multirracial, com abertura para um diálogo inter-religioso, buscando na educação dentro do espaço dos terreiros os subsídios necessários para trabalhar, visto que estes locais constituem-se numa fonte de saberes tradicionais de cultura que podem nos situar em identidades outras, sem o manto da colonialidade. Observando, a questão da educação nos terreiros e a percepção de seus educandos(as) sobre o espaço de educação. Nas aulas de ensino religioso, facultativas na grade escolar, a ideia é abordar os aspectos culturais de todas as religiões, do judaísmo ao islamismo, do espiritismo ao catolicismo, das religiões neopentecostais às afro-brasileiras. Os espaços escolares acabam repetindo um olhar discriminatório que prevalece na sociedade quando o assunto são as religiões de matrizes africanas, esquecendo a educação como rede de conhecimento. As religiões de matriz africana não discriminam ninguém por raça, por orientação religiosa, sexual, entre outros aspectos. De acordo com Stella Caputo, "O Que aprendi, a gente se torna". Ao que se refere às religiões de matriz africana, "em fins do último século, a conversão religiosa não fez mais que justapor as exterioridades muito mal compreendidas do culto católico às suas crenças e práticas fetichistas que em nada se modificaram". (Verger, 2018, p. 13). A fé e a cultura resistiram. Não se sabe com precisão a data de todos esses acontecimentos, pois, no início do século XIX, a religião católica era dominante. As reuniões de protestantes eram toleradas só para os estrangeiros; o islamismo, que provocara uma série de revoltas de escravos, entre 1808 e 1835, era formalmente proibido e perseguido com extremo rigor; os cultos aos deuses africanos eram ignorados e passavam por práticas supersticiosas. (Verger, 2018, p. 15).

Ainda, testemunhamos conforme observamos nas mídias, a violência, a intolerância ao povo de terreiro nos contextos contemporâneos, com invasões e destruição dos seus locais sagrados. O que é lamentável, considerando que o Brasil se reconhece como sendo um "estado laico", contudo, na prática ainda presenciamos esses fatos. Na literatura afro-brasileira existe um vasto material que trata sobre o Candomblé e a Umbanda, geralmente relacionado à religiosidade e ao desenvolvimento urbano brasileiro. Nota-se numa visão geral

que as manifestações remanescentes da herança africana por longo período foram classificadas hierarquicamente por conceitos de pureza, degradação cultural e autenticidade. Os primeiros estudos sobre religiões negras no Brasil foram realizados por Nina Rodrigues (1935); Artur Ramos (1951); Pierre Verger (1954); Edison Carneiro (1959); Roger Bastide (1960); Juana Elbein (1968) e Muniz Sodré (1988), no entanto, em nenhuma dessas obras consta a presença da inclusão social pela educação, a partir dos terreiros. Considero que estudar a educação num espaço de uma religião afro brasileira, que de certa forma reivindica a sua identidade social e, por vezes é negada por um discurso que a encara sob o prisma do distanciamento com a matriz africana, é relevante, pois, é uma forma de “dar voz” a história das religiões de matriz africana no Brasil, ao povo de terreiro. Os terreiros se configuram na atualidade como quilombos urbanos, adaptados ao seu tempo, com uma identidade definida, com formas próprias de organização social, além de ocuparem e utilizarem territórios e recursos naturais como condição para a sua manutenção religiosa, ancestral e econômica, utilizando-se de conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. Com isso, os terreiros, representam uma viagem ao passado por meio da manutenção dos hábitos culturais e ancestrais.

Dessa forma, a trajetória dos alunos que compreende a representatividade e o que permeia o imaginário social local, considera a existência hipotética e comprovada historicamente de uma gama de preconceito e discriminação cristalizadas a partir da escravidão e das teorias raciais desenvolvidas no século XIX e início do século XX, o que de várias maneiras ainda se faz presente nas relações sociais da atualidade, envolvendo as religiões de matriz africana e comunidades de periferia. Evidenciando os conceitos norteadores destacados previamente: formação, inclusão, processos identitários, entre outros.

Portanto, através desse estudo, pretendemos visibilizar trajetórias de grupos sociais discriminados, que a partir do Programa Universidade para Todos, tem sua representatividade reconhecida, após sua inclusão numa universidade, sua participação social, a partir do complexo dos terreiros, motivando e sugerindo novas pesquisas e colaborando com a construção de uma historiografia de acordo com a participação de sujeitos invisíveis, além de atender a finalidade primeira do Programa Universidade para Todos que é o acesso à educação superior como fator de desenvolvimento humano. Neste contexto, o UPT possibilita uma política afirmativa de combate à pobreza e desigualdade social. Conforme asseveram Angelim; Ribeiro e Gomes, (2017, p.2):

o que temos visto é uma tendência da elite política a destruir direitos daqueles que estiveram marginalizados por séculos como seres quase não-humanos, escravos, pobres, desvalidos, mas que mantêm a relação opressor-oprimido viva e forte em detrimento de uma estrutura social de mando e poder, que legitima um discurso para além de um poder simbólico (Bourdier, 1989), mas uma manutenção do povo e do reinado, como bem assevera Maquiavel, em sua obra “O Príncipe”, onde o mais pobre sempre é a manutenção do mais rico através da ignorância e do conhecimento, paradoxos em pólos meritocráticos.

Historicamente, segundo Zago (2006), a inclusão educacional ao Ensino Superior no Brasil começou a ganhar espaço nos anos noventa. A partir das transformações ocorridas no contexto social, político e educacional do país. Essas mudanças popularizaram o acesso e permanência ao Ensino Superior, onde previamente, o mesmo era mais acessível a estudantes de perfil econômico mais elevado. Foram criados e incentivados alguns programas sociais através de políticas públicas, que tem ampliado o acesso à Educação, e tem sido fundamental ao crescimento do número de alunos no Ensino Superior, por todo o país. A igualdade de oportunidades descrita na Constituição Federal de 1988, trouxe novos olhares ao paradigma da popularização do acesso ao Ensino Superior, principalmente quanto ao conceito do direito à igualdade, abrindo diversos caminhos nos sistemas educacionais brasileiros. Entretanto, observamos a necessidade de políticas públicas para a manutenção dos alunos cotistas no ensino público superior.

Nos dias atuais também percebemos a influência forte herdada além dos povos africanos, dos povos indígenas, uma miscigenação que junto à cultura europeia, deu origem a nação brasileira. De acordo com Ailton Alves Lacerda Krenak (2020), indígena, escritor, que nasceu em 1953, na região do Vale do Rio Doce, em Minas Gerais, território do povo Krenak : "Para muita gente, na epistemologia ocidental, a ideia de outro mundo é apenas um outro mundo capitalista consertado: você pega este mundo, leva para a oficina, troca o chassi, o para-brisa, arruma o eixo e bota para rodar mais uma vez. Um mundo velho e canalha fantasiado de novo", diz mais: "Eu me pergunto quantas Terras essa gente precisa consumir até entender que está no caminho errado." Ainda, segundo Krenak, "Não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho". Com sua fala, Krenak sinaliza sobre problemas estruturais de sua comunidade, do mundo contemporâneo onde, constatamos que as oportunidades educacionais não são iguais para todos os grupos sociais étnico-raciais, existem diferenças consideráveis no acesso à educação no nosso país.

A proposta do UPT, trabalha para reverter o cenário de desigualdade aprimorando novas políticas que trazem como objetivo o combate de toda e qualquer forma de exclusão de povos que já foram tão colocados à margem da sociedade. Povos já antes tão discriminados e que tiveram seus direitos cerceados para que possam contar com um novo cenário, onde os menos abastados atuam como protagonistas da sua história e não como meros coadjuvantes da mesma. Vale ressaltar que o UPT tem uma visão cidadã, trazendo como iniciativa possibilidades de mudanças significativas no processo de crescimento e desenvolvimento local, regional e nacional.

Tabela 1 – Quilombolas e Indígenas no Censo 2010 e 2022

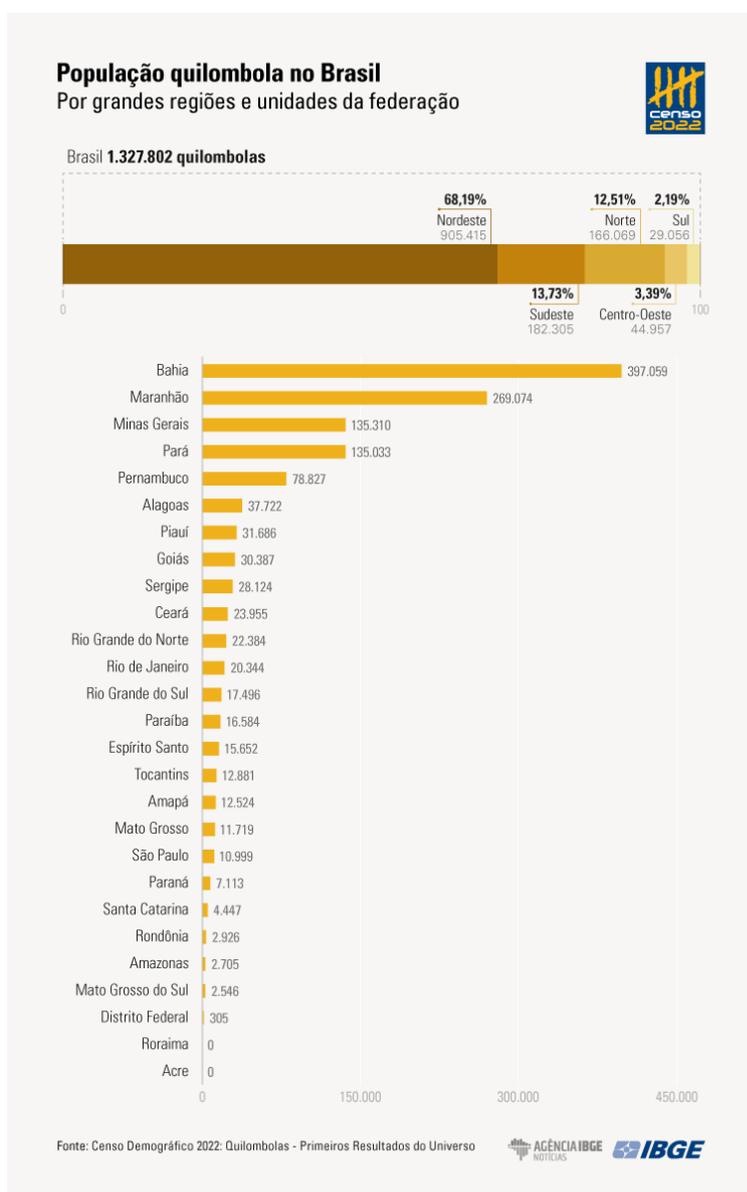
Ano	População do Brasil	Quilombolas	% população total do Brasil	Indígenas	% população total do Brasil
2010	190.755.799	–	–	896.917	0,47
2022	203.062.512	1.327.802	0,65	1.693.535	0,83

Fonte: Elaboração da autora.

O Recenseamento Demográfico, realizado a cada dez anos, é o mais completo levantamento das condições de vida da população brasileira, ele é feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e serve como principal fonte de informação para a construção de políticas públicas, nos mais diversos campos de atuação do Estado. O primeiro Censo foi feito em 1872, no Brasil, para contar o saldo de sobreviventes da Guerra do Paraguai. Na época, foram registradas cerca de 10 milhões de pessoas. O Censo de 2022, foi o primeiro Censo digital, da coleta à transmissão, acompanhamento, armazenamento e processamento dos dados. Também, em 2022 o IBGE e a Agência da ONU para Refugiados (Acnur) assinaram um acordo de cooperação técnica e ações conjuntas que prevê o apoio da Acnur ao IBGE na coleta e análise de dados sobre a população refugiada, solicitante da condição de refugiado e apátrida que vive no Brasil. A crise sanitária decorrente da covid-19 levou ao adiamento do último Censo, que estava previsto inicialmente para 2021 ficando para

2022. Conforme observamos na tabela 1, os dados apresentados em 2023, mostram que a população do Brasil superou 203 milhões (203.062.512). É um acréscimo de 12,3 milhões de pessoas ao total registrado no Censo 2010 (190.755.799). Apresentando destaque para os povos e comunidades tradicionais. Dentre esses povos etnicamente diferenciados estão os indígenas e os quilombolas. O Decreto nº 6.040 de 2007 os define como grupos culturalmente diferenciados que têm suas próprias formas de organização social. Os territórios e recursos naturais pertencentes a esses povos reproduzem os aspectos culturais, sociais, religiosos, ancestrais e econômicos, utilizando conhecimentos, inovação e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

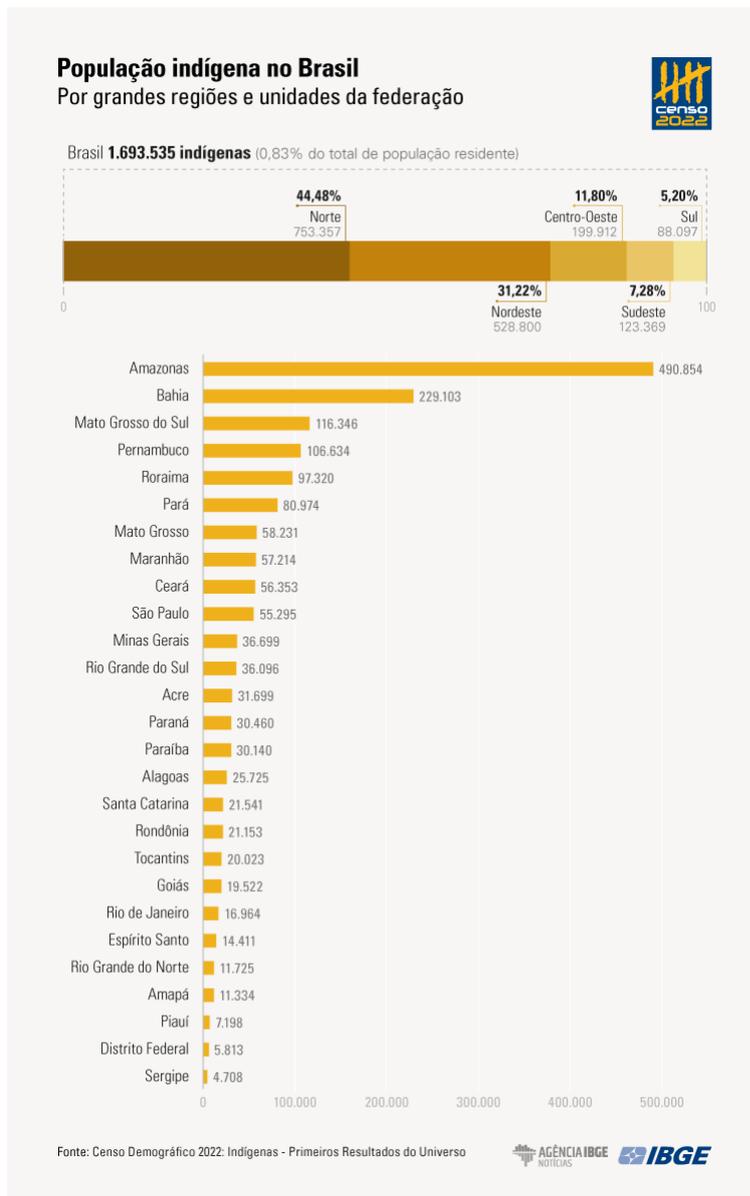
Figura 3: População Quilombola no Brasil – Censo 2022



O IBGE divulgou em 27 de julho de 2023, conforme constatamos na figura 3, que o Brasil tem 1,32 milhão (1.327.802) de quilombolas, residentes em 1.696 municípios. São 494 territórios quilombolas oficialmente delimitados, presentes em 24 estados e no Distrito Federal. Destaca-se a ausência de população quilombola no Acre e em Roraima. No entanto, apenas 12,6% da população quilombola residem em territórios oficialmente delimitados e 87,4% encontravam-se fora de áreas formalmente delimitadas e reconhecidas. Sendo que 4,3% da população quilombola residem em territórios já titulados no processo de regularização fundiária. Pela primeira vez em um levantamento censitário brasileiro, a população quilombola foi identificada, enquanto grupo étnico, embora já reconhecidos pela Constituição de 1988. São dados de reparação histórica que servem como referência para investigação sobre a diáspora africana, embora com um atraso de 135 anos após a abolição da escravidão no Brasil. Esses dados atendem uma demanda histórica da sociedade brasileira, dos órgãos governamentais e dos movimentos sociais necessários para orientar políticas públicas principalmente de regularização fundiária e geração de renda para essa população.

Quanto aos indígenas, conforme observamos na figura 4, os dados do IBGE mostram que o Brasil tem 1,7 milhão (1.693.535) de pessoas indígenas, o que representa 0,83% da população total do país. Já em 2010, o IBGE contou 896.917 indígenas, ou 0,47% do total de residentes do país. Do total de 630.041 domicílios com pelo menos um morador indígena, 137.256 estavam localizados dentro de Terras Indígenas (21,79%) e 492.785 estavam localizados fora de Terras Indígenas (78,21%). O Norte do país, concentra 45% dos indígenas brasileiros, tendo o Amazonas, sua maioria com 490,9 mil indígenas, ou 29% do total. O Nordeste vem em seguida, com 31% dos indígenas do país. O destaque da região é a Bahia, o segundo estado com mais indígenas do país – quase 230 mil. Porém são observados indígenas em todas as regiões e em todos os estados brasileiros. Das 5.570 cidades do país, 4.832 têm moradores indígenas (86,8%). A maioria da população indígena (63%) vive fora das 573 terras oficialmente demarcadas pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). A Terra Indígena Yanomami (AM/RR) tem o maior número de pessoas indígenas (27.152). O segundo maior número está na Terra Indígena Raposa Serra do Sol (RR), com 26.176 habitantes indígenas, seguida pela Terra Indígena Évare I (AM), com 20.177.

Figura 4: População indígena no Brasil – Censo 2022



O acesso aos dados dos povos e comunidades tradicionais configura uma vitória diante das lutas e do processo histórico de resistência. Esperamos por políticas públicas que garantam seus direitos.

2.3 - A Análise Cognitiva e a Teoriação Polilógica e a Análise Cognitiva Polilógica

A palavra *Cognitione* tem origem nos escritos de Platão e Aristóteles. Tendo, Aristóteles desenvolvido e organizado uma análise crítica cognitiva. A Ciência Cognitiva surge como ciência na metade do século XX. Esta nova ciência da mente, de acordo com os estudos de Gardner (2003), remonta aos gregos, bem como aos filósofos ocidentais da Idade Média

como: Descartes, Espinosa, Locke, Hume, Leibniz, Kant, Hegel, entre outros num compromisso de explicar a natureza do conhecimento humano. Sendo, o problema cognitivo de importância antropológica, política, social e histórica. Então, em setembro de 1948, no campus do Califórnia Institute of Technology, um grupo de eminentes cientistas reuniram-se em um congresso patrocinado pelo fundo Hixon. O Simpósio de Hixon é um dado histórico da ciência cognitiva, pois foi durante a sua realização que se cogitou o reconhecimento do estudo cognitivo como ciência. Desde que o termo ciência cognitiva começou a ser amplamente empregado, nas décadas de 1960 e 1970, dezenas de cientistas tentaram definir a natureza e o domínio do campo. Ainda, segundo Gardner (2003), os inputs teóricos surgidos neste período foram fundamentais para a ciência cognitiva. A história intelectual desta época revela muitos encontros entre interessados em questões da cognição, onde Gardner define-a:

Defino a ciência cognitiva como um esforço contemporâneo, com fundamentação empírica, para responder questões epistemológicas de longa data – principalmente àquelas relativas à natureza do conhecimento, seus componentes, suas origens, seu desenvolvimento e seu emprego. [...] aplico sobretudo a esforços para explicar o conhecimento humano. (Gardner, 2003, p. 19-20).

Questões como o que é a cognição? Quais são os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem? são de grande relevância para se compreender a mente humana, e que se fizeram presentes no transcorrer dos estudos cognitivos. Para Rosser (1994) cognição é o ato de pensar e conhecer, bem como, o conhecimento e aquisição do conhecimento. No entanto para Bjorklund (1995) a cognição refere-se aos processos pelos quais o conhecimento é adquirido e manipulado. Geralmente a cognição é pensada como algo mental, como algo que reflete a mente, não sendo diretamente observável. Ainda, segundo Gardner (2003, p.19), a Análise Cognitiva (AnCo) busca entender o que é conhecido. Para Morin (2008) todo conhecimento comporta necessariamente: uma competência (aptidão para produzir conhecimentos); uma atividade cognitiva (cognição), realizando-se em função da competência; e, um saber (resultante dessas atividades). Ainda segundo ele, as competências e atividades cognitivas humanas, necessitam de um aparelho cognitivo, o cérebro, que é uma formidável máquina bio-físico-química. Enquanto, Jean Piaget, nos fala que o ser humano atinge níveis de desenvolvimento cognitivo e cada nível é influenciado diretamente por aspectos biológicos, e também sociais, [...] ora assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes. Pode-se chamar de “adaptação” ao equilíbrio destas assimilações e acomodações. (Piaget, 2001, p. 17). Com essas colocações, entendemos que os processos cognitivos servem para a ligação teórica destes processos com a

educação permitindo um entendimento mais aprofundado do processo de ensino aprendizagem. Por sua vez, o psicólogo Vygotsky (1998), fundamenta a sua pesquisa do desenvolvimento cognitivo na perspectiva sócio-interacionista, pois atribui a responsabilidade pela formação intelectual do indivíduo ao conjunto de relações vivenciadas em sua existência e as respostas que o mesmo vai formular para tais estímulos, não desprezando a influência biológica neste processo. Maturana (2006), entretanto, desenvolve uma teoria dos fenômenos cognitivos baseados na perspectiva do conhecimento.

Segundo Fróes Burnham (2012), figura 5, a partir de suas pesquisas, o termo AnCo aparece na literatura por volta de 1941 e permanece por muito tempo, com outras expressões como estratégias cognitivas e/ou aspectos cognitivos, sem que se pudesse observar um consenso sobre o que de fato representaria. Seus trabalhos, tem como foco de estudo a AnCo e, serviram como base para a definição do conceito, em direção ao entendimento da AnCo enquanto campo de conhecimento.

Figura 5 – Professora Doutora Teresinha Fróes Burnham



Fonte: <https://www.difusao.dmmdc.ufba.br/en/teresinha-froes-burnham>

Conforme informações coletadas no Lattes em 2022, A trajetória (in)formativa desta pesquisadora começa com a graduação em História Natural (atual Ciências Biológicas) na Universidade Católica do Salvador (1968), continua com o mestrado em Educação, na Universidade Federal da Bahia (1976), o doutorado em Filosofia na University of Southampton, Inglaterra (1982) e o pós-doutorado em Sociologia e Política do Currículo, na University of London (1997). Viveu experiências profissionais como professora de Ciências

da escola fundamental e de Biologia na escola média, na rede pública da Bahia (1968-1972) e como professora-produtora para cursos à distância no Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia- IRDEB. Atualmente é professora-associada Nível IV, da Universidade Federal da Bahia, fundadora, primeira coordenadora e docente-pesquisadora do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento –DMMDC (hoje Programa de Pós Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento - PPGDC) da Rede Interativa de Pesquisa e Pós-graduação em Conhecimento e Sociedade - RICS, rede de pesquisadores das sete Instituições de Ensino Superior - IES, que compõem o DMMDC fundadora e ex-coordenadora da Câmara Interdisciplinar da FAPESB, além de consultora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tendo participado da fundação e atuado na Comissão de Avaliação da Área Interdisciplinar. Desenvolve pesquisas nas áreas de Análise Cognitiva, Ciência da Informação e Educação, com ênfase na relação conhecimento e sociedade, principalmente nos seguintes temas: tra(ns)dução do conhecimento, currículo, trabalho, espaços de aprendizagem, construção, gestão e difusão do conhecimento.

A expressão AnCo vem se estabelecendo como processo - ação investigativa e exploratória - visando laborar seu estado da arte na perspectiva de corroborar na afirmação de um campo de conhecimento. Na perspectiva de Fróes Burnham, proponente do PPGDC desenvolve esse componente no currículo, onde tal prospecção mostra que a AnCo ainda é um campo considerado irreconhecido, novo, que carece de estudos e grupos de pesquisa que a ele se dediquem, logo a emergência de estudos se torna premente. Ainda, segundo a autora: “[...] informações levantadas em seis bases de conhecimento de âmbito internacional[...] revelam que a primeira referência a esta expressão foi encontrada no livro “Democracy, ideology, and objectivity, studies in the semantics and cognitive analysis of ideological controversy”. (Fróes Burnham, 2012, p. 60). Este livro, foi publicado em 1956 pelo “Conselho Norueguês de Pesquisa para a Ciência e as Humanidades” http://anais.educonse.com.br/2017/analise_cognitiva_investigando_o_estado_da_arte.pdf www.educonse.com.br/xicoloquio “Universidade de Oslo” -, foi escrito em parceria por Arne Naess[...] (filósofo norueguês), Jens A. Christophersen e Kjell Kvalo. (Fróes Burnham, 2012, p. 60).

Além dessa primeira referência a AnCo, diz Fróes Burnham (2012) que, [...] nessa mesma década do século passado encontra-se um artigo datado de 1959. “A developmental study of

sexual functioning by means of a cognitive analysis”, publicado por E. M. Sjostedt e I. Hurwitz no “Journal of Projective Techniques”. Depois desses, os próximos e raros registros de publicações no cenário acadêmico-científico só vão aparecer nos anos 1970. É possível, todavia, que muitos estudos desenvolvidos em uma ou mais das disciplinas/áreas que constituem as ciências cognitivas, tendo o conhecimento e/ou a cognição como objeto, possam estar inseridos neste campo, sem, contudo, aí se reconhecerem, por falta de um estatuto explícito que o legitime. (Fróes Burnham, 2012, p. 60). A partir da década de 1990, identificamos um crescimento das reflexões e entendimentos acerca da AnCo, principalmente produções e discussões dos grupos de pesquisas da Universidade Federal da Bahia – UFBA, liderados pela professora Terezinha Fróes Burnham.

O PPGDC mantém as pesquisas sobre o estado da arte de Análise Cognitiva enquanto conteúdo e forma do componente curricular, através de duas disciplinas Análise Cognitiva e Polilógica I onde é atualizado o banco de dados com as publicações sobre a temática. E, Análise Cognitiva e Polilógica II onde são provocadas novas publicações. A partir de 2023, também oferece a disciplina Metodologia de Análise dos Processos Cognitivos/Análise Cognitiva. Promove anualmente o Seminário Internacional de Análise Cognitiva - SIANCO que organiza estudos, discussões e publicações sobre a temática. Nesse sentido, a investigação da AnCo como campo de estudo no PPGDC trata a grande lacuna sobre a área da cognição. Toma-se conhecimento da AnCo, um campo de conhecimento ainda embrionário “[...] para responder questões de longa data [...]”, e por isso, sua concepção se reflete a partir de Fróes Burnham (2012), que embasa a pesquisa na discussão do campo de AnCo. A AnCo, como um campo de conhecimento diferenciado, explicita a quebra dos paradigmas existentes. As pesquisas que surgem evidenciam as definições e a aplicabilidade da AnCo.

Considerando ainda, Fróes Burnham (2012) que afirma, ter encontrado na literatura acadêmico-científica uma pluralidade de produções e referências à expressão “Análise Cognitiva”, as quais evidenciam [...] uma ampla gama de focos de conteúdos – abrangendo estudos de gênero, personalidade, comportamento de líderes, testemunhas em tribunais, pacientes atendidos em unidades de saúde, tratamentos neuro farmacológicos, analgesia hipnótica, formação de professores, desempenho cognitivo de estudantes e de pessoas com necessidades especiais, contatos intergrupais, análises de tarefas, de informação e de requisitos ergonômicos, para citar apenas uns poucos exemplos. (Fróes Burnham, 2012, p. 59). Diversas áreas do conhecimento estão empregando os pressupostos

(multirreferencialidade, complexidade) da Análise Cognitiva: Psicologia, Neurociência, Ciências da Computação e Engenharia, Antropologia, Saúde, Linguística, Artes (Música), Humanidades, Filosofia, Ciências Biológicas, Direito, Economia, entre outras. (Fróes Burnham, 2012, p. 60). Onde, para ela, a AnCo, enfoca o estudo do conhecimento a partir dos seus processos de construção, transdução e difusão, visando o entendimento de linguagens, estruturas e processos específicos de diferentes disciplinas, convocando o pensamento complexo de Morin e Maturana, enfatizando inter relações entre as ciências e as formas de conceber o conhecimento. Assim sendo, a proposta da AnCo coloca em cheque a dualidade paradigmática ao solicitar nova postura no processo de pesquisa.

Refletimos sobre a ideia de paradigma com referência à teoria do conhecimento, para mostrar que não existe uma única forma de se produzir conhecimento, de fazer ciência ou mesmo de explicar os fatos e eventos diferentes. Nessa perspectiva, diz Fróes Burnham (2012) que, é “[...] no lastro do senso comum que conversas, decisões, relações de laboratório se estabelecem. [A ciência empirista, positivista, precisa do empírico, justamente da prática do cotidiano] e não é só a questão do empírico em si, é a questão da linguagem, da cultura. [...]” (Fróes Burnham, 2012, p. 182). Respondendo a questão, toma-se aqui a perspectiva de Fróes Burnham (2012), ao abordar a AnCo como: [...] um campo de caráter multirreferencial e, portanto, complexo, que se constrói a partir de diferentes sistemas de referência, dentre eles o filosófico, o científico – incluindo aqui sua configuração inter/transdisciplinar – o mí(s)tico, o religioso, o político, o estético, o ético... (Fróes Burnham, 2012, p. 66). Além disso, diz ainda Fróes Burnham (2012), que: É possível, todavia, que muitos estudos desenvolvidos em uma ou mais das disciplinas/áreas que têm o conhecimento e/ou a cognição como objeto, possam estar inseridos neste campo, sem, contudo, aí se reconhecerem, por falta de um estatuto explícito que o legitime. (Fróes Burnham, 2012, p. 60). Assim, a AnCo se apresenta como um campo do conhecimento, em ciência da cognição, complexo e multirreferencial, que busca explicar o mundo real a partir de diferentes sistemas de referência.

Sobre o PPGDC, de acordo com o site do programa consultado em 2023:

“As raízes deste programa datam de junho de 2003, quando um grupo de pesquisadores da UFBA (REDPECT) e do LNCC (que desenvolviam pesquisa sobre a relação conhecimento/sociedade: Gestão do Conhecimento no Nordeste Brasileiro e Modelagem Computacional da Difusão do Conhecimento, respectivamente), resolveram iniciar uma parceria para desenvolver estudos colaborativos. Essa parceria vem sendo construída paulatinamente; em outubro de 2003 foi realizado o seminário

“Difusão do Conhecimento na Sociedade”, do qual participaram também pesquisadores da UEFS que trabalhavam com modelagem computacional e com a relação informática e sociedade, mais tarde integrados nessa parceria. Neste seminário foi definido um projeto, sobre os “Canais Preferenciais de Difusão do Conhecimento Técnico-Científico”, que foi discutido em maio de 2004, no II Seminário sobre Difusão do Conhecimento na Sociedade. Em julho daquele mesmo ano, este grupo foi ampliado com colegas da UNEB, quando então se formou a Rede Interativa de Pesquisa e Pós-Graduação em Conhecimento e Sociedade (RICS) e decidiu-se pensar na elaboração de um projeto de Programa de Pós-graduação, priorizando um curso de doutorado. O primeiro passo para este intento foi a preparação, coletivamente, de um projeto de infraestrutura que concorreu ao edital da FAPESB de 2004. A aprovação deste garantiu recursos para a instalação de dois laboratórios e recuperação de instalações físicas para as dependências administrativas do Programa. Em 2005 foram realizados dois Seminários da RICS, visando, respectivamente, à primeira discussão da proposta do doutorado (janeiro) e à definição da integração dos projetos de pesquisa para a formação das linhas de pesquisa (julho). Nesses seminários participaram também pesquisadores do CEFET-Ba e do CEPPEV/FVC. Ao longo daquele mesmo ano foi organizado e realizado (outubro) o II Colóquio Internacional Saberes, Práticas – Difusão do Conhecimento Científico e Tecnológico na Sociedade da Aprendizagem, quando a Rede foi ampliada com pesquisadores dessas duas últimas instituições mencionadas. No final de 2005 foi organizada a primeira coletânea da RICS: “Mosaico: Difusão do Conhecimento na Sociedade da Aprendizagem”, composta por 16 capítulos, organizados em duas partes, em consonância com as linhas de pesquisa da presente proposta. Em janeiro de 2006 realizou-se o III Seminário da RICS, com pesquisadores de todas as instituições envolvidas, oportunidade em que se definiu a primeira versão da estrutura curricular do curso. Em abril deste mesmo ano foi realizada a I Oficina da RICS para a discussão da proposta curricular e de atividades colaborativas. Em setembro, a II Oficina da RICS concluiu a proposta curricular do doutorado, bem como a definição dos projetos articulados de pesquisa para compor as respectivas linhas. No início de janeiro de 2007 foi realizada uma reunião específica, com representantes de todas as instituições envolvidas, para aprovação da proposta que ora se apresenta.”

Os Professores Doutores Teresinha Fróes Burnham e Dante Augusto Galeffi foram os primeiros coordenadores do DMMDC, hoje PPGDC responsáveis pelas duas teorias que representam a espinha dorsal das pesquisas do doutorado que são a Análise Cognitiva e a Teoriação Polilógica, atualmente tratados como Análise Cognitiva Polilógica. Um sentimento ímpar, por ter tido a oportunidade de conhecer e aprender tanto com estas duas estrelas encarnadas.

Quanto a Teoriação Polilógica, Galeffi, parte da Teoria Polilógica do Sentido, onde preocupa-se com a lógica da existência e das produções humanas em suas múltiplas dimensões e possibilidades, compreendendo a lógica de cada indivíduo singular no seu

processo social de convivência e criação, sem pretender um entendimento conclusivo sobre tais sentidos.

.. quando dizemos que algo tem sentido, não estamos falando de uma propriedade que se encontraria em uma zona intermediária entre o ser que percebe e o ente percebido. [...] Se assim fosse, o sentido confundir-se-ia com o significado do significante lingüisticamente articulado, perdendo a sua característica essencial: remeter-se sempre ao ser que compreende e interpreta o seu mundo. Sentido, portanto, é uma propriedade exclusiva do que é dotado do modo de ser da pre- sença. (Galeffi, 2001, p. 260).

Sua proposta pretende avaliar avaliando-se o ver, o pensar, o viver junto e o fazer, estas são imagens-símbolos, que compreendem o plano sensível, o plano ideacional e o plano poético. No plano sensível, além do ver, pretende-se avaliar avaliando-se o sentir, o perceber. No plano ideacional, além do pensar, e conceber, o conceituar. No plano ético: o ser-com, o viver junto, o falar. E no plano poético: o fazer, o construir, o escrever. (Galeffi, 2009). “...transformar-se e recriar-se.” (Galeffi, 2009, p. 215). Com isso, propõe o avaliar polilógico transdisciplinar concebendo o indivíduo como ser total, múltiplo, dialógico e polilógico, imbuído de potencialidade, capacidade e habilidade de ser-sendo. A partir de sua disposição de ser-sendo opera-se às trans mudanças nas relações desarmônicas desde si, por meio do autoconhecimento como empoderamento ontológico para a emancipação da consciência humana. Convidando, “à instauração do exercício de reconhecimento e identificação das dimensões aprendentes do ser humano que requisitam avaliações diferenciadas.” (Galeffi, 2009, p. 220). Permitindo um processo avaliativo no florescimento das infindáveis possibilidades de realização do ser-sendo-nomundo-com. “Ela haverá de ser re-inventada em suas possibilidades revolutivas. Isto é um espanto!”. (Galeffi, 2001).

Em Galeffi (2013) os elementos primícios do dialogar são o saber ouvir e falar, saber afirmar e negar, saber aprender e a desaprender, que se constituem como tensores do campo linguístico comum. A própria natureza polilógica, polissêmica e polifônica é manifestada nas circunstâncias existenciais de aprendizagens concretas do pensar próprio, apropriado e apropriador. (Galeffi, 2008).

Seguindo suas reflexões, Galeffi (2020) chega a Teoriação Polilógica se apoiando na metodologia transdisciplinar de Basarab Nicolescu e no pensamento complexo de Edgar Morin, quando ela pode ser compreendida como o campo transdisciplinar e complexo da (trans)formação humana condizente com as graves exigências éticas de nossa época. Ou seja, uma teoriação que compreende em seu plano de imanência as ferramentas da

transdisciplinaridade e da complexidade e ainda realiza a sua expressão pela emergência poliética planetária: a emergência ambiental, a emergência social, a emergência mental/espiritual e a emergência digital/cibernética. Sendo, a teoriação polilógica uma modelagem epistêmica que responde ao desafio de integrar a realidade complexa e transdisciplinar do conhecimento humanamente conhecido. Sua proposta é dialogar pela riqueza da pergunta, do questionamento direto e fundamentado sobre as coisas mesmas. Na teoriação, a consciência do sujeito escapa da experiência meramente racional e intelectual, abarcando o complexo ser múltiplo constituído.

Assim, a Teoriação Polilógica proposta por Galeffi (2020) significa uma atitude aprendente radical pelo florescimento de um pensamento complexo e transdisciplinar, cósmico e terreno, a partir do lugar em que cada um de nós habita não só fisicamente, mas também espiritualmente e energeticamente. Segue caminhos metodológicos, instâncias operantes, como um campo teórico. Pensando no ser em sua formação humana no tempo presente.

Ainda, Galeffi (2006), onde o ser humano vive pela conjugação das vozes do sentido, nos sentidos e pelos sentidos. Com isso, percebemos a emergência de se conhecer a totalidade das possibilidades humanas e planetárias, na forma: ecológica, ética, estética, ontológica, gnoseológica, epistemológica, lógica, mística, poética, pedagógica, entre outros aspectos.

Dante Augusto Galeffi que observamos conosco na figura 6, tem graduação em Arquitetura pela Universidade Federal da Bahia, frequentou o curso de especialização na Universidade de Roma em Restauração de Monumentos (1980-1982), fez mestrado em Arquitetura e Urbanismo e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professor Titular da Universidade Federal da Bahia, sendo professor permanente do PPGDC. É líder do Grupo de Pesquisa Epistemologia do Educar e Práxis Pedagógica. Desenvolve atualmente pesquisas de epistemologia da complexidade, transdisciplinaridade, epistemologia do educar transdisciplinar, ética e estética, mística e espiritualidade. Vem trabalhando na Teoriação Polilógica, uma Epistemologia da Complexidade própria e apropriada. Tem publicações relevantes como: O Ser-sendo da Filosofia, Filosofar e Educar: Inquietações Pensantes, Educação e Difusão do Conhecimento: Caminhos da formação, Didática Filosófica Mínima, Quando Filosofar É Educar, Hermenêutica do Restauo: O Restauo como "Cura" entre outras obras.

Figura 6 – Professor Doutor Dante Augusto Galeffi conosco



Fonte: Arquivo da autora.

Em uma perspectiva multirreferencial, busca-se reduzir a privatização do conhecimento, torná-lo acessível para as comunidades, através dos espaços multirreferenciais de aprendizagem. Nessa perspectiva, espera-se diminuir as inúmeras formas de segregação do conhecimento. Neste sentido, e considerando as diversas organizações, sejam elas públicas ou privadas, ainda percebemos uma forma de segregação cognitiva, deixando de dialogar com costumes, crenças e valores intrínsecos à vida nas comunidades. Consideramos a AnCo polilógica, porque é multirreferencial.

A ideia da multirreferencialidade foi elaborada por Jacques Ardoino, professor da Universidade de Vincennes – (Paris VIII), e seu grupo de trabalho. Segundo ele "Foi efetivamente, em 1966, especialmente em *Communications et Relations Humaines* [...], no prefácio a *La pedagogie institutionnelle*, de Michel Lobrot [...], e na revista *Education Nationale* [...], de junho de 1967, que foram delineadas as primeiras noções deste procedimento a respeito das situações educativas representadas como complexas" (Ardoino apud Barbosa, 1998, p. 200). A análise multirreferencial, por sua vez, caracteriza-se como um modelo de inteligibilidade específico, que veio a se tornar conhecido por "análise institucional multirreferencial, ou plural" (Ardoino, 1998, p. 43).

Sua postura epistemológica se estrutura com base no reconhecimento do caráter plural dos fenômenos sociais: [...] quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos. (Ardoino, 1998, p. 4), ou seja, a:

[...] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica. (Ardoino, 1995, p. 7).

Em vários momentos de sua obra, Ardoino assinala que o aparecimento da ideia da abordagem multirreferencial no âmbito das ciências humanas, e especialmente da educação, está diretamente relacionada com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais. A perspectiva multirreferencial propõe, descobrir um outro sobre o "humano", mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos, levando em consideração o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais na relação pedagógica.

Além de abordagem epistemológica, a multirreferencialidade, também, enseja a proposição de técnicas relacionadas à construção de conhecimento. A bricolagem, por exemplo, é uma técnica aplicada em estudos que se norteiam pela multirreferencialidade. Segundo Lapassade (1998) a bricolagem se constitui num trabalho criativo, engenhoso, de utilizar recursos secundários, finitos. Ela permitia, realmente, pensar a convergência que fora lentamente adquirida, e que era sempre retomada, sob várias perspectivas voltadas para um mesmo objeto de estudo. (Lapassade, 1998, p. 147). A noção de multirreferencialidade está estreitamente relacionada com a noção de complexidade. O que é a complexidade?

[...] a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (Morin, 2008, p. 13).

Ardoino toma a noção de complexidade no sentido que Edgar Morin lhe confere, ou seja: Designamos algo que, não podendo realmente explicar, vamos chamar de "complexo". Por

isso que existe um pensamento complexo, este não será um pensamento capaz de abrir todas as portas [...] mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade. (Morin, 1996, p. 274). Ainda, para Morin, ele expressa "nossa confusão, nossa incapacidade para definir de maneira simples, para nomear de maneira clara, para pôr ordem em nossas idéias". (Morin, 1996, p. 21).

Edgar Nahoun (Edgar Morin) que contemplamos na figura 7 com o Papa Francisco na ocasião dos seus cem anos, nasceu em Paris em 1921. Filósofo, sociólogo, epistemólogo é um pensador contemporâneo transdisciplinar, que diz: Não sou daqueles que têm uma carreira, mas dos que têm uma vida (...). Sua obra O Método, preenche sua vida durante três décadas e meia, de 1969 a 2000. No conjunto da obra, aborda a partir do paradigma da complexidade a teoria e o método na construção do saber, do desenvolvimento da ciência. Segundo Morin, a teoria não é conhecimento, ela permite o conhecimento. Edgar Morin, completou 102 anos em julho de 2023, sua longevidade lhe permitiu desenvolver o pensamento complexo, considerando a complexidade do mundo e da vida. Na medida em que viveu grande parte do século XX e tem acompanhado o início do século XXI, construindo reflexões fundamentais para nosso tempo. Participou da segunda grande guerra mundial nos anos 1940, pelo exército francês, passando pelas décadas seguintes pela chamada “guerra fria” entre Estados Unidos e a ex-União Soviética, chegando ao século XXI com o terrorismo, crise europeia, a pandemia da COVID-19 entre outros acontecimentos.

Figura 7: Edgar Morin e o Papa Francisco



Fonte Vatican News.

O paradigma da complexidade teve suas raízes nos Estados Unidos da América (EUA) em 1956, nas pesquisas iniciadas por Heinz Von Foerster, na Universidade de Illinois. Com o auxílio de outros pesquisadores, como Ross Ashby, Warren McCulloch, Humberto Maturana, Gordon Pask, entre outros, aprofundou os temas sobre a causalidade circular, auto-referência e papel organizador do acaso. A partir do livro de Monod *O Acaso e a Necessidade*, publicado em 1970, que o paradigma segue sua evolução. Seguido em 1972, por Henri Atlan que publicou em Paris a obra *L'organisation biologique et la théorie de l'information* reelaborando o princípio da ordem a partir do ruído. Em 1977, Edgar Morin segue os preceitos de Henri Atlan e publica o livro intitulado *Método 1 – a natureza da natureza*, abordando ideias a respeito da ordem, a desordem e a organização, e ainda, da complexidade da natureza à natureza da complexidade, assinalando os três princípios que podem ajudar a pensar sobre essa complexidade. O primeiro é o princípio dialógico, que permite manter a dualidade no seio da unidade. O termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade. A dialógica parte da ideia que os antagonismos podem ser estimuladores e reguladores. O segundo princípio é o da recursividade organizacional. O processo recursivo é aquele no qual os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores daquilo que os produz. O terceiro princípio é o hologramático: não só as partes estão no todo, mas também o todo está nas partes. O pensamento complexo comporta o reconhecimento de um princípio de não completude e de incerteza. A complexidade compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios que estão ligados a uma certa mistura de ordem e de desordem.

Portanto, a complexidade é pensada não da forma como é usada no cotidiano, mas, sim, “[...] onde se produz um emaranhamento de ações, de interações e de retroações”. (Morin, 1996, p. 274). Seguindo suas teorias, o pensamento complexo é visto como uma:

[...] viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento. É isso que eu designo por pensamento complexo. (Morin apud Petraglia, 1995, p. 46).

A necessidade do pensamento complexo se impõe, portanto, quando o pensamento simplificador encontra seus limites, suas insuficiências, suas carências.

[...] A complexidade aparece ali onde o pensamento simplificador falha, mas integra em si mesma tudo aquilo que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra

a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as conseqüências mutilantes, reducionistas, unidimensionalizantes e finalmente ocultadoras de uma simplificação... (Morin, 1996, p. 22).

Seguindo ainda Morin, o paradigma da complexidade não "produz" nem determina a inteligibilidade: "ele pode incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada". (Morin, 1996, p. 334). Com isso, percebemos que para Morin e Ardoino (1998), a complexidade não está no objeto, mas no olhar do pesquisador no estudo de seu objeto de pesquisa. A perspectiva multirreferencial, considerando a complexidade, à medida que postula que o conhecimento sobre os fenômenos educativos deve ser construído num pensamento e conseqüente conhecimento, num contínuo movimento, num constante ir e vir, possibilitará a construção do conhecimento. Em Morin (2000), verificamos que o pensamento complexo tem suas raízes nos pressupostos filosóficos de Heráclito, Pascal, Kant, Hegel e Castoriadis, ainda nas reflexões epistemológicas de Bachelard, Popper, Holton, Kuhn, Husserl, Lakatos e a partir dos estudos de matemáticos e físicos como Von Neumann, Von Förster, Wiener e Prigogine.

Os pensadores Popper (1902-1904), Kuhn (1922-1996), Feyerabend (1924- 1994), Sousa Santos (1940) compõem o conjunto dos que contribuíram para o debate sobre a ciência e o pensamento científico no contexto do século XX e ainda contribuem no início do século XXI. Os autores consideram a perspectiva de multirreferencialidade e complexidade. Onde Popper (1972) transformou o conceito de ciência de sinônimo de certeza para incerteza quando propõe que somente seja reconhecida como científica uma teoria que possa ser comprovada pela experiência. Propondo uma análise lógica desse procedimento tradicional, numa perspectiva multirreferencial de produção de conhecimento. Já Kuhn (2006) discute a relação entre regras, paradigmas e a ciência normal. Esta última estabelece limites para a investigação que fica restrita a problemas e fenômenos que podem ser explicados pelo paradigma vigente. Enquanto Feyerabend (1977) a partir de uma perspectiva de ruptura com o modelo clássico de ciência, analisa criticamente as técnicas de mensuração e a racionalidade científica como métodos exclusivos e inquestionáveis de investigação, propondo que a teoria anarquista seja aplicada na epistemologia e na filosofia da ciência explicando a complexidade das mudanças e das interações humanas.

A multirreferencialidade tem sido o lastro para o desenvolvimento e para a discussão de temas da vida humana que careciam de espaço em ambientes acadêmicos tipicamente

disciplinares. O princípio da reintrodução do conhecido em todo conhecimento acaba revelando o problema cognitivo central: “todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/inteligência em uma cultura e em tempo determinados” Morin (2003, p. 72-75).

Desse modo, repensar, reformar e reconstruir as bases da educação, é uma maneira concreta de enfrentamento dos problemas emergentes que afligem a humanidade de forma responsável e sustentável em sua totalidade, abrangendo os aspectos multirreferenciais e complexos. Diz Galeffi (2012, p. 504): “O homem descobre o mundo das ideias – produz ciência.”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam para alguns princípios básicos da educação numa perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade, atendendo o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, onde o termo transdisciplinaridade, foi apresentado por Piaget no I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice, na França, em 1970. Neste momento que ele deu início o estudo sobre a temática, pedindo para que os participantes pensassem no proposto. Segundo ele, a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade considera um diálogo entre as disciplinas, porém continua estruturada nas esferas da disciplinaridade. A transdisciplinaridade, por sua vez, alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas e se consideraria outras fontes e níveis de conhecimento. Sendo assim, a ideia de transdisciplinaridade surge para superar o conceito de disciplina, que se configura pela departamentalização do saber em diversas matérias, sendo um princípio do qual decorrem várias consequências práticas, tanto nas metodologias de ensino quanto na proposta curricular e pedagógica.

No primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade em 1994, foi criada uma Carta da Transdisciplinaridade para definir o conceito transdisciplinar: Artigo 3: “(...) A Transdisciplinaridade não procura a dominação de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as atravessa e as ultrapassa.” Artigo 7: A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências.” É um assunto complexo, assim como os problemas que tenta solucionar.

Na sociedade atual, a perspectiva cartesiana não é suficiente para se compreender a complexidade e dinamicidade da realidade e das relações que se estabelecem nos cenários sociais, bem como nas relações interpessoais existentes, nas intenções e práticas educativas

com as quais nos envolvemos e, realizamos nos diferentes cenários educativos nos quais estamos inseridos.

Jiddu Krishnamurti (2001) traz uma reflexão importante sobre a compreensão da educação, como a arte de aprender. Onde, a vivência arte de aprender proporciona ao ser humano possibilidades existenciais para que possa adquirir e usar os seus conhecimentos. Krishnamurti explica que para aprender é também necessário saber ouvir. Na sua compreensão, o ato de ouvir é o ato de aprender e, para ouvir e ver, é necessário ter atenção. Com isso, compreende-se que a vivência do autoconhecimento ou da arte de aprender, configura a educação transdisciplinar. Onde, a educação transdisciplinar traz em si a oportunidade de uma educação integral do indivíduo, numa perspectiva de conceber o ser humano em sua totalidade. Como diz Dalai Lama (2000), o ser humano é responsável por tornar o mundo cada vez melhor, com base nas mudanças em seu próprio íntimo. É preciso, portanto, educar os corações com os corações. Já, Sai Baba (1999), coloca que a verdadeira educação deve permitir que uma pessoa utilize o conhecimento que adquiriu para enfrentar os desafios da vida e para fazer todos os demais seres humanos felizes. Segundo Freire (1979), a educação, para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora, através da conscientização. Conforme Nicolescu (2005), a atitude transcultural, transreligiosa e transnacional pode ser aprendida. Ela é inata na medida em que dentro de cada ser há um núcleo sagrado, intangível. Sendo, a base fundamental da educação transdisciplinar, o fato de ir além do que se espera dos indivíduos, vendo no outro o reflexo de si mesmo. A educação transdisciplinar se inicia ao nascer e continua pela vida inteira. Ainda, Nicolescu (2000, p.13) sobre transdisciplinaridade – “seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Já a poiésis de Galeffi ressalta o desenvolvimento das habilidades cognitivo afetivas entre educadores e educandos que promoveram o desencadear da produção de conhecimento de maneira não linear. Em que se visa o aprendizado do fazer inventivo, criativo e autônomo. Com isso, ocorre o fazer inventivo para o aprendizado espiritual próprio e apropriado. Desenvolve-se no ser a perspectiva de uma leitura polilógica, polissêmica, multirreferencial e transpolítica, transcultural, complexa, planetária, cosmológica. (Galeffi, 2014). Parte de fenômenos, ao mesmo tempo complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias. [...] (Morin, 2000, p. 387). Ainda, Galeffi (2023):

E é de um imaginário primevo, vívido e presente que o pensador Ailton Krenak (2019) desvela o mundo sábio de sua ancestralidade cosmológica multirreferenciada e transversal, e diz diretamente com palavras claras e públicas qual é a situação incontornável da civilização atual em sua tragédia anunciada. Esse estado de coisas nos adverte em relação à formação que se pretende realizar na visada filosófica transdisciplinar,[...].

Entendendo a ligação direta da AnCo com a Polilógica com todos os aspectos relacionados como os multirreferenciais, transdisciplinares, complexos entre outros aspectos. As duas teorias se unem chegando a Análise Cognitiva Polilógica, como já vimos, trabalhada no PPGDC, a partir de 2023.

2.4 - O Espaço Multirreferencial de Aprendizagem

O conceito de espaço é dito por Santaella (2007) como sendo um daqueles que se prolifera pelos mais diversos campos do saber de tal forma que mapear sua origem e seus caminhos é uma tarefa, de certo modo, detetivesca e difícil de ser realizada por uma só pessoa. Assim sendo, devido ao desenvolvimento da ciência e da sociedade, o conceito de espaço sofreu transformações e foi se distanciando de uma visão geométrica. (Backes, 2011). Segundo Milton Santos (2006), os geógrafos estão certos quando dizem que a sociedade funciona no espaço geográfico por meio dos sistemas de comunicação e transportes, mas eles não podem desconsiderar a relação entre o espaço e o fenômeno técnico que é a manifestação técnica da própria ação na sua totalidade. Ainda segundo Santos:

Espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico.(Santos, 2006, p.39).

Nesta dinâmica, ocorrem transformações de diversas ordens, seja na relação entre os sujeitos ou destes com as culturas a partir de fluxos globais de poder, riquezas, imagens e informações que circulam pelo meio técnico-científico-informacional. (Santos, 2006). Ainda, o espaço não pode ser considerado apenas para depósito de objetos, ele tem sistemas de ações históricas, sociais e científicas numa relação de interação com o homem, se configurando como espaços multirreferenciais de aprendizagem que permitem interação e produção de

saberes, dentro de uma complexidade, seja habitando espaços formais ou não de aprendizagem. Seguindo ainda o pensamento de Santos:

A heterogeneidade e os movimentos plurais desses espaços são capazes de potencializar saberes do ponto de vista cognitivo, social, humano, ou seja, mobilizam compreensões dinâmicas, complexas e multirreferenciais. Com as culturas digitais, portanto, os espaços físicos e o virtual se relacionam em um movimento flexível e instituinte de redes colaborativas, potencializando as maneiras de aprender e de ensinar. diante do contexto contemporâneo em que as tecnologias digitais em rede e móveis estruturam múltiplas formas de participação, intervenção e criação de processos de aprendizagem e construção do conhecimento. Além dos espaços e lugares plurais, estendemos redes educativas também como modos de pensamento, uma vez que a produção do conhecimento é tecida em rede, a partir das aprendizagens construídas pela apropriação dos diversos artefatos culturais, tecnologias, interações sociais, entre outros. (Santos, 2013).

Segundo Morin (2004 p.27), “já existiam ciências multidimensionais, como a geografia que vai da geologia aos fenômenos econômicos e sociais.” O espaço geográfico não pode ser visto como um simples agregado, mas sim, como ainda diz Morin (2004, p.40), “a relação do homem com a natureza não pode ser concebida de forma reducionista, nem de forma disjuntiva”.

Já para Fróes Burnham (2000), os espaços são sempre espaços de saber, entendendo o saber como o conhecimento que qualifica a espécie, que engloba os diálogos e relações intencionais de significação, que podem ser afetivos, estéticos, sociais, históricos, ideológicos, etc. Locais que articulam, intencionalmente, processos de aprendizagem (produção imaterial de subjetividades e conhecimentos – escolas, universidades, institutos de pesquisa) e de trabalho (produção material de bens e serviços – locais de trabalho, agências de serviços, grupos culturais, ações de movimentos políticos e sociais). Onde, os espaços multirreferenciais de aprendizagem são:

Espaços onde há a perspectiva de aprendizagem a partir de uma multiplicidade de referenciais; espaços socioculturais onde as interações se processam no sentido da construção de indivíduos e coletivos sociais – que têm na produção material e imaterial lastros para tecer a autoria de suas produções e têm autonomia coletiva para compreender o significado de sua participação na constituição social de si mesmos, do conhecimento e da sociedade. (Fróes Burnham, 2000, p.34).

A partir das considerações de Santos e Fróes Burnham , compreendemos que espaços multirreferenciais de aprendizagem (EMA) podem ser considerados o ambiente físico

como também, os diálogos e relações intencionais de significação e produção de sentidos que produzem conhecimento imaterial. Ainda para Fróes Burnham, são nesses espaços que se dão os processos de articulação, transmissão e disseminação da experiência para os vários públicos e plateias por meio dos usos dos artefatos culturais. É também, por meio dessas novas experiências que vão sendo incorporadas novas práticas cotidianas dos públicos, na maior parte das vezes ávidos por conhecer, saber, sentir e ressignificá-las. Num EMA que se desenvolvem relações interacionais de ensino-aprendizagem das visões/leituras de mundo, da ritualística e as múltiplas sociabilidades entre os agentes pesquisados. O EMA pode ser evidenciado em diversas comunidades. Esses espaços representam e se expressam como locais de resistência à segregação sócio cognitiva. Os laços interacionais de uma comunidade-terreiro por exemplo, são mantidos no tempo sob a forma de famílias-de-santo (Verger, 2002), que constituem tradicionalmente a unidade social e cultural de um terreiro. A partir de todas as considerações, entendemos o Ilê Axé Opô Afonjá e o TEU Mata Virgem como EMA que produz conhecimento material e imaterial.

“Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.” Ailton Krenak.

CAPÍTULO 3

SEGUNDO BLOCO DE REFERENCIAIS TEÓRICOS: E VAMOS A LUTA

“Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada”
Gonzaguinha

3.1 - O Programa Universidade Para Todos – UPT

O Projeto Universidade para Todos – UPT nasceu inspirado no movimento de estudantes e de professores do curso pré-vestibular comunitário UNICOM (Universidade na Comunidade), em 1998, na unidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, localizada no município de Serrinha. Existiam também, em outros 73 departamentos da UNEB, cursinhos comunitários que tinham representação nesse movimento, como foi por exemplo, o caso do Pré-Vestibular “Alargando o Funil” na comunidade do município de Teixeira de Freitas. O UPT foi fundado como projeto interinstitucional, de caráter eventual e extensionista, por meio da parceria com as quatro universidades estaduais (Universidade de Feira de Santana - UEFS, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC e Universidade do Estado da Bahia - UNEB) que permitiu, desde 2003, implementação, em 15 microrregiões econômicas do estado da Bahia, atingindo na ocasião, 32 municípios/polos, desde o seu primeiro ano de implementação, alcançando grande parte das regiões do estado da Bahia. A experiência extensionista universitária da UNEB acumulada em projetos especiais contribuiu para o desenvolvimento local e regional no Estado. O modelo multicampi e multi-regional de funcionamento das Universidades estaduais permite que a instituição esteja presente em diferentes regiões do Estado. Em agosto de 2003 o UPT foi lançado, em Salvador, em uma cerimônia que contou com a presença do governo, da equipe de coordenação, professores especialistas, professores monitores e técnicos das universidades. A cerimônia histórica de abertura teve início às 08 horas e 30 minutos no Ginásio de Esportes do Colégio Odorico Tavares, em Salvador e, simultaneamente, na mesma data e horário o Projeto teve início nos municípios do interior do estado, contando com a presença de prefeitos, secretários das DIREC`s locais. (UNEB, 2006, p. 10).

Em 2001, foi instituído pela Lei nº 7.979, de 05 de dezembro de 2001, como programa de incentivo à inserção à educação superior, o Programa Faz Universitário de uma ação do governo do estado da Bahia que concede incentivo fiscal a empresas contribuintes de Imposto

Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS para financiamento de projetos no âmbito do Programa de Educação Tributária – PE. As empresas que apoiaram financeiramente projetos aprovados pela Secretaria da Fazenda em parceria com a Secretaria de Educação e Instituições de Ensino Superior, com patrocínio de bolsas de estudos e bolsas-auxílio, tem direito ao abatimento nos seus impostos referentes a ICMS. No ano de 2004, o Governo do Estado da Bahia instituiu o Decreto nº 9.149 de 23 de Julho de 2004, este decreto foi constituído visando “Aprovar o novo regulamento do Programa Faz Universitário e dá outras providências”. Neste mesmo decreto, faz nascer o Projeto Pré-Vestibular Universidade Para Todos - UPT. Dessa forma, o governo do estado da Bahia, através da Secretaria de Educação, junto às Universidades Estaduais: UNEB, UESB, UESC e UEFS e o Fundo Estadual de Combate e Erradicação à Pobreza - FUNCEP, busca no plano material a aplicação de política pública de fomento à igualdade no direito de acesso às instituições de ensino superior. No decorrer dos anos, o UPT foi se concretizando como importante meio de inclusão social e educativa, em articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Então, o Programa Universidade para Todos - UPT, foi criado pelo governo do estado da Bahia e coordenado pela Secretaria da Educação (SEC-BA), pelo Decreto nº 9.419 de 23 de julho de 2004 amparado pelo Plano Nacional de Educação (13.005/2014) e Instituído como Programa através do Decreto Estadual Nº 20.004, de 21 de Setembro de 2020. Se configura, como uma política pública de acesso ao ensino superior. O Decreto nº 17.610, de 18 de maio de 2017, definiu que as ações seriam coordenadas pela SEC-BA e executadas em parceria com as universidades públicas baianas (UNEB, UEFS, UESB, UESC e UFRB). Direcionado a estudantes concluintes e egressos do ensino médio das redes públicas municipais e estadual.

O curso preparatório é presencial, com carga horária de 20 horas semanais, porém, em 2020 e 2021, em virtude do isolamento social provocado pelo contexto da pandemia da Covid-19, foi realizado virtualmente, com atividades diversificadas desenvolvidas na modalidade remota. São ofertadas aulas, além de ações complementares como seminários, oficinas, simulados, atividades de orientação vocacional e aulas das disciplinas Português, Redação, Matemática, Física, Química, Biologia, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês e/ou Espanhol), História e Geografia, tendo como objetivo consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos pelos alunos, preparando-os para os processos seletivos de ingresso no ensino superior. O UPT oferece também material didático, fardamento e isenção da taxa de inscrição em processo seletivo das universidades estaduais aos alunos que apresentarem frequência igual ou

superior a 75% das aulas ministradas. As inscrições são exclusivamente no site www.educacao.ba.gov.br em data divulgada pela SEC-BA.

As Premissas do Programa são: Aprofundar e fortalecer os conhecimentos da Educação Básica, adquiridos pelos estudantes da Rede Pública de Ensino, visando elevar os indicadores de aprovação no processo seletivo vestibular, no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e outras formas de ingresso e acesso ao Ensino Superior; Ampliar as opções de acesso dos estudantes aos conteúdos que estão relacionados ao Enem e outros processos seletivos para ingresso ao Ensino Superior; Proporcionar o processo de iniciação à docência aos estudantes universitários, a partir do exercício teórico-prático dos conteúdos e atividades pedagógicas; Fortalecer a política de permanência de estudantes universitários, por meio da participação efetiva no desenvolvimento das ações do programa; Todas as ações e estratégias que envolvam a política de ingresso de estudantes da rede pública estadual e municipal ao Ensino Superior no âmbito da SEC-BA deverão estar articuladas com o UPT. Poderá se inscrever e concorrer a uma vaga no UPT, o candidato da rede pública do Estado, que: Estiver regularmente matriculado, no ano de inscrição, no 3º ano do ensino médio regular estadual ou municipal ou suas modalidades correspondentes; Estiver regularmente matriculado, ano de inscrição, no 4º ano da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio estadual ou municipal ou suas modalidades correspondentes; Egresso do Ensino Médio estadual ou municipal do Estado da Bahia. Também são aceitos como aluno ouvinte, os alunos do segundo ano do ensino médio da rede pública e aqueles inscritos no ENCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos).

O Programa oferece: # Partiu Universidade - aulas presenciais nos polos (da capital e do interior), com práticas didáticas que incluam atividades síncronas e assíncronas; Realização de Simulados que possibilitam que os cursistas possam avaliar o próprio conhecimento, vivenciar como acontece o processo Enem, testar seus limites e possibilidades, estabelecer metas de redimensionamento de seus estudos e sua postura durante o processo seletivo; Realização de aulas por área do conhecimento que tem como objetivo incentivar a produção de aulas dinâmicas que favoreçam a apropriação de conhecimentos e conceitos exigidos no Enem e exame vestibular de forma descontraída, interativa, participativa e interdisciplinar; Giro das Profissões: Coletânea de vídeos com profissionais das diversas áreas falando sobre o curso, o mercado de trabalho e as atividades da sua profissão; Slides UPT / Fique por dentro – Material motivacional e explicativo com dicas de como estabelecer uma rotina de estudo em

casa e apresentação de links de sites depositários de simulados, podcast, videoaulas, animações gráficas e quadrinhos voltados para o ENEM; Orientação Profissional que tem como objetivo orientar o estudante em sua escolha da carreira acadêmica e profissional; Cartilha UPT/ Vida Universitária – Orientações importantes sobre os cursos de graduação disponíveis nas Universidades Públicas do Estado da Bahia com o perfil profissional que cada um propõe formar; sobre as formas atuais de ingresso ao Ensino Superior; e sobre as políticas de permanência oferecidas pelas Universidades e pelo governo do Estado.

O perfil identificado nas inscrições, do aluno UPT, na maioria, são jovens, autodeclarados negros, integrantes de família de baixa renda, alguns cadastrados em programas sociais do governo. Jovens e adultos divididos entre desempregados e aqueles que trabalham durante o dia e buscam aperfeiçoar seus estudos à noite. Estudaram todo o ensino básico e médio em escola pública da rede de ensino. Poucos desses alunos têm familiares que concluíram o ensino médio, alguns se tornam os primeiros da família a buscar o ensino superior. Infelizmente, por motivos financeiros, entre outros problemas sociais, como a maternidade ou paternidade precoce, muitos alunos acabam por desistir de ter acesso aos estudos e seus benefícios, e ainda muitos não acreditam na sua capacidade de alcançar o ensino superior.

Para cumprir com as metas do Programa, o UPT tem uma estrutura de pessoal bem montada em cada Universidade. Gerando empregos diretos e indiretos na capital e interior, onde as aulas acontecem. Atualmente, a estrutura do programa nas Universidades é composta de pelo menos uma coordenação geral, coordenação pedagógica, supervisores de área, gestores de polo, monitores, secretários escolares e apoio logístico. Indiretamente o UPT recebe o apoio dos trabalhadores lotados nas escolas e locais parceiros nas quais ocorrem as aulas.

A UNEB, por exemplo em 2022, de acordo com a coordenação geral, para atender seus 31 polos na capital, 29 polos no interior com suas extensões, num total de 209 polos, sendo 8.500 vagas oferecidas, contou com a Coordenação Geral, Coordenação Financeira, Coordenação Administrativa, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Comunicação, Coordenador de Programas Especiais, Coordenação de Design Gráfico, Equipe Principal (Professor Especialista, Gestor de polo da capital e Gestor de polo de campi e extensões, Coordenador pedagógico de campi e extensões, secretário de apoio escolar de campi, supervisor de polo). Equipe de Suporte Capital e Interior (logística de materiais, articulação de polo, gestor de mídias sociais, orçamento, articulação com os cursistas, área contábil e financeira, transportes,

planejamento e orçamento, gerencial). Assistentes e auxiliares em Salvador e interior (administrativo, convênios, logística, transporte e contábil e financeira). Além dos professores/monitores que podem ser estudantes regularmente matriculados em Curso de Graduação da UNEB ou de outras Instituições de Ensino Superior da rede pública; estar, no mínimo, no 3º semestre acadêmico do curso; ou estar regularmente matriculado em curso de pós-graduação da UNEB ou de outras Instituições de Ensino Superior da rede pública; estar frequentando regularmente o curso de Pós-graduação; ou ainda ser professor da Rede Estadual e Municipal de Educação. Muitos Monitores foram alunos do Programa e retornam na Monitoria. Conta ainda, com apoio de serviços de apoio logístico nos polos.

De acordo com os dados da SEC-Bahia, no ano de 2022, o UPT em toda Bahia, nas Universidades parceiras, ofereceu 15 mil vagas em aproximadamente 200 municípios, com oferta das atividades em 270 locais de funcionamento, nos 27 territórios de identidade com investimento de R\$10 milhões. Para a edição de 2023, a SEC-Bahia ofereceu 18.966 vagas, conforme edital publicado, no Diário Oficial do Estado. Isto representa 3.966 vagas a mais do que em 2022. Nesta edição, foram contemplados 195 municípios do Estado da Bahia, com a oferta das atividades do programa em 310 polos de funcionamento nos 27 Territórios de identidade com 491 servidores das universidades parceiras participando do programa. Realizou, 263 projetos complementares, como aulões, oficinas, orientação profissional, simulados para vestibular/ENEM, palestras e diálogos pedagógicos. Concedeu 8.250 isenções de taxa de inscrição em vestibulares para estudantes do programa. O programa adotou como modalidade de oferta, atividades presencial, não presencial, híbrida e itinerante.

Na Bahia, o UPT/UNEB, conforme a coordenação geral, manteve 200 polos de funcionamento em 156 municípios, com 254 turmas chegando em todos os territórios de identidade. Em Salvador, a capital, foram 39 polos com a oferta de 2.375 vagas. Contando com o apoio pedagógico de 2 coordenadores gerais, 11 professores especialistas, 29 coordenadores pedagógicos, 1.120 professores/monitores. Lembrando, ainda da equipe técnica com 345 profissionais na área administrativa, financeira, apoio escolar, logístico entre outros colaboradores.

Ainda na edição 2023, o UPT/UNEB está promovendo aulões em colégios estaduais juntamente a alunos do terceiro ano com o objetivo de apresentar, promover, dar auxílio aos estudantes concluintes e egressos da rede estadual para os processos seletivos de ingresso ao ensino superior. Esta ação faz parte do Programa Gestão da Aprendizagem da Secretaria de

Educação da Bahia, que vem compartilhando conhecimentos, como cita Paulo Freire, “Me movo como educador, porque primeiro, me movo como gente.”

O UPT/UNEB em 2023 abriu também, outra nova oportunidade em parceria com a SEC, a Defensoria Pública do Estado (DPE) e o Movimento da população em Situação de Rua (Movimento PopRua) para outros públicos, O UPT POP, como exemplo de programa que trabalha a equidade na educação, com aulas preparatórias para população em situação de rua onde os alunos recebem material didático e fardamento além de alimentação escolar buscando oportunizar o retorno aos bancos escolares, proporcionando novas expectativas de futuro; preparando esses jovens e adultos para processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior, como o ENEM e os vestibulares das universidades estaduais. Ter uma formação cidadã e profissional. O UPT está pronto para participar ativamente, onde e como, for necessário para garantir o preparo dos estudantes no acesso a Universidade.

Encontramos na página oficial do UPT, nas redes sociais depoimentos de alunos como: Depoimento na página do UPT em 20 de maio de 2023 de Julio Bastos de Ibipeba – Ba aluno UPT. Tinha o objetivo de ingressar na faculdade. Passou no vestibular da UNEB, conseguiu 920 na redação do ENEM. Foi aprovado na UNIJORGE em salvador, no curso de propaganda e publicidade. Depoimento na página do UPT em 21 de maio de 2023 de Iasmim Figueiredo professora de historia formada pela UNEB e youtuber. Aluna do UPT em 2016 e Professora/Monitora desde 2018. Ressalta a importância do UPT pelo fato de estar em locais diversos permitindo o acesso das pessoas ao conhecimento em salvador e interior do estado.

A partir dos Seminários de avaliação, das questões observadas, sugeridas, a equipe da SEC/BA junto as Universidades parceiras do programa, tem muitas questões a serem trabalhadas para as próximas edições, principalmente referentes a ampla divulgação do programa, quanto a assistência e permanência estudantil como a oferta de transporte escolar para os estudantes, principalmente os moradores de zona rural, merenda escolar, apoio psicológico, inclusão dos estudantes UPT no “Programa Bolsa Presença”, entre outros aspectos. Na área pedagógica fica clara a necessidade de mais tempo para os conteúdos, formação de professores/monitores entre outras demandas.

3.2 - A Constituição de 1988 e a Educação

O direito à educação, e a obrigação do Estado em preservá-lo, estão presentes no texto da Constituição Federal de 1988. No artigo 205, a constituição afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Ficando a responsabilidade na condução das políticas públicas de educação pelo Ministério da Educação - MEC, as secretarias estaduais e as municipais de educação. O direito de acesso ao ensino superior é proposto no artigo 208, inciso V: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso V. acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (Constituição Federal, 1988).

O Ministério da Educação é um órgão do Governo Federal, destinado à promoção e ao acompanhamento do ensino de todo o país. Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB funciona como um documento a ser seguido pelas instituições de ensino, e também pelos profissionais da educação, por conter informações importantes referentes ao funcionamento do ensino. No caso do ensino superior, a LDB informa que a mesma pode ser ministrada tanto pela rede pública de ensino, quanto pela rede privada e a partir do UPT, o acesso ao ensino superior tornou-se mais próximo à realidade de muitos estudantes de baixa renda.

Ainda, a Constituição Federal aprovada em 1988, tem como objetivos fundamentais da república a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais. Por esse motivo foi criado o Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza – FUNCEP. A Lei nº 7.988 de dezembro de 2001, criou a Secretaria de Combate à Pobreza e às Desigualdades Sociais - SECOMP, nesta estrutura, estavam a diretoria executiva do FUNCEP, o Conselho de Políticas de Inclusão Social como instância deliberativa deste fundo, e a Câmara Técnica de Gestão de Programas. A partir do ano de 2007, através da edição da Lei nº 10.549, o FUNCEP passa a ser regulamentado pela Secretaria da Casa Civil, trazendo um novo regimento conforme descrito em relatório:

O objetivo do Fundo, nessa nova perspectiva, é possibilitar a implementação de políticas sistemáticas e integradas, que permitam a transferência, aos pobres, do capital necessário para que superem as dimensões em que se encontram e adquiram autonomia e sustentabilidade. (Relatório de Prestação de Contas ao Conselho de Política de Inclusão Social, 2007).

O FUNCEP amparou como linha de ação para superação da pobreza as políticas compensatórias inclusivas, dentre elas as voltadas para a Segurança Alimentar e Consolidação do Sistema Único da Assistência Social brasileiros.

Um dos grandes desafios da educação na atualidade é de servir de instrumento fundamental de transformação da sociedade, ou seja, através de suas ações a educação possibilita mudanças nas pessoas, conseqüentemente no contexto em que vivem, possibilitando uma sociedade mais cidadã e democrática. A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica, sendo o ato de educar uma importante prática capaz de proporcionar aos discentes condições que possibilitem a estes o seu desenvolvimento como um todo. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direciona a prática educacional. (Luckesi, 1994, p. 21). O professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, possibilitando o desenvolvimento de saberes e experiências que são adquiridas tanto pela ligação professor-aluno e aluno-professor.

3.3 - Políticas Públicas para a Educação e a Tecnologia

A sociedade contemporânea vivencia mudanças de ordem social, política, econômica, cultural e educacional ocasionadas principalmente pela inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitaram a emergência de novas relações associadas à cultura digital. Onde, a educação sempre apareceu no cenário nacional e internacional como sendo um instrumento fundamental para o desenvolvimento humano e, num contexto sócio-econômico globalizado aparece como peça integrante da afirmação do homem enquanto um ser social e cultural. É por isso que, nas últimas décadas, a reflexão em torno da educação passou pela questão do seu acesso, colocando-se esta, como sendo uma necessidade humana que contribuirá para a redução da desigualdade e para a promoção do desenvolvimento sócio-econômico. Aliado a tudo isto, o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e de informação ajudou a proporcionar o acesso à educação, gerando a expansão das possibilidades de ensino e de aprendizagem com a combinação de fatores tecnológicos e humanos.

Uma política pública normalmente é regulada e provida pelo Estado, também pode abranger demandas, escolhas e decisões privadas. O cunho público da política é dado tanto pela sua vinculação com o Estado, como também por significar um conjunto de ações

resultantes da participação do Estado e da sociedade, objetivando a concretização de direitos sociais incorporados por leis. Para Arendt (1998, p. 47), política é “uma relação entre diferentes e desiguais que buscam consensos mediados pelo Estado”. Para Faceira (2009, p.40), o termo público associado à política refere-se à coisa pública, do latim *res* (coisa), pública (de todos), ou seja, coisa de todos, para todos. “[...] a política pública implica a intervenção do Estado, envolvendo diferentes atores sociais (governamentais e não-governamentais). Onde, a relação entre a sociedade e o Estado estabelece as configurações de políticas pensadas para uma sociedade. Historicamente, a proposição do controle social e público sobre as ações do Estado mediante a ação, a organização e o fortalecimento da sociedade civil via movimentos sociais, suplanta a separação entre o público e o privado, fazendo com que desta nova relação entre o Estado e os movimentos sociais, se configurem as políticas públicas conhecidas como programas de ações afirmativas. Os programas de ação afirmativa manifestam-se no enfrentamento à desigualdade em relação às oportunidades, não discordando do princípio do direito universal. Vale considerar que as ações afirmativas são intervenções políticas, jurídicas, sociais e institucionais.

As políticas públicas de educação são programas ou ações que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos, criadas pelos governos para colocar em prática as medidas. As políticas educacionais são propostas, estudadas e criadas a partir de leis que são votadas pelos membros do Poder Legislativo (deputados federais e estaduais, senadores e vereadores) em cada uma das esferas de governo: federal, estadual e municipal. As políticas de educação são garantidas pela Constituição Federal e por outras leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que estabelece as principais regras que devem ser seguidas pelo sistema educacional do país, tanto para a rede pública de ensino como para a rede privada. Como já citado, o direito dos cidadãos de ter acesso à educação é garantido pela Constituição Federal no Artigo 205.

Sendo, as políticas públicas de ações afirmativas, políticas reparatórias, anti discriminatórias que estão pautadas no reconhecimento de mazelas históricas e visam a promoção da igualdade. Sendo necessário, compreender a construção histórica das ações afirmativas no Brasil, fomentar o debate público, defendê-las, ampliá-las e consolidá-las. Em um país de dimensões continentais e um alto índice de desigualdade social como o Brasil, as políticas públicas educacionais atuam para corrigir distorções sociais e garantir que mais pessoas tenham acesso à educação. Atualmente, os programas do governo têm como principais objetivos: Ampliar o acesso à escola; Garantir educação de qualidade; Permitir a

alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos; Combater a evasão escolar; Reduzir a subnutrição e a miséria; Ampliar a digitalização do ensino e, repasse de recursos públicos para instituições de ensino.

Entendendo que no modelo capitalista neoliberal, o papel da educação na sociedade é direcionado ao propósito econômico, todas as análises da posição competitiva dos países no setor econômico focalizam a importância de uma força de trabalho instruída e ocupacionalmente qualificada. Assim podemos justificar os investimentos na educação direcionados ao retorno econômico e a educação como um componente da política econômica global. Para conseguir manter-se na economia global, como decorrência das pressões competitivas e da constante transformação tecnológica, as instituições de ensino tornaram-se mais competitivas do que econômicas por meio do aprimoramento produtivo e organizacional. (Castells, 1999). A educação é classificada como um elemento fundamental para o desenvolvimento de uma nação, e ainda fator indispensável para o exercício da cidadania. Um importante instrumento de democratização onde, educação democrática e de qualidade é aquela que dá condições a todos de exercerem a cidadania, participando da produção socioeconômico-cultural.

No início da década de 1990 a atenção para o tema da educação crescia no mundo todo. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um documento firmado durante uma conferência mundial (promovida em uma parceria entre Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realizada em Jomtien, na Tailândia, traçou um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem através de compromissos mundiais. A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca de 1994. No Brasil é criado o Plano Decenal de Educação para Todos, com metas a serem cumpridas de 1993 a 2003. O governo brasileiro definiu políticas públicas, e criou O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, 27 de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Em 2006, o FUNDEF deu lugar ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a inclusão do ensino infantil e do ensino médio entre as prioridades. E diversas políticas e programas importantes buscaram também democratizar o alcance ao ensino superior. Além de ampliar o acesso, criar sistemas de avaliação da qualidade da educação tornou-se uma prioridade a partir de 1990. Ainda nos anos 90, nasceu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), condição necessária para que o país recebesse recursos do Banco Mundial dirigidos à educação. Nos anos seguintes, desenvolveram-se indicadores para todos os níveis de ensino. As políticas educacionais passaram assim a contar com instrumentos para orientá-las. O Programme for International Student Assessment (PISA), avaliação aplicada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aponta grandes disparidades de desempenho dos alunos brasileiros quando se consideram fatores como classe econômica e região. O PISA, com suas enquetes, levou vários países a se questionarem sobre seus sistemas de ensino, bem como adotar medidas de correção. A criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou um passo importante para promover uma educação de qualidade equitativa para estudantes de todo o país, respeitadas as particularidades de cada instituição escolar. Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão, investindo assim mais na educação superior e promovendo um ensino de qualidade. A atuação das políticas públicas da educação está diretamente relacionada com o desenvolvimento social. Infelizmente, ao longo da história, observamos que os entraves de caráter político, ideológico e de orçamento público acabam impedindo a continuidade das políticas públicas.

No Brasil, o acesso às atividades educacionais começa no século XVI, com a vinda dos jesuítas, sendo reforçado mais tarde com a chegada da Família Real. Foi assim que em 1808 foi criada a Academia da Marinha por D. João VI. Em 1810, foi implantada a Academia Real Militar, na Bahia e Rio de Janeiro. No período pós Constituição de 1988, são enfatizadas algumas políticas importantes para o acesso à educação, sobretudo, no que diz respeito ao ensino superior, como a criação de novas universidades, conferências internacionais e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Além, de formas de acesso ao nível superior de ensino, evidenciando os processos seletivos das universidades públicas, a ampliação do acesso a faculdades particulares em 2004 através do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Programa de Apoio a

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que criou novos campi e novas universidades federais, expandindo cursos e vagas. Em 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ter função adicional de prova de acesso ao ensino superior público, o PROUNI, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), a LDB abrangem a educação no país como um todo, definindo que a União, os Estados e os Municípios devem articular suas ações na formação do ensino público, de forma a reduzir as desigualdades e garantir a qualidade dos sistemas educacionais. Em 2012, a Lei de Cotas, reserva 50% das vagas das universidades e institutos federais para alunos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência entre outros grupos. O Brasil Carinhoso, que se utiliza do mecanismo já existente do FUNDEB, aumenta a oferta do nível de ensino às famílias beneficiárias do Bolsa Família, mais tarde chamado de Auxílio Brasil voltando em 2023 a Bolsa família. Um dos principais pontos levantados pela LDB é a criação de uma base comum que deverá nortear a elaboração dos currículos da educação básica: a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A reforma do ensino médio em 2016 ampliou a carga horária deste nível de ensino e proporcionou itinerários formativos para os alunos. No mesmo ano, em meio a uma crise econômica, foi aprovado o teto de gastos públicos. A partir daí, em 2019, ocorreu um contingenciamento amplo das verbas para a educação. Segundo dados do governo federal, a Educação Básica teve o bloqueio do (FUNDEB, PRONATEC, MEDIOTECH, Programa de Merenda, Transporte Escolar) somando R\$2,8 bilhões. Nas Universidades Federais foi na ordem de 30% do orçamento sobre despesas discricionárias (que envolvem investimentos e despesas de custeio ou manutenção). Nos Institutos Federais aproximadamente R\$900 milhões, o que corresponde entre 37% a 42% dos recursos de custeio. Na pós-graduação foram bloqueados R\$819 milhões e houve congelamento e posteriormente corte de bolsas de pesquisa (7.590). De forma que os contingenciamentos atingiram a educação em todos os seus níveis e modalidades. Ainda, seguindo esse mesmo caminho, na Lei de Diretrizes Orçamentárias aprovada para o ano de 2020 houve uma redução dos gastos com educação na ordem de R\$20 bilhões a menos do que em 2019. Reflexo destas medidas, verificamos em 2020, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE, registrando que a taxa de analfabetismo no Brasil é de 6,8%, o que equivale a aproximadamente 11 milhões de pessoas. O Brasil ocupa a 9ª posição no ranking de desigualdade no mundo, de acordo com o Banco Mundial. Esse índice reflete também o acesso à moradia, ao lazer e à educação. A

mesma pesquisa mostra que 1 em cada 4 brasileiros não têm acesso à internet, o que representa cerca de 46 milhões de pessoas.

O contexto da Pandemia do Covid-19 transformou o Mundo e o Brasil, onde percebemos a presença intensa de instrumentos tecnológicos possibilitando uma nova razão cognitiva. Consequentemente trazendo a emergência da ciência cognitiva a tona. Pierre Lèvy (1993) vem denominando esses instrumentos, elementos tecnológicos como sendo tecnologias da inteligência, na medida em que possibilitam uma transformação da ecologia cognitiva. No dia 08 de abril de 2020 o Governo Federal, por meio do MEC, deu início a uma série de encontros virtuais para debater o tema intitulado “Educação no mundo 4.0” com apoio do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e da Steinbeis-Sibe do Brasil. A chamada “Educação 4.0”, se propõe a estabelecer educação continuada, desde a educação infantil à educação superior, conduzida por tecnologia que permite “ensino” remoto apoiado em modelos sistemáticos de avaliação. A interação com os computadores, games, livros, Internet, TV, vídeo, representam a possibilidade de alteração das estruturas cognitivas do indivíduo. Onde ... reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais. (...) Na medida em que a informatização avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma...(Lèvy, 1993). O Objetivo da “Educação 4.0” foi ensinar os alunos a mexer no computador ou na internet. Logo em seguida, com a “Educação 5.0”, o foco foi desenvolver habilidades de comunicação com o uso da tecnologia.

Decorrente das políticas públicas, observamos no período de 2004 a 2014, um crescimento das matrículas em cursos de graduação, de cerca de 1,5 milhão para quase 7 milhões, representando incremento de quase 350%. Tal crescimento se deu, em grande parte, através da oferta de cursos pelo setor privado, especialmente no período de 1999 a 2003, quando as matrículas cresceram 66%. A partir de 2010, observamos uma crescente nos cursos superiores de tecnologia, conforme verificamos na Dissertação de Mestrado “O curso superior de tecnologia em logística: um olhar reflexivo e expectativa dos egressos em relação aos resultados e a perspectiva de sua profissão” (Prado, 2013), que é uma indicação de pesquisa nesta temática. Não obstante ao cenário favorável de expansão, a restrição do acesso e as condições de permanência desfavoráveis na educação superior são dois problemas significativos, que coexistiram com o fenômeno da democratização do acesso.

O nascimento das Universidades em terras brasileiras ocorre no século XIX. Masetto (1998) relata que os cursos superiores surgiram a partir de 1808, quando a corte portuguesa instalou-se no Brasil; antes desse período, a oferta acontecia em Portugal ou em outro país da Europa. Durante essa época, havia uma preocupação com a formação intelectual da elite brasileira, já que o interesse da Coroa Portuguesa era manter o Brasil como colônia, impedindo os possíveis ideais de independência. Com esse episódio de mudança da corte para o Brasil e o rompimento da comunicação com o continente europeu, apareceu a necessidade de se formarem profissionais que suprissem a demanda por educação e, por conseqüência, percebeu-se que era preciso criar cursos superiores que fossem responsáveis por essa formação. (Masetto, 1998). Assim, por volta de 1820, foram criadas as primeiras Escolas Régias Superiores: a de Direito em Olinda/PE, Medicina em São Salvador/BA e a de Engenharia no Rio de Janeiro. (Masetto, 1998).

O avanço da tecnologia ao longo da história interferiu radicalmente no desenvolvimento da humanidade. Podemos dividir as tecnologias em quatro categorias, de acordo com suas capacidades de complementar ou amplificar nossas capacidades naturais: tecnologias que afetam a força física como a invenção do arado, trator, carro, avião, etc, tecnologias que ampliam nossos sentidos como um microscópio, alto falante, etc, tecnologias que interferem na natureza ligadas a engenharia de construção de represas, engenharia genética, etc e por fim as tecnologias que expandem nosso intelecto que afetam diretamente nossa forma de pensar e de aprender como um livro, o advento da internet, etc. Especificamente no Brasil, o uso da internet quase dobrou na última década. No período anterior à pandemia, segundo dados da TIC Domicílios 2019 (Cetic.br, 2020), havia 134 milhões de usuários da rede, o que correspondia a 74% da população brasileira. Se considerarmos apenas a faixa de 10 a 15 anos, 92% das crianças já acessaram a internet alguma vez e 89% deles acessaram pelo menos nos últimos 3 meses. Por sua vez, a pesquisa TIC KIDS ONLINE – Brasil (2018), realizada pelo Cetic.br/NIC.br5 em amostra representativa de 2.964 famílias com entrevistas de crianças e adolescentes brasileiros entre 9 e 17 anos, demonstrou que 86% estão conectados, o que corresponde a 24,3 milhões de usuários da Internet (Cetic.br, 2019). Trata-se de um quantitativo expressivo no processo ensino-aprendizagem.

3.4 - A Pandemia da COVID-19 e o UPT Digital

No final do ano de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia grave na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Nesse contexto, surge um novo tipo de coronavírus que não havia sido identificado antes em seres humanos, sendo confirmado pelas autoridades chinesas quase um mês depois de sua descoberta, no dia 7 de janeiro de 2020. A OMS declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Os coronavírus são a segunda principal causa de resfriado comum e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos. Atualmente, sete coronavírus humanos (HCoV) já foram identificados: HCoV229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV, MERS-COV e o, mais recente, em 11 de fevereiro de 2020 recebeu o nome de SARS-CoV-2. COVID-19. Até 2023, já foram identificadas algumas variantes do vírus como por exemplo, a ômicron. Nos primeiros dias quando a Covid -19 era notificada pela mídia, a atenção que o brasileiro dava ao vírus ainda era bem irrisória, uma sensação que não chegaria até nós. No entanto, os casos foram aumentando na China, depois na Itália, Alemanha e o Brasil começou a entender a gravidade da pandemia. Assim, começa nosso isolamento social. Internamente com dualidades, o líder do poder executivo nacional na época, contra as medidas e a maioria dos governadores a favor do confinamento social. Quando começam nossos primeiros 30 dias de combate ao Coronavírus, no mundo, foram confirmadas milhões de pessoas infectadas com o vírus e muitas, vieram a óbito. A OMS estima em 2023, pelo menos 20 milhões de pessoas mortas desde o início da pandemia. Desde 2022, mesmo com a vacinação ocorrendo em massa, é importante que as comunidades ainda tomem medidas para evitar mais transmissões, reduzir os impactos do surto e apoiar medidas de controle. Em 2023, ainda verificamos a preocupação com a prevenção e controle.

Nesse sentido, as instituições de ensino exercem papel fundamental na prevenção e promoção da saúde individual e coletiva. A proteção das instalações educacionais é particularmente importante. É importante lembrar que o COVID-19 não diferencia entre fronteiras, etnias, status de incapacidade, idade ou gênero. As configurações educacionais devem continuar sendo ambientes acolhedores, respeitosos, inclusivos e de apoio a todos.

Para Gilster (1997), o mundo mudou muito rapidamente nos últimos anos e destaca a necessidade de uma alfabetização digital no campo educacional.

A educação a distância surge timidamente no Brasil, quando o Jornal do Brasil, no ano de 1904, oferece um curso de datilografia de modo não presencial. (Alves, 2011). Desde então, houve uma evolução gradual de cursos vias ondas de rádio, correspondência, até o uso generalizado da internet como meio maciço para a circulação de material e mídias de interesse de alunos e professores. Contudo, somente no ano de 2005, a educação a distância ganha maior projeção com a promulgação do Decreto nº 5622, de 19 de dezembro do mesmo ano, que consolidou o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que preconizava que o poder público deveria incentivar o desenvolvimento e programação do ensino a distância. Nesse aspecto temos o entendimento do que é a educação a distância: Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Brasil, 2005).

A Educação a Distância, também denominada EaD, é considerada uma forma alternativa e complementar para a formação e tem se mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento, transcendendo tempo e espaço, fazendo uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como mediadoras da relação ensino-aprendizagem. Está alicerçada nas tecnologias telemáticas (baseadas nas telecomunicações e na informática) e se utiliza de programas computacionais e ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e recursos remotos como web conferências, salas de bate papo, dentre outros. Na modalidade de EaD, o educando e o educador assumem papéis distintos da modalidade presencial tradicional. No EaD o estudante deve aprender a organizar sua agenda e seus horários e locais de estudos, assumindo um papel mais ativo no processo de construção do conhecimento. Numa sociedade que está cada vez mais digital e virtual, em especial durante e após a crise mundial da pandemia da Covid-19, é importante que os cursos de EaD consigam caminhar para o formato híbrido, onde o processo de ensino aprendizagem seja permeado também por encontros presenciais e interação física entre os estudantes, no mundo real e não apenas no mundo virtual. A cada dia é maior a presença de dispositivos móveis e da internet como recursos legítimos para a vida escolar, com sua presença cada vez maior nas atividades acadêmicas, como resultado direto da sociedade digital atual. Após a pandemia, o

recurso continua muito usado na educação além dos cursos, por exemplo para reuniões, formação de professores entre outras necessidades.

No contexto que vive o mundo, desde 2020, a pandemia do coronavírus fez com que os governos dos países se apropriassem de ferramentas digitais para manter as aulas em meio ao isolamento social preconizado pela OMS, isso implicou em alterações no cotidiano dos professores e na rotina dos alunos. De repente, a internet se torna a principal ferramenta pedagógica, e aos professores, surge a necessidade da expertise no domínio da máquina, de plataformas digitais. Entretanto, parte da população tem acesso a tecnologias digitais, outra um número gigantesco de pessoas vivem a margem da inclusão social e tecnológicas, sem as mínimas condições de acompanhar aulas a distância, sem máquinas, celulares nem acesso à rede mundial de computadores, alguns até sem comida na mesa; os mais pobres de nosso país, que sempre estiveram distantes de todo tipo de inclusão digital e/ ou social. Barreiras que devem ser ajustadas por gestores, alunos e professores de todos os níveis de ensino da educação brasileira.

Figura 8 – A Coordenadora Geral do UPT/UNEB Professora Simone Wanderley conosco.



Fonte: Arquivo da autora.

Diante deste cenário, surge o UPT DIGITAL, num momento de muitos desafios, repensando os modelos pedagógicos tradicionais de ensino e aprendizagem e principalmente atendendo aqueles que buscam a sua qualificação para o tão sonhado acesso à educação superior. Desse modo o UPT operacionalizado pela UNEB, sob a coordenação geral da Professora Simone Ferreira Wanderley, desde 2014 no cargo, que aparece conosco na figura 8, construiu durante esse período um consistente Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) /Moodle, com salas exclusivas para acolhimento e acompanhamento dos 8.400 estudantes

selecionados em 2020, com procedimentos bem definidos para a matrícula, com seguro processo seletivo, regido por editais para as equipes de trabalho.

Os novos paradigmas epistemológicos apontaram para a necessidade de criação de espaços que privilegiam a interação entre professores e estudantes na construção do conhecimento, através da dialogicidade, interatividade e intersubjetividade. Precisando para isto de uma nova concepção de ambientes ou comunidades de aprendizagem, com o UPT DIGITAL com atividades síncronas e assíncronas no AVA onde as atividades assíncronas foram organizadas por meio da disposição de conteúdos programáticos das disciplinas e demais atividades do programa nas salas virtuais. Os alunos tiveram acesso por meio de um identificador pessoal. Cada um pode acessar de diferentes maneiras as informações e realizar suas próprias compreensões nas inúmeras interfaces digitais, permitindo-se buscar novas formas de agir no mundo em "espaços tempos" multirreferenciais.

A emergente geração de estudantes digitais juntamente com uma equipe polidocente de professores, monitores e gestores protagonizaram a implementação de toda a proposta pedagógica, tornando possível a aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais. O UPT/UNEB conseguiu atender suas ações formalmente orientadas por diretrizes articuladas em três etapas independentes e complementares, a saber. 1- mobilização da inscrição para os processos seletivos ENEM, SAEB e exame vestibular e demais formas de ingresso no ensino superior. 2-Fortalecimento das aprendizagens e preparação do estudante 3- Formação continuada de estudantes universitários no exercício da docência. Todas essas ações foram mediadas por tecnologia, e em profunda articulação com as equipes técnicas da UNEB. Já nas salas das demais atividades, a exemplo de simulados, orientações, materiais de apoio, estão dispostos conteúdos em ordem cronológica. Para que os recursos e atividades disponibilizadas no AVA pudessem alcançar, os seus objetivos pedagógicos, foi necessária a união de esforços de toda a equipe de trabalho: professores especialistas, professores/monitores, modeladores (design), help-desk (suporte), gestores de polo, secretário de apoio escolar, coordenadores pedagógicos, supervisores, equipes administrativas/financeiras e estudantes. Considerando o contexto educativo, ocorre as interfaces das redes colaborativas que constituem espaços que oferecem múltiplas possibilidades de ensinar e aprender, as quais, incorporadas à atuação docente, tornam professor e aluno atores imersos em um processo de construção de conhecimento.

Nesse cenário, o empreendimento de novos esforços administrativos das equipes do UPT e da SEC culminaram no Decreto nº 20.004, do Governo do Estado, na edição de 22 de setembro de 2020 do Diário Oficial do Estado da Bahia (DOE-BA), que institui o status de programa ao Universidade Para Todos, conferindo a condição de política pública da educação do estado da Bahia.

3.5 - A Pandemia da COVID-19 e o ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, pelo Ministério da Educação, no contexto da reforma do Ensino Médio prevista na LDB de 1996, como procedimento de avaliação das competências e habilidades dos alunos do Ensino Médio, tendo por objetivos, no Artigo 1º: I - conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós médio. (Brasil, 1998, p. 6). No início, o ENEM não determinava obrigatoriedade para a realização da prova, existia cobrança de uma taxa de inscrição, o que diminuía a adesão ao exame. O relatório final do ENEM – 1999, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep, 2000), revela que a primeira edição, em 1998, teve 115.575 participantes. No ano de 1999 atingiu a marca de 315.960 inscritos. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior pública e privada. Desde 2020, o participante pode escolher fazer o exame impresso ou o Enem Digital, com provas aplicadas definidas pelo INEP. As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) e ao Programa Universidade para Todos (PROUNI). Elas também são aceitas em instituições de educação superior portuguesas. Além disso, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Por meio da Portaria nº. 318 de 22 de fevereiro de 2001, do Ministério da Educação, foram criadas algumas condições que possibilitaram facilitar a participação no ENEM, a exemplo da isenção de cobrança da taxa de inscrição para os estudantes que estivessem concluindo todo o ensino médio em escola pública. A isenção foi estendida para estudantes bolsistas integrais de escolas privadas e pessoas de baixa renda que declararem e comprovarem carência econômica. Na atualidade, a prova tem 180 questões de múltipla escolha e uma redação

dissertativa cujo tema norteia-se de temática social, cultural ou política. A aplicação da prova acontece em dois dias. Os resultados, atualmente, são obtidos pela internet, no site do INEP. As áreas do conhecimento presentes no atual modelo de prova são quatro, a saber: (a) ciências humanas e suas tecnologias, (b) ciências da natureza e suas tecnologias, (c) linguagens, códigos e suas tecnologias, e (d) matemática e suas tecnologias.

A Política de Acessibilidade e Inclusão do Inep garante atendimento especializado e tratamento pelo nome social, além de diversos recursos de acessibilidade. Há também uma aplicação para pessoas privadas de liberdade. A Lei de Cotas representa um percentual de vagas nas instituições para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Considera também um percentual conforme a renda familiar bruta mensal por pessoas de até um salário mínimo e meio. O preenchimento das vagas leva em conta ainda critérios para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Há ainda um percentual reservado a pessoas com deficiência entre outros grupos. Inicialmente houve certa resistência das Instituições federais e estaduais em aderir ao SISU. Porém, devido a pressões políticas do governo federal que ofereceria maior subsídio financeiro às instituições com maior grau de adesão, mais instituições passaram a aceitar esta forma de seleção como critério parcial ou total para ingresso.

No ano de 2020 e 2021, por conta das medidas de segurança contra a Covid-19, o ENEM exigiu o uso de máscara facial além do distanciamento nos locais de aplicação das provas. Participantes com Covid-19 ou com outras doenças infectocontagiosas não compareceram ao exame, podendo solicitar a reaplicação tanto na versão impressa ou digital.

O ENEM também tem um histórico de intervenções e fragilidades. No ENEM de 2021, tivemos 37 funcionários do INEP que entregaram seus cargos, alegando fragilidade técnica e administrativa contra a gestão da época. Os funcionários detalham nas mídias as tentativas de interferência no conteúdo das provas, situações de intimidação e acusavam o presidente do órgão de despreparo. Todas as 180 perguntas são retiradas do Banco Nacional de Itens, formado por milhares de questões redigidas por professores escolhidos por edital. Depois do pedido coletivo de exoneração de cargos, o então presidente do INEP, foi convocado na comissão de educação da Câmara dos Deputados para dar explicações. Além de que, dois coordenadores do Inep foram demitidos dias antes da aplicação das provas. Enfim, apesar de todas as tensões e contradições associadas à prova do ENEM, independente das especulações que rodeiam a saída dos servidores do INEP, é importante se atentar para estes fatos como um

sinal que já vem sendo anunciado e que representa, não só um acontecimento isolado, mas faz parte de algo maior, para se ter noção da totalidade e dos retrocessos e ameaças direcionados à educação pública brasileira.

Não podemos negar que a participação no ENEM, propicia o acesso de jovens carentes de diversas regiões do país ao ensino superior através das cotas. Centralizar a seleção de estudantes num único exame, aplicado em todo o país é uma forma muito mais democrática para o acesso ao ensino superior que os antigos vestibulares, realizados nos grandes centros e de forma descentralizada. O tema cotas vem sendo discutido no contexto das políticas de ações afirmativas, já que se encontra inserido na luta contra as desigualdades sociais. No Brasil, a primeira experiência de reservas de cotas em universidades se deu em 1968, quando o governo na época militar instituiu a Lei nº 5.465 – denominada “Lei do Boi” que reservava 50% das vagas em cursos superiores de agronomia e veterinária para filhos de agricultores, residentes na zona rural, que, sem acesso às melhores escolas, não conseguiriam entrar na Universidade. A “Lei do Boi” foi revogada em 1985.

Para a edição de 2021, tivemos a surpresa da continuidade de uma política de exclusão através da imposição de dificuldades para a isenção da taxa de inscrição no Exame. Diante disso, mais uma vez a Justiça precisou intervir no sentido de garantir que estudantes da rede pública tivessem garantido o seu direito de isenção na taxa de inscrição, reabrindo o período de inscrição para que tais candidatos participassem da prova numa edição suplementar. Os efeitos desta política foram percebidos com a diminuição de estudantes da rede pública, sobretudo pretos, pardos e indígenas. Todos os fatos aqui reunidos mostram que a realização do Exame já vem sendo ameaçada há algum tempo. As situações devem servir de sinal para uma mobilização de instituições públicas, movimentos estudantis, servidores públicos, sindicatos ligados à educação e da sociedade como um todo já que o ENEM representa uma política de estado que possibilita o acesso ao ensino superior e precisa ser defendida e respeitada como tal na sociedade. Verificamos esta necessidade pelo número de inscritos que tem representado queda desde 2017 quando 6,1 milhões se inscreveram. Em 2022, tivemos 3,3 milhões de inscritos e em 2023, o número de 4,6 milhões.

3.6 - As Eleições de 2022 e as perspectivas para a educação no Brasil

O processo eleitoral de 2022 para a Presidência da República no Brasil, registra fatos importantes para o futuro do país, principalmente quanto à garantia da democracia e da

educação. Foi mais um processo eleitoral marcado por ofensas pessoais, denúncias, boicotes entre outros fatos. Após um primeiro turno com uma legião de candidatos à terceira via, Luiz Inácio Lula da Silva e Jair Messias Bolsonaro foram para o segundo turno, marcando a divisão política do país. Ao fim da apuração no segundo turno, Lula ficou com 50,90% (60,3 milhões de votos), e Bolsonaro, com 49,10% (58,2 milhões de votos). Cabendo a Lula, aos 77 anos, assumir seu 3º mandato, fato inédito no Brasil. Foi a disputa mais acirrada desde a redemocratização do país. Além disso, o segundo turno teve o maior pleito em 90 anos de existência da Justiça Eleitoral. Após a apuração dos votos e a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, candidato do Partido dos Trabalhadores, como presidente do Brasil, grupos que não aceitaram o resultado foram às ruas e obstruíram o tráfego de mais de 150 rodovias pelo país. Nesse contexto, houve a cobrança de autoridades políticas e a pressão da sociedade civil para que ocorresse o desbloqueio das rodovias a fim de assegurar a segurança pública brasileira e respeitar o Estado democrático. No mesmo ano, tivemos a Copa do Mundo, no Catar, como aconteceu em 1930, quando o período de votação antecedeu os jogos. Já em 1950, o pleito ocorreu 79 dias após a derrota do Brasil pelo Uruguai. Fato é que, desde 1994, a competição tem coincidido com as eleições brasileiras e cinco presidentes já levantaram o troféu ao lado dos jogadores da Seleção Brasileira de Futebol. Normalmente as eleições ocorrem no mês de outubro e a Copa entre os meses de junho e julho.

A partir do dia 1º de janeiro de 2023, o Brasil passou a ter um novo comando. O espírito democrático comporta a livre manifestação de opinião. Isso é um fato. Portanto, manifestar-se contra o resultado de uma eleição, ainda que legitimamente constituída, é genuíno. Quem assistiu à posse do presidente eleito no pleito de 2022, não imaginaria que o mesmo lugar onde ocorreu a cerimônia com apoio de vários chefes de estado do mundo, seria o cenário, 7 dias mais tarde, de uma série de atos antidemocráticos. Quando, no dia 8 de janeiro de 2023, uma invasão ao Congresso Nacional, em Brasília, marcou novamente a história política do país. Os acontecimentos em Brasília, como uma versão da invasão ao Capitólio, sede legislativa do estado Americano, guarda semelhanças, propõe reflexões, causa dúvidas e provoca o estado democrático. Centenas de pessoas apoiadoras do ex-presidente Jair Bolsonaro invadiram e destruíram os prédios do Congresso Nacional, Palácio do Planalto e Supremo Tribunal Federal, em Brasília. O saldo das invasões teve: fachadas pichadas, móveis quebrados, obras de arte rasgadas, salas reviradas, objetos queimados, depredações, entre outros. Dois dias após o ocorrido, mais de 1.500 pessoas foram identificadas e presas e deverão ser enquadradas nos crimes: Dano ao patrimônio público da União – crime

qualificado. Pena: detenção, de seis meses a três anos, e multa, além da pena correspondente à violência; Crimes contra o patrimônio cultural – destruir, inutilizar ou deteriorar bem especialmente protegido por lei, ato administrativo ou decisão judicial. Pena: reclusão, de um a três anos, e multa; Associação criminosa – associarem-se três ou mais pessoas para o fim específico de cometer crimes. Pena: reclusão, de um a três anos (pena aumenta se a associação é armada); Abolição violenta do Estado Democrático de Direito – tentar, com emprego de violência ou grave ameaça, abolir o Estado Democrático de Direito, impedindo ou restringindo o exercício dos poderes constitucionais. Pena: reclusão, de 4 a 8 anos, além da pena correspondente à violência e ainda, Golpe de estado – Tentar depor, por meio de violência ou grave ameaça, o governo legitimamente constituído. Pena: reclusão, de 4 a 12 anos, além da pena correspondente à violência.

Este fato levanta várias reflexões quanto à segurança pública, a garantia da democracia e os rumos da educação no país. As promessas de eleição ainda estão a ser implementadas ao longo dos próximos quatro anos. Os primeiros julgamentos ocorreram oito meses depois dos atos, quando a Procuradoria Geral da República (PGR) pediu punição exemplar para os executores das depredações. O prejuízo inicialmente estimado, e sem contar os danos incalculáveis a bens da União, foi de R\$ 3,5 milhões no Senado Federal e R\$ 3,039 milhões na Câmara dos Deputados. No Palácio do Planalto, os danos ultrapassam o valor de R\$ 9 milhões apenas com obras de arte. Os primeiros réus são acusados pela PGR de participar da depredação de prédios públicos e respondem pelos crimes de associação criminosa armada, abolição violenta do Estado Democrático de Direito, golpe de Estado, dano qualificado pela violência e grave ameaça, com uso de substância inflamável. Em alegações finais encaminhadas ao Supremo em agosto de 2023, a PGR pediu que 40 réus, incluindo os quatro julgados, sejam condenados a penas de até 30 anos para que sirvam de exemplo a sociedade.

Desde o início de seu mandato em 2023, o novo governo tem encontrado grandes desafios na educação. Entre as prioridades propostas, estão a melhoria da alimentação escolar, recuperação do aprendizado pós-pandemia, Novo Ensino Médio e novo Enem, a compra de livros didáticos, a primeira infância, uma abordagem intersetorial, a alfabetização, a valorização do professor, a participação social, a retomada da inclusão nas universidades e uma revisão de valores das bolsas de pesquisa. A retomada dos espaços de participação social na definição das políticas de educação, também estão entre as medidas a serem adotadas ao longo do novo governo. Algumas destas ações já puderam ser observadas como a revisão de valores das bolsas de pesquisa entre 25 e 75%, após 10 anos sem aumento. A medida foi uma

das promessas da campanha do atual presidente que tem muitos desafios na educação até o final de seu mandato. Onde, a sociedade precisa acompanhar e cobrar as devidas ações.

“Eu creio que é difícil ser negro e é difícil ser intelectual no Brasil. Essas duas coisas, juntas, dão o que dão, não é? É difícil ser negro porque, fora das situações de evidência, o cotidiano é muito pesado para os negros. É difícil ser intelectual porque não faz parte da cultura nacional ouvir tranquilamente uma palavra crítica”. Milton Santos.

CAPÍTULO 4

TERCEIRO BLOCO DE REFERENCIAIS TEÓRICOS: MUITO OBRIGADO AXÉ

“Muito obrigado Axé
Muito obrigado Axé
Ilumina o Mirin Orunmilá
Na estrada que vem a cota
É um malê é um maleme
Quem tem santo é quem entende”
Carlinhos Brown

4.1 O Candomblé e o Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá

Tomamos como ponto de partida a diáspora africana, que durou quase quatro séculos com seu início em 1551 até 1850 (Lody, 1987, p.08), onde nos deparamos com um dos maiores episódios de violência da história na humanidade, que foi a escravização. Liderado pela Europa, foi movido por fins econômicos e políticos. Em relação a essa realidade Lody (1987) nos diz:

Nesse âmbito de interesses econômicos, o continente africano é alvo de uma série de investidas que, da segunda metade do século XVI à primeira metade do XIX, serviram de cenário para o transporte de milhares de homens e mulheres da África para o Brasil, reunindo diferentes etnias, contrastantes estágios culturais e diferenciados sistemas sociais, econômicos, políticos e religiosos. (Lody, 1987, p.07).

Onde, os diferentes grupos étnicos que aqui chegaram, na condição de escravizados, trabalhavam principalmente no processo de expansão da agricultura e mineração.

As religiões de matriz africana, chegam ao século XXI demarcando o seu espaço, na composição do patrimônio cultural brasileiro por meio da preservação da memória do seu povo e de sua comunidade, trazendo para si uma importância que vai além do seu culto. Percebemos cada vez mais os enlaces entre os espaços eleitos como patrimônio e que abrigam funções religiosas. Constatamos também que ao longo do tempo, o espaço do terreiro, enquanto instância de poder, foi capaz de mover estruturas sociais complexas, estabelecendo um divisor de águas dentro do universo religioso, contribuindo assim para o fortalecimento de uma nova identidade afro-religiosa no Brasil.

Portanto, a cosmologia dos orixás ou mesmo as religiões de matrizes africanas, no Brasil, especificamente o Candomblé, surge mediante a diáspora negra, com o tráfico de escravos negros oriundos de diversas cidades africanas, sendo estes, “cativos que não falavam a mesma

língua, possuindo hábitos de vida diferentes e religiões distintas, reduzidos à escravidão, longe das suas terras de origem”. (Verger, 2018, p.07).

Ainda, como nos diz Verger :

Desde muito cedo, ainda no século XVI, constata-se na Bahia a presença de negros bantu, que deixaram a sua influência no vocabulário brasileiro. Em seguida, verifica-se a chegada de numeroso contingente de africanos, proveniente de regiões habitadas pelos daomeanos (gêges) e pelos iorubás (nagôs), cujos rituais de adoração aos deuses parecem ter servido de modelo às etnias já instaladas na Bahia. (Verger, 2002, p. 23).

A tese intitulada “Os segredos de Orunmilá.com: os búzios como techné nas mediações culturais em terreiros e em sites” de Elis Santana Silva, ano 2020, da Universidade de São Paulo, descreve com clareza a presença Nagô em solo baiano e sua importância para a formação do Candomblé:

Neste sentido, a presença Nagô no território baiano, se confirma “por um complexo paradigma civilizatório” que se estrutura de forma diferenciada do modelo europeu “centrado nos poderes da organização capitalista e da racionalidade dos signos”. (Sodré, 2017, p.88). Portanto, quando nos referimos ao termo Nagô, é necessário apresentar de antemão a discussão de Nações que o antecipa, destacando que: Esse paradigma corresponde a um complexo cultural, - cujas origens remontam à Nigéria e ao Benin (ex-Daomé) – que compreende nações conhecidas como Egbá, Egbadó, Ijebu, Ijexá, Ketu, Sabe, Iaba, Anagô e Eyó, incorporando traços dos Adja, Fon, Huedá, Mali, Jegum e outros conhecidos no Brasil com o nome genérico de Jeje. Em termos históricos e geográficos, essas nações provinham da Costa da Mina (área que hoje abrange Benin, Nigéria e Togo) e começaram a chegar ao porto de Salvador na Bahia, em fins do século XVII, como moeda de troca africana para a aquisição de fumo produzido no recôncavo baiano. Já no século XIX, os últimos grupos chegados foram os jejes (de língua fon, também conhecidos como ewês e os nagôs. Nagô tornou-se um nome genérico para a diversidade do complexo cultural, na verdade equivalente à palavra iorubá, designativa dos falantes desta língua que em determinados momentos teve trânsito mais amplo na África (Sodré, 20017, p.88-89). Seu principal porto de chegada ao Brasil foi no litoral da Bahia, como dito anteriormente, o que nos permite dizer que a força do Candomblé no Brasil nasce em solo baiano.

Os inúmeros “zeladores” – sacerdotes – de orixás trazidos para a Bahia possibilitaram à “estrutura” um modelo de rito estável, na qual foram acomodadas diferentes etnias negras ou nações. (Verger, 2002, p. 52). Esse fator, contribuiu muito para a formação das religiões de matriz africana no Brasil.

Seguindo o período de afirmação das lutas dos africanos e suas gradativas conquistas no sentido de se reconhecer como parte importante do processo de colonização do Brasil e preservação da cultura africana frente ao imperialismo colonizador, é estabelecido em contrapartida a política de embranquecimento no sul do país com objetivo de transformar a população brasileira numa população pura conforme os moldes europeus segundo citação abaixo:

Essa política do branqueamento que caracteriza o racismo no Brasil se alimenta das ideologias, das teorias e dos estereótipos de inferioridade e superioridade racial que se conjugam com a política de imigração européia, para ‘apurar a raça brasileira’ e com a não legitimação, pelo Estado, dos processos civilizatórios indígenas e africanos, constituintes da identidade cultural da nação. Nesse âmbito, opera a ideologia do sincretismo, tentando a pujança da cultura negra do povo brasileiro. No âmbito cultural, esse “caminho ideal” se caracteriza por processo similar. Religião negra, espiritismo, “catolicismo popular” ou “sincretismo”, catolicismo apostólico romano. (Luz, 1993, p. 180).

Baseado nessa repercussão histórica gerada em torno da necessidade de se conhecer a identidade e a imagem da população afro-brasileira que se pensou em discutir e formular o projeto de inclusão da história da África como disciplina oficial no ensino brasileiro e na qualificação dos docentes através de cursos de graduação e pós-graduação, marcando, assim, uma trajetória de realizações e concepções, com referências entre diferentes vertentes culturais. São diversos os cultos e formas de organização social e cultural advindos da África subsaariana, com predominância das regiões do antigo Dahomé (Benin) e dos reinos de Oyó e Keto (Nigéria), na África ocidental, e da África meridional (antigo reino do Congo, que abrange atual Congo, Angola, Moçambique). Além dos sudaneses: da África Ocidental (Nigéria, Benin e Togo), os iorubás ou nagôs (subdivididos em keto, ijexá, egbá, etc), jejes (ewe e fon) e os fanti-achantis. Também entre eles algumas nações islamizadas: os haussás, tapas, peuls, fulas e mandingas. O mar, a kalunga, representava para os bakongo o limite entre a vida e a morte. Assim, atravessar o mar equivalia a adentrar no mundo dos espíritos, dos antepassados.

Segundo a antropóloga Juana Elbein dos Santos, o comércio intenso entre a Bahia e a costa africana, manteve os nagô do Brasil em contato permanente com suas terras de origem (Santos, 2012, p. 31); já, para Stela Caputo, isto é muito importante porque contextualiza o fato de a maioria dos terreiros de candomblé no Brasil ser de tradição nagô, e o porque de justamente este candomblé ter-se perpetuado mais no Brasil. (Caputo, 2012, p. 41). Por sua vez, o antropólogo Raul Lody, o modelo de candomblé, visto apenas pela ótica nagô, sem se

observar as contribuições dos candomblés Bantus (chamados de Nação Angola e Congo), constitui uma perspectiva etnocêntrica e ressalta que as nações de candomblé também trocam entre si influências recíprocas, observando-se ainda aproximações, adesões ou certos afastamentos em relação ao inevitável catolicismo popular brasileiro, já diluídos nos princípios funcionais do candomblé. (Lody, 1987, p. 16).

Para Muniz Sodré (2002), um terreiro é uma associação litúrgica organizada (Egbé) que pode ser chamado de Candomblé, Xangô, Pajelança, Jurema, Catimbó, Tambor de Mina, Umbanda ou qualquer outra denominação assumida por aqueles que realizam os cultos negros no Brasil. Desta forma, destacando os saberes da comunidade do terreiro, através das funções, significados e sentidos dos objetos, pautados na mitologia iorubá, o terreiro passou a ser concebido como um lugar de memória, estimulando perceber a relação passado-presente-futuro preservadas nas religiões afro-brasileiras.

A palavra Candomblé pode advir de uma variação fonética de candombé, uma espécie de atabaque usado pelos negros de Angola, ou ainda viria de candonbidé, que significa ato de louvar, pedir por alguém ou por alguma coisa. Na Bahia, Verger cita o Candomblé: (...) as religiões africanas em geral, são de origem bantu. É provável que as influências das religiões vindas de regiões da África situadas nas imediações do quadro não se limitem apenas ao nome das cerimônias, mas tenham dado aos cultos jêje e nagô, na Bahia, uma forma que os diferencia, em certos pontos, dessas mesmas manifestações na África. (Verger, 2018, p. 17). O fundamento do Candomblé é efetivamente o culto ao orixá, dono da cabeça (ori, cabeça, e xá, potência, força), intermediários entre o deus supremo (Olodumare) e o mundo terrestre, encarregados de administrar e de se comunicar com os homens. O Candomblé brasileiro surge da miscigenação de fundamentos religiosos e místicos. Na Bahia, organizou-se como uma reunião de cultos a orixás. Numa inversão do que ocorre na África onde, em cada região cultua-se um determinado orixá. No culto aos orixás do Candomblé, existe toda uma estrutura organizacional, de atribuições e funções a cada “filho e filha” de santo. Os saberes socioculturais são repassados dos mais velhos, “pessoa por pessoa, numa relação interpessoal dinâmica e viva”. (Sodré, 2017, p.137-138). As pessoas dentro da comunidade de Candomblé acabam de certa forma se responsabilizando umas pelas outras, cuidando, preocupando-se e principalmente ensinando, permitindo ao espaço do terreiro, ser produtor e reprodutor de constantes processos educativos.

De acordo com a tese intitulada “Fluências lexicais africanas e afro-brasileiras no processo de construção identitária dos estudantes da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos” da pesquisadora Lise Mary Arruda Dourado de 2014 da Universidade do Estado da Bahia:

A criação do Opô Afonjá é anterior à data da sua fundação, em 1910, no bairro de São Gonçalo do Retiro, na Rua Direta, nº 557. Ainda de acordo com Daniel (2010), o início deste terreiro deu-se no ano de 1892, quando Eugênia Anna dos Santos, aos 23 anos de idade, tendo realizado todas as obrigações religiosas pertinentes ao novo cargo que então ocuparia, deixou a Casa Branca e criou o Ilê Axé Opô Afonjá. O hierônimo deste terreiro refere-se ao Orixá da sua fundadora, Obá Biyi, filha de Xangô Afonjá. Esse Ilê Axé funcionou temporariamente em diferentes locais de Salvador: primeiro, na Rua do Camarão, logo depois, na Rua do Curriachito, ambas no Rio Vermelho; depois, na antiga Santa Cruz, hoje, bairro de Amaralina; e na Ladeira da Praça, no centro da cidade. Para a aquisição do terreno de 39 mil metros quadrados em São Gonçalo do Retiro, onde foi construída a roça em 1910, Mãe Aninha fez uso de suas economias, originadas de seu trabalho como comerciante de produtos africanos no Mercado Modelo. Para a empreitada de implantação do assentamento do Axé de Xangô Afonjá, Obá Biyi contou com a participação de Joaquim Vieira da Silva, Pai Joaquim, Obá Sanyá. Em 1936, reinaugurou o Ilê Ìyá, tendo muito contribuído o Babalaô Martiniano Eliseu do Bonfim. Essa reinauguração foi registrada na obra "Bahia de todos os santos: guias de ruas e mistérios". (Amado, 1945).

Então, neste contexto, na Bahia, em 1910, que Eugênia Anna dos Santos (a Mãe Aninha, Obá Biyi), fundou o Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá em Salvador. Mãe Aninha, comandava um grupo dissidente do Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho (fundado em 1830). E quando ela o fez, talvez não soubesse a importância histórica que o lugar ganharia nas décadas seguintes, vindo a ser tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 28 de julho de 2000, mostrando a sua importância para o Brasil. O seu nome significa Casa da Força sustentada por Xangô. O local é um dos símbolos da resistência cultural dos descendentes dos negros escravizados na cidade de Salvador.

Figura 9 – O Ilê Axé Opô Afonjá



Fonte: <https://candombledeketu.wixsite.com/casadesanto/il-ax-op-afonj>

O Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá conforme figura 9, está situado em uma área de 39 mil metros quadrados, que abrange a parte religiosa do Terreiro, edificações de uso habitacional, a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, o Museu Ilê Ohum Ilailai e, a Biblioteca Ikojppo Ilê Iwe Axé Opô Afonjá e conta ainda com uma área de vegetação densa, uma das poucas no bairro do Cabula. Suas edificações foram construídas de modo mais ou menos linear, por conta da tipografia do local, usando as áreas mais planas.

Ainda, considerando Dourado (2014):

Apesar de também defender essa “pureza nagô”, Mãe Aninha, no Brasil, inovou a tradição. No continente africano, cada povo adorava um orixá (“grosso modo”: Xangô, em Oyó; Yemanjá, em Abeocutá; Oxóssi, em Ketu; Oxum, nas regiões nigerianas de Ijexá e Ijebu; Ogum em Ifé e outras cidades yorubás; etc), mas Mãe Aninha transformou o espaço do Ilê Axé Opô Afonjá em um protótipo de África: na mesma comunidade-terreiro, harmonizou o culto aos orixás de várias cidades do império nagô, que, sobretudo nos séculos XVIII e XIX, vieram para o Brasil com os africanos escravizados. “Foi ela a primeira a reunir as diversas nações africanas em um só espaço, criando a noção que hoje temos de terreiro”. (Daniel, 2010).

O Terreiro, tem tradição matriarcal devido a uma ordem da fundadora da casa, Mãe Aninha, que determinou que a sucessão do Opô Afonjá fosse sempre assumida por mulheres. Mãe Aninha comandou o Terreiro de 1910 até 1938, quando veio a falecer. Ainda durante o período em que estava no comando, foi criada a Sociedade Civil da Santa Cruz, com o intuito de organizar os trabalhos e representá-lo civilmente. Mãe Aninha foi a responsável pela liberação legal do culto aos orixás quando em 1936, foi até o Rio de Janeiro, onde conseguiu uma audiência com o então presidente Getúlio Vargas. Dessa audiência, em 1939, foi

proclamado o Decreto nº 1.202, que retirou dos municípios o poder de repressão direta aos Terreiros e a capoeira (Lima, 2004). No governo de Roberto Santos, na Bahia, em 17 de janeiro de 1976, foi assinado um novo decreto eliminando a necessidade de registro, pagamento de taxa e licença da polícia para o funcionamento dos terreiros. Como já vimos, seu tombamento aconteceu em 28 de julho de 2000, garantindo que o Terreiro continuasse no local, com impedimento para que as construções ali sejam demolidas, passando a compor patrimônio com intervenções para manter a sua integridade com o uso de recursos públicos e garantindo o direito de ser preservado para as próximas gerações. O espaço de resistência, foi frequentado por nomes como Jorge Amado, o pintor Carybé e o fotógrafo Pierre Verger. Desde esta época, os representantes e frequentadores do Opô Afonjá vem lutando pela manutenção e visibilidade do legado religioso, étnico e cultural afro-brasileiro, material e imaterial, pela igualdade de direitos raciais e religiosos, pelo reconhecimento das referências culturais do Terreiro na Academia e nas demais instituições sociais e educacionais.

Figura 10: Mae Aninha – 1910 a 1938



A ialorixá Eugênia Ana dos Santos, a famosa Aninha.

Fonte: <https://www.geledes.org.br/mae-aninha-ialorixa-do-ile-axe-opo-afonja/>

Após a morte de Mãe Aninha (1910 a 1938) na figura 10, Mãe Bada (1939 a 1941) representada na figura 11, assumiu o comando do lugar, seguida por Mãe Senhora (1942 a 1967) na figura 12, Mãe Ondina (1969 a 1975), figura 13, Mãe Stella de Oxóssi (1977 a 2018), figura 14, e ainda Mãe Ana de Xangô, desde 2019 na figura 15 compondo o quadro atual das Ialorixás do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá.

Figura 11: Mãe Bada – 1939 a 1941



Fonte: <https://www.correio24horas.com.br/entre/a-hora-de-decidir-como-sera-a-escolha-de-quem-comandara-o-afonja-apos-mae-stella-1219>

Figura 12: Mãe Senhora -1942 a 1967



Fonte: <https://ocandomble.com/2011/09/07/mae-senhora/>

Figura 13: Mãe Ondina -1968 a 1975



Fonte: <https://historiasdopovonegro.wordpress.com/2007/11/08/maes-de-santo/>

Figura 14: Mãe Stella de Oxossi – 1976 a 2018



Fonte: Arquivo de Mario Cravo Neto.

Figura 15: Mãe Ana de Xangô – 2019 atual



Fonte: <https://noticiapreta.com.br/mae-ana-de-xango-sucessora-de-mae-stella-de-oxossi-toma-posse-do-terreiro-ile-axe-opo-afonja/>

O candomblé praticado no Terreiro é de rito Ketu, de nação Nagô, ou seja, possui descendência Iorubá, oriundo da região da Nigéria, Benin e Togo. Tendo a missão importante de formação, preservação e difusão da memória e da história dos africanos no Brasil. A difusão desse conhecimento acontece primeiramente por meio da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos (EMEAS) conforme observamos na figura 16, municipalizada em 1998, onde também se ensina o Iorubá e a História da África. A EMEAS é uma das escolas municipais que aplicam a Lei Federal nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, atendendo à grade curricular determinada pelo MEC. Nos corredores e salas de aula, vemos figuras de orixás, objetos em cerâmica, fotos das Ialorixás do terreiro, tecidos e cartazes na língua iorubá que fazem parte da decoração, lembrando a história e a cultura afro-brasileira. A EMEAS conta ainda com um anexo, o Centro Cultural Odé Kayodé, assim nomeado em homenagem a Mãe Stella de Oxóssi, pois esse é o seu "orukó (nome iniciático que a identifica). Odé Kayodé que significa "O caçador traz alegria". O que também ocorre no Museu Ilê Ohum Ilailai, fundado em 1981, na Biblioteca Ikojppo Ilê Iwe Axé Opô Afonjá, fundada em 1996, que são importantes centros de preservação da história do Terreiro e dos africanos no Brasil.

Figura 16 : Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos (EMEAS)



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Municipal_Eug%C3%A2nia_Anna_dos_Santos

Em 2013, o Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá ganhou uma homenagem com um selo que tem como figura de fundo a porta de entrada da casa de Xangô, orixá patrono, e as franjas de mariwô, tiras das folhas novas do dendezeiro utilizadas acima das portas para proteção e indicação de locais sagrados. Em primeiro plano, encontram-se o logotipo do Terreiro e um oxê, machado com lâmina dupla, que traduz a justiça implacável e imparcial de Xangô. No selo, foram utilizadas as técnicas de fotografias e desenho.

4.2 De Mãe Aninha a Mãe Ana de Xangô – Filhos com anel no dedo

Como já foi citado anteriormente, por conta da orientação da primeira Ialorixá, a liderança no Terreiro é matriarcal. Sendo o Opô Afonjá respeitado e reconhecido até internacionalmente, este fato traz uma referência de empoderamento feminino.

Eugênia Anna dos Santos, a Mãe Aninha (Obá Biyi), nasceu em Salvador, no dia 13 de julho de 1869. Filha de Sérgio José dos Santos e Leonídia Maria da Conceição Santos, foi iniciada, em 1884, na nação Ketu, pela Ialorixá Marcelina da Silva, Obá Tossi no antigo Terreiro da Casa Branca, no Engenho Velho, cujo nome na língua iorubá é Ilê Iyá Nassô em Salvador que pertencia a Maria Júlia de Figueiredo. As fontes não são precisas sobre o momento de sua iniciação, mas tudo indica que tenha ocorrido ainda no século XIX, quando tinha por volta de 16 anos, em torno de 1884 (Lima, 2004). Mãe Aninha fundou o Ilê Axé Opô Afonjá em 1895, conforme consideram as pesquisas, na cidade do Rio de Janeiro, transferindo-o, depois, para Salvador, no ano de 1910 (Leite, 2013), onde se estabeleceu, primeiramente no alto da Santa Cruz, no bairro do rio Vermelho e, posteriormente, para São Gonçalo do Retiro (Lima, 2004). Em 1936, reinaugurou o Ilê Iyá, instituiu o Corpo de Obás

de Xangô, lançou a pedra fundamental do novo barracão Ilê N'Lá e fundou a Sociedade Cruz Santa, no Ilê Axé Opô Afonjá, de Salvador. A frase de Mãe Aninha: "Quero ver meus filhos de anel no dedo, aos pés de Xangô" é seguida e respeitada de geração a geração. E isso não significava somente um título, mas uma proposta de superação da própria condição de objeto de estudo, ou seja, passa pelo reconhecimento de sujeitos produtores de saberes e culturas. Por seu empenho e convicção sobre a importância da educação, como já citamos, existe funcionando até os dias atuais, a EMEAS, que atende tanto à comunidade do terreiro, ligada à religião, quanto à comunidade do entorno, independentemente da religião.

A EMEAS oferece educação escolar para turmas de alunos da Educação Infantil e para os dos anos iniciais do Ensino Fundamental e tem como princípio o projeto Mini Comunidade Oba Biyi, que deu lugar, a partir da criação da escola municipal, ao Projeto Político Pedagógico Irê Ayó, resultado da iniciativa da pesquisadora Vanda Machado, durante o ano de 1985. (Machado, 2019). No Projeto Irê Ayó, enquanto intervenção curricular, foi experimentado o exercício da transdisciplinaridade, considerando a complexidade, os princípios e valores contidos no pensamento africano. A mitologia africana, recriada como afro-brasileira, é pródiga na possibilidade da compreensão do mundo sempre em construção. Um mundo onde o ser humano continua transitando como parceiro de Deus na criação e manutenção planetária. A mitologia conta as histórias da vida, incluindo sempre o ser humano. (Machado, 2014, p. 5-6).

Maria Stella de Azevedo Santos, Mãe Stella de Oxóssi, Odé Kayode. Nasceu em Salvador, no dia 02 de maio de 1925, na Ladeira do Ferrão, no Pelourinho e faleceu em Santo Antônio de Jesus, no dia 27 de dezembro de 2018. Filha de Esmeraldo Antigno dos Santos e Thomázia de Azevedo Santos. Sua avó materna foi Theodora Cruz Fernandes, filha de Maria Konigbagbe, africana de etnia egbá. Formou-se pela Escola de Enfermagem e Saúde Pública, exercendo a função de Visitadora Sanitária por mais de trinta anos. Em 19 de março de 1976, foi escolhida para ser a quinta Ialorixá do Ilê Axé Opô Afonjá. Em 1981, visitou templos e casas de orixás em Oshogbo, Ile-Ifé e Ede na Nigéria. Em 1983 o professor Wande Abimbola, à época Reitor da Universidade de Ile-Ifé, fez questão de realizar em Salvador, na Bahia, a II Conferência da Tradição dos Orixás e Cultura, onde ocorreu o primeiro pronunciamento público de Mãe Stella quando lançou ideias originais sobre a questão do sincretismo. Ela também participou da III Conferência Mundial de Tradição dos Orixás e Cultura, em 1986, em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Em 1987, integrou a comitiva

organizada por Pierre Verger para a comemoração da Semana Brasileira na República do Benin, na África. Em 1999, conseguiu o tombamento do Ilê Axé Opô Afonjá pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), órgão ligado ao Ministério da Cultura. Em 2001 ganhou o prêmio jornalístico Estadão na condição de fomentadora de cultura. Em 2005 recebeu o título de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal da Bahia e em 2009, ao completar setenta anos de iniciação no Candomblé, recebeu o título de Doutor Honoris Causa da Universidade do Estado da Bahia. É detentora da comenda Maria Quitéria (Prefeitura do Salvador), Ordem do Cavaleiro (Governo da Bahia) e da comenda do Ministério da Cultura. Em 2010, recebeu uma placa pelo centenário do terreiro Opô Afonjá, no Plenário da Câmara de Salvador, na Bahia. Em 2013, foi eleita por unanimidade para ocupar a cadeira 33 da Academia de Letras da Bahia, cujo patrono é o poeta Castro Alves. Foi a criadora do Museu Ilê Ohum Lailai (Casa das Coisas Antigas), espaço para resguardar a memória, o legado da casa e das quatro Ialorixás que a antecederam em mais de 100 anos.

Através de sua obra, mudou a forma de se perceber o candomblé, influenciando diversas gerações na luta pela igualdade, empoderamento das mulheres e diversidade. Transcendendo o seu papel de líder religiosa, transformando o Ilê Axé Opô Afonjá num polo cultural e social com diálogo aberto em todos os segmentos. Foi a primeira Ialorixá do Candomblé, no Brasil, a escrever livros e artigos sobre a sua religião. Mãe Stella (2010,p.68), definiu seu sacerdócio:

Em nossa casa, a Yalorixá reúne as condições de mãe do Orixá e mãe do Axé, na acepção do elemento sagrado. É quem une o homem ao Orixá pelo processo de iniciação e quem distribui o axé. Só ela tem o direito de iniciar e completar o ciclo de iniciação. Mas é ela também quem responde e zela pelo seu Egbé, na condição de porta voz de Xangô. É o elemento catalisador, a "regente da orquestra". Cabe a iyalorixá escolher os Oloyé de acordo com as determinações "superiores" (e superior a Iyalorixá, no Terreiro, só os deuses).

Ainda, Mãe Stella (2015) sobre os motivos que lhe traziam incentivo:

Tim Maia cantava: “Me dê motivos para ir embora.” Eu digo: Não me deem motivos para ir embora! Por favor, construam e exponham para mim argumentos suficientemente convincentes para que eu deseje permanecer em um mundo onde os seres humanos disputam sem nem mesmo saber pelo que estão disputando; onde creio que tantas pessoas estejam diariamente realizando “o bom combate”, mas os meios de comunicação insistem em mostrar o que de ruim a humanidade produz. Não entrarei no lugar comum de culpar os meios de comunicação. Também não culparei a atração natural que nós humanos temos pela tragédia. Aliás, não culparei nada nem ninguém. Culpa não é um sentimento que tendo a imputar aos outros, muito

menos a mim. Como costume dizer, seriamente brincando com a gramática: somos o que somos em progressão crescente. Pesquisamos e descobrimos o pedido que o cantor da banda Charlie Brown Jr. fazia cantando, também pedindo insistentemente: “Me Dê Motivos Pra Sonhar.” Chorão morreu, ou melhor, buscou o mundo de sonhos onde, provavelmente, jamais encontraria: nas drogas. Seu companheiro de banda, Champignon, também se matou, desta vez com um tiro, em 9 de setembro de 2013. Quando Champignon perdeu dois de seus companheiros de música e poesia, o vocalista Chorão e o guitarrista Peu Sousa, declarou: “Os dois perderam a fé. Quando perdem a fé, perdem a vontade de viver. Foi mais um dia muito triste... Eu acho que as pessoas, em algum momento da vida, perdem a fé. Independentemente se morrem por droga, ou enforcadas. Se perdem a vida sem culpa de ninguém, acredito que em algum momento perderam a fé.” O que estamos fazendo ou faremos para que outras pessoas sensíveis não mudem de dimensão porque esta daqui está insuportável para elas? Acordei no dia 8 de setembro de 2015 com uma imensa vontade de escrever sobre a insensibilidade com que são tratadas as pessoas mais sensíveis; com uma “querência” enorme de não viver em uma “sociedade de poetas mortos”. As palavras iam sendo escritas na mente quando me lembrei que, durante a noite, tinha recebido um aperto de mão de meu pai já falecido. Compreendi que os seres de outra dimensão desejavam falar comigo. Quem seriam eles? – perguntei-me. Foi só no decorrer do texto que um nome surgiu em minha mente: Chorão. Pensei que esta palavra simbolizava o choro pelas perdas por morte, mas uma de minhas filhas lembrou-se do cantor acima referido e pesquisando na internet descobriu que no dia 9 de setembro de 2015 faria dois anos de morte de seu companheiro Champignon. Minhas bênçãos, então, a todos que se foram por que não suportaram a dureza dos moradores de nosso planeta, acompanhada de um pedido, ou melhor, de uma súplica: Não permitamos que o mundo em que vivemos se transforme, sem retorno, em uma sociedade de poetas mortos. Cumprindo minha parte, encerro com um poema de Pablo Neruda: “Desde então, sou porque tu és. E desde então és sou e somos... E por amor Serei... Serás... Seremos...”

Percebemos na história dos terreiros, Ialorixás e Babalorixás que tem um trabalho extremamente relevante na sua comunidade mas, ainda pouco apresentadas na grande mídia, na academia. Seus trabalhos buscam pertencimento nas suas visões sobre esses espaços de disputa e tensão que cercam a relação entre religião e cotidiano local. Mãe Stella, se destacou não somente em sua comunidade, foi uma distinta intelectual que inovou o olhar sobre as religiões de matriz africana, dialogando frequentemente com escritores, artistas e jornalistas. Escreveu sobre sua religião, abordando aspectos relevantes, o que a levou ser reconhecida em espaços nunca antes ocupado, por mulheres negras, ou Ialorixás, antes bem demarcados pela classe hegemônica (branca – masculina – cristã). O colonialismo deixou o legado da colonialidade do poder, do saber e do ser. Para Oliveira e Candau (2010):

Colonialidade é um padrão de poder que vem do colonialismo moderno, mas vai além da relação formal de poder entre dois povos. Como apontam os autores, a colonialidade transcende a relação entre povos diferentes e permanece no Estado-nação, na unidade nacional, na constituição

progressista e nas práticas humanas, determinando as formas como trabalho, conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas se articulam a partir do mercado mundial e da ideia de raça.

A desvalorização e delimitação do espaço racial vai impregnar especificamente a forma de conhecer e produzir conhecimento, já que as ciências modernas, principalmente das áreas naturais e sociais, também vão historizar e escrever sobre o ser humano nessa perspectiva. Além, de classificar e nomear o mundo, num efeito perverso em que o discurso científico e religioso justificam as práticas de extermínio.

Mãe Stella publicou os livros: *E Dai Aconteceu o Encanto*", Maria Stella de Azevedo Santos e Cleo Agbeni Martins; Salvador, 1988; *"Meu Tempo é Agora "*, Maria Stella de Azevedo Santos. 1ª Edição: Editora Oduduwa, São Paulo, 1991. 2ª Edição: Vol.1. Salvador, BA: Assembleia Legislativa da Bahia, 2010; *"Lineamentos da Religião dos Orixás - Memória de ternura"*- Cléo Agbeni Martins, 2004; participação especial de Mãe Stella - *Alaiandê Xirê*- ISBN 8590467813; *"Òsósi - O Caçador de Alegrias"*, Mãe Stella de Òsósi, Secretaria da Cultura e Turismo, Salvador, 2006; *"Owé - Provérbios"* - Salvador – 2007; *"Epé Laiyé- terra viva"*, conta a história de uma árvore que ganha pernas e vai lutar pela construção de um mundo que respeita o meio ambiente. Em sua trajetória o personagem ganha ajuda do orixá Oçânhim, divindade que domina o conhecimento sobre o mundo vegetal. Salvador – 2009; *"Opinião - Maria Stella de Azevedo Santos - Yalorixá do Ilê Axé Opô Afonjá - Um presente de A TARDE para a história"*, reunião de textos publicados no jornal A TARDE na coluna "Opinião".

Destacamos algumas falas, seus ensinamentos, retirados de seus livros e entrevistas:

“Vivemos o tempo presente, nosso tempo é hoje, já, agora. Só pode falar “em meu tempo” alguém que não faça mais parte deste tempo: depois de ter atravessado a porteira do tempo... Quem vive é deste tempo, de agora!”; “A natureza conversa conosco a todo momento, basta saber entendê-la ou dar mais um pouco de atenção a ela; Tudo o que a nossa religião professa advém da natureza.”; “O Candomblé não é um produto do turismo étnico. Somos uma religião, temos nossa liturgia, uma teologia, dogmas e segredos. Temos de preservar nossos princípios e valores com todo o respeito.”; “Quem for a uma festa de Orixá, num terreiro, chegue com respeito e amor. Nada é cobrado, nada se fotografa, nada é gravado. Ali é um lugar sagrado, não deve ser profanado. Os terreiros estão abertos a todos os que souberem chegar.”; “Falar de Orixá é voltar no tempo, tentando decifrar o mistério do indecifrável, aquilo que apesar de ser experienciado, vivido e sentido não pode ser traduzido em uma única forma, pois tendo todas as formas, nenhuma delas o revela.”; “Os orixás são concebidos como seres primordiais, expressões divinas das forças da natureza, um poder imaterial

que só se torna perceptível aos seres humanos através do fenômeno da incorporação.”; “Dou um conselho aos visitantes e amigos do Axé: Não perguntem, observem!”; “Você pode até ir à missa e ao candomblé, mas não mistura santo com orixá. O sincretismo é resquício da escravidão, o senhor queria que o negro fosse católico e ele, para agradar, dizia que era. Mas agora somos livres, não precisamos disso.”; “O descendente de africano não é obrigado a ser de candomblé. Isso é ridículo. Não escolhemos o Orixá, ele é que nos escolhe.”; “fê não se impõe, nem se chega a ela pelo intelecto. Chega-se ao orixá pelo coração.”; “A ‘bença’ Mãe Stella!”

4.3 A Umbanda e o Templo e Escola Umbandista Mata Virgem

Há um consenso na literatura acadêmica a partir de Brown (1985); Birman (1983); Concone (1987) e Prandi (1996;1999), de que a Umbanda teria surgido nas primeiras décadas do século passado no Rio de Janeiro e, a partir daí, difundiu-se para o resto dos estados brasileiros. Entretanto, temos registros que rituais semelhantes já existiam antes, a exemplo das ditas “macumbas cariocas” e outros cultos no recôncavo baiano (Costa, 2012). De acordo com Moura (2013) estudar a Umbanda em Salvador é um grande desafio, pois constitui um campo de pesquisa pouco explorado. Ainda, constatado pelo Mapeamento de Terreiros (Santos, 2008) que contou 20 casas que se identificam de culto umbandista em Salvador. O TEU Mata Virgem, por exemplo, não aparece no Mapeamento de Terreiros (Santos, 2008), o que nos faz acreditar que existem ainda muitos outros que não foram mapeados.

Das influências e denominações regionais das Religiões Afro-Brasileiras encontramos Religiões Indígenas, Catolicismo Popular, Espiritismo Popular europeu, Kardecismo (século XIX) entre outras, pelo Brasil. Estes, de modo geral, foram influenciados por práticas sudanesas e bantu. As Sudanesas teriam influenciado mais o Candomblé Ketu na Bahia, no Rio de Janeiro e em São Paulo. O Xangô encontramos em Pernambuco e Alagoas. O Batuque no Rio Grande do Sul, O Candomblé jeje na Bahia, O Tambor-de-Mina no Maranhão e Pará. O Babassuê também no Pará. Já, as práticas bantu influenciaram o Candomblé Angola em São Paulo e Rio de Janeiro. O Candomblé de Caboclo na Bahia. O Cabula no Espírito Santo. A dita Macumba no Rio de Janeiro e São Paulo. A Umbanda no Rio de Janeiro, São Paulo e todo Brasil. A Pajelança no Amazonas, Pará e Maranhão. O Catimbó-Jurema em Pernambuco e Paraíba. O Xambá em Alagoas, Paraíba e Pernambuco. O Toré em Sergipe. O Terecô no Maranhão. (Silva, 2005 apud Santos, p. 22). Com esta descrição, observamos a diversidade de cultos no Brasil, um país laico.

Como já vimos, o culto dos orixás e dos ancestrais era praticado durante o período escravista, assumindo diferentes configurações de acordo com as regiões coloniais e com os grupos étnicos dominantes em cada uma delas. O candomblé nagô foi entendido por autores como, por exemplo, Roger Bastide, como modelo de tradição em oposição ao culto banto (macumba do sudeste), que representaria uma degeneração em relação às crenças africanas. A umbanda foi vista como uma forma de branqueamento do culto dos orixás, a partir de uma postura assumidamente sincrética com outras matrizes religiosas, como o catolicismo e o kardecismo. (Ortiz, 1978; Prandi, 2006). Segundo Prandi, “(...) o primeiro centro de umbanda teria sido fundado no estado do Rio de Janeiro, em meados dos anos 1920, como dissidência de um kardecismo que rejeitava a presença de guias negros e caboclos, considerados pelos espíritas mais ortodoxos como espíritos inferiores. Logo, seguiu-se a formação de muitos outros centros desse espiritismo então chamado de espiritismo de umbanda.” (2006, p.100).

Segundo Capone (2004, p.94), essa semelhança entre a relação com os santos católicos e com os orixás ou espíritos africanos remonta ao tipo de catolicismo trazido pelos colonizadores portugueses ao Brasil. Em suas palavras,

É justamente na época colonial que encontramos as raízes do grande processo de tradução cultural que dá origem aos cultos afro-brasileiros. A religião popular, que os colonos portugueses haviam trazido consigo para o Brasil, caracterizava-se por uma abordagem extremamente utilitarista. A demanda contínua de todas as espécies de bens e vantagens materiais fundava a relação entre os fiéis e os santos, como se fosse um contrato passado entre os homens e os representantes de Deus. Gilberto Freyre (1933) mostrou a persistência de uma religiosidade popular marcada pela proximidade e familiaridade extremas com a Virgem e os santos, objetos de culto íntimo e pessoal. Essa relação do fiel com seu santo de devoção não era diferente da que ligava o escravo africano a suas divindades ou espíritos.

A Umbanda, como já vimos, é uma das principais religiões do Brasil, com muitos frequentadores e filhos-de-santo nas diversas regiões do país principalmente sudeste, sul e nordeste, em pleno século XXI, ainda tem sua prática ritualística discriminada por parte da sociedade que, ainda soma muito preconceito a cultura africana e indígena. A palavra Umbanda, segundo o pesquisador Cavalcanti Bandeira, autor da obra "O que é a Umbanda" (1973), é originária da língua quimbundo, é encontrada em muitos dialetos Bantus, falados em Angola, Congo e Guiné. O termo Umbanda, significa num sentido mais profundo, o conjunto das Leis de Deus.

Várias vertentes de trabalho, com autores da literatura umbandista, como Paulo Newton de Almeida, Rubens Saraceni, Matta e Silva, Rivas Neto, Omolubá, Robson Pinheiro, Caboclo Mirim, Tupyara entre outros, mostram uma Umbanda atual, capaz de atender ao seu público e ainda estar no cotidiano das pessoas às vezes de forma disfarçada e até negada. Sendo, necessário que se entenda que a umbanda é uma religião completa, uma jovem centenária, consideramos organizada a partir de 1908, mas ainda em formação, inicialmente perseguida até pela polícia, atacada violentamente pelas outras religiões mais tradicionais, olhada com desprezo e deboche pelos “mais esclarecidos” e envolta, além de tudo isso em disputas pessoais entre seus próprios representantes. O quadro geral ainda é bastante grave. Não devemos esquecer, que de 1908 a 1978, foi considerado um período atravessado pela “propagação”, com inauguração de terreiros, a partir de então enfrentamos o “período de afirmação doutrinária”. O discurso sobre o negro na sociedade, as questões de racismo estrutural, faltando uma valorização das tradições afro-brasileiras ainda passam pela Umbanda na atualidade. Alguns intelectuais conseguiram fundamentar a religião, a maioria brancos e pardos de classe social alta que conquistaram um lugar diferenciado na sociedade e, conseqüentemente a aceitação desta.

A ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930 e a criação do Estado Novo, que visava uma nacionalização dos interesses econômicos e culturais das várias regiões do país, atraiu os iniciadores e primeiros líderes da Umbanda, num forte sentimento de nacionalismo, com uma preocupação e uma tentativa de se caracterizar como uma religião nacional. Os Terreiros de religiões de matriz africana, como de Umbanda, foram alvo da perseguição policial destinada às diversas casas de religiões afro-brasileiras, o que na verdade acabou impulsionando-os, no final dos anos 1930, a fundar a primeira federação, a União Espírita de Umbanda do Brasil (UEUB), com o objetivo expresso de proteger os centros e seus afiliados da ação repressora da polícia. Como já vimos anteriormente, foi Eugênia Anna dos Santos (a Mãe Aninha, Obá Biyi) do Terreiro Ilê Axé Opó Afonjá, que funciona em Salvador desde 1910, a responsável pela liberação legal do culto aos orixás quando em 1936, junto ao então presidente Getúlio Vargas. Dessa audiência, em 1939, foi proclamado o Decreto nº 1.202, que retirou dos municípios o poder de repressão direta aos Terreiros e a capoeira. (Lima, 2004).

De acordo com o Babalorixá Carlos Carvalho Paes (1988), a Umbanda se apresenta, como uma religião e acima de tudo, uma ciência, porque se baseia na absorção e manipulação das vibrações provindas de um espaço infinito Cósmico, que atuam sobre determinadas fontes da

natureza. A Umbanda, que é uma religião brasileira, como já vimos, foi formada a partir dos cultos africanos que foram sendo modificados pela influência do ocultismo europeu, cultura indígena e da filosofia oriental. Da etapa africana traz os chamados “puros” cultos africanos que por sua vez, foram sendo influenciados, modificados pelas civilizações (Egípcias, Romanas, etc) que dominaram a África. Exemplo: Figa (origem Turca), turbante (origem Árabe). No Brasil, o início da formação da Umbanda começa por volta de 1530 com a escravatura desordenada e em massa de diversos cultos, nações, línguas e dialetos dos negros africanos, ocasionando uma mistura de concepções religiosas (Ketu, Gege, Nagô, Angola, entre outros). Recebe algumas heranças como o sincretismo religioso (origem europeia), pela imposição do catolicismo, pelo colonizador português, o que ocasionou o sincretismo dos Orixás com os Santos da Igreja Católica; Plantas e ervas medicinais (origem indígena). Utilização da sabedoria indígena no que concerne a magia do sertão e das matas e utilização das ervas da flora brasileira.

Dessas duas etapas históricas, a Umbanda herdou, basicamente, o culto a alguns Orixás, a utilização dos atabaques como instrumento ritual e o uso de plantas e ervas medicinais brasileiras. Outra influência foi o espiritismo que chegou ao Brasil por volta de 1873 e contribuiu, com a sua doutrinação e explicativa dos fenômenos mediúnicos, do Karma, da Reencarnação, do conceito de espírito guia e da evangelização da religião, através do livro “o Evangelho Segundo o Espiritismo” de Alan Kardec. Já, o ocultismo e a filosofia oriental, chegaram ao Brasil em torno de 1930 e, entre outras contribuições, levou a Umbanda a utilização das vibrações dos metais, pedras preciosas e semi-preciosas e da numerologia. A filosofia oriental é quase um retorno às origens, já que as grandes religiões tiveram suas origens no Oriente, principalmente na Índia, Tibet, na Ásia, etc. As principais heranças deste período foram a Aura, chacras, imantações, conceitos de Karma, Darma, reencarnação, etc. Fecha-se com todo esse contexto, o círculo e surge a Umbanda, produto de concepções religiosas de muitos povos e nações, orientada dos planos espirituais superiores, que visa o bem-estar físico, mental e espiritual dos seus filhos e daqueles que a procuram. Em 15 de novembro de 1908 às 20:00 horas o Caboclo das Sete Encruzilhadas, através do médium Zélio Fernandino de Moraes com apenas 17 anos na época, em Neves, na cidade de Niterói, declarou iniciado um novo culto, configurando a Umbanda. Como cita Reginaldo Prandi,

Sua capacidade de reunir em um só panteão entidades espirituais de diversas origens tornou-a representante da diversidade, ao mesmo tempo que homogeneizava os espíritos caboclos em função de seus papéis rituais. A umbanda manteve da matriz africana o culto aos orixás, o transe de possessão e rito dançado, mas suas cerimônias, oficiadas em português, são bem mais simples e acessíveis. (Prandi, 2005, 132).

Ainda Prandi (2005), foi interessante a Umbanda ter se organizado no Rio de Janeiro, “o primeiro cenário da modernização brasileira e contexto de celerada mudança e diversificação social”, com isso, ela se apresenta “plural e uniforme”, com “uma espécie de linguagem comum num diversificado meio social urbano, integrando negros pobres iletrados e brancos escolarizados de classe média baixa”. Na atualidade, ela se apresenta como uma religião completa atendendo seus adeptos desde o nascimento ao ritual fúnebre. Sua base é a prática da caridade seguindo os ensinamentos cristãos orientados por Jesus Cristo.

Figura 17: O TEU Mata Virgem



Fonte: Acervo da autora.

O Templo e Escola Umbandista Mata Virgem (TEU Mata Virgem), que observamos sua fachada na figura 16, segue as bases da Umbanda organizada pelo Babalorixá Paulo Newton de Almeida (in memorian) do Templo Umbandista A Caminho da Luz-RJ, aberto em 1967 no RJ onde funciona até os dias atuais. Foi inaugurado publicamente em 02 de setembro de 2006, pela Ialorixá Margareth Prado que já conhecemos na figura 2. Ele é dirigido espiritualmente pelo Caboclo Mata Virgem, Guia Espiritual da Ialorixá que é filha no santo da Ialorixá Rosarina Conrado, do Templo Umbandista Luz de Aruanda – RJ e do Babalorixá Pedro Paulo Cabral da Costa (in memorian) da Casa de Caridade Caboclo Rompe-Nuvem - RJ. O TEU

Mata Virgem consiste antes de mais nada, num ideal de espiritualidade. Mantém o Projeto Mata Virgem cujo lema verificamos na figura 17, “Trabalho para cachorro, para gato e para você também...”, onde trabalhamos na assistência a causa animal e eventos sociais e culturais na comunidade e fora dela em parceria com outras instituições. No local temos o Espaço Cultural Carlos Paes.

Figura 18: O Projeto Mata Virgem



Fonte: Acervo da autora.

No Espaço Cultural Carlos Paes, que observamos na figura 18, com o próprio Babalorixá Carlos Carvalho Paes (in memorian) conosco no dia da inauguração, em 2007. Ao fundo, nossos primeiros bancos de caixotes de frutas pintados de verde.

Figura 19: Babalorixá Carlos Carvalho Paes conosco



Fonte: Acervo da autora.

No local, atualmente, conforme a figura 19, acontecem as aulas do Programa Universidade Para Todos, além de aulas da religião, palestras diversas, reuniões entre outros eventos.

Figura 20: Espaço Cultural Carlos Paes

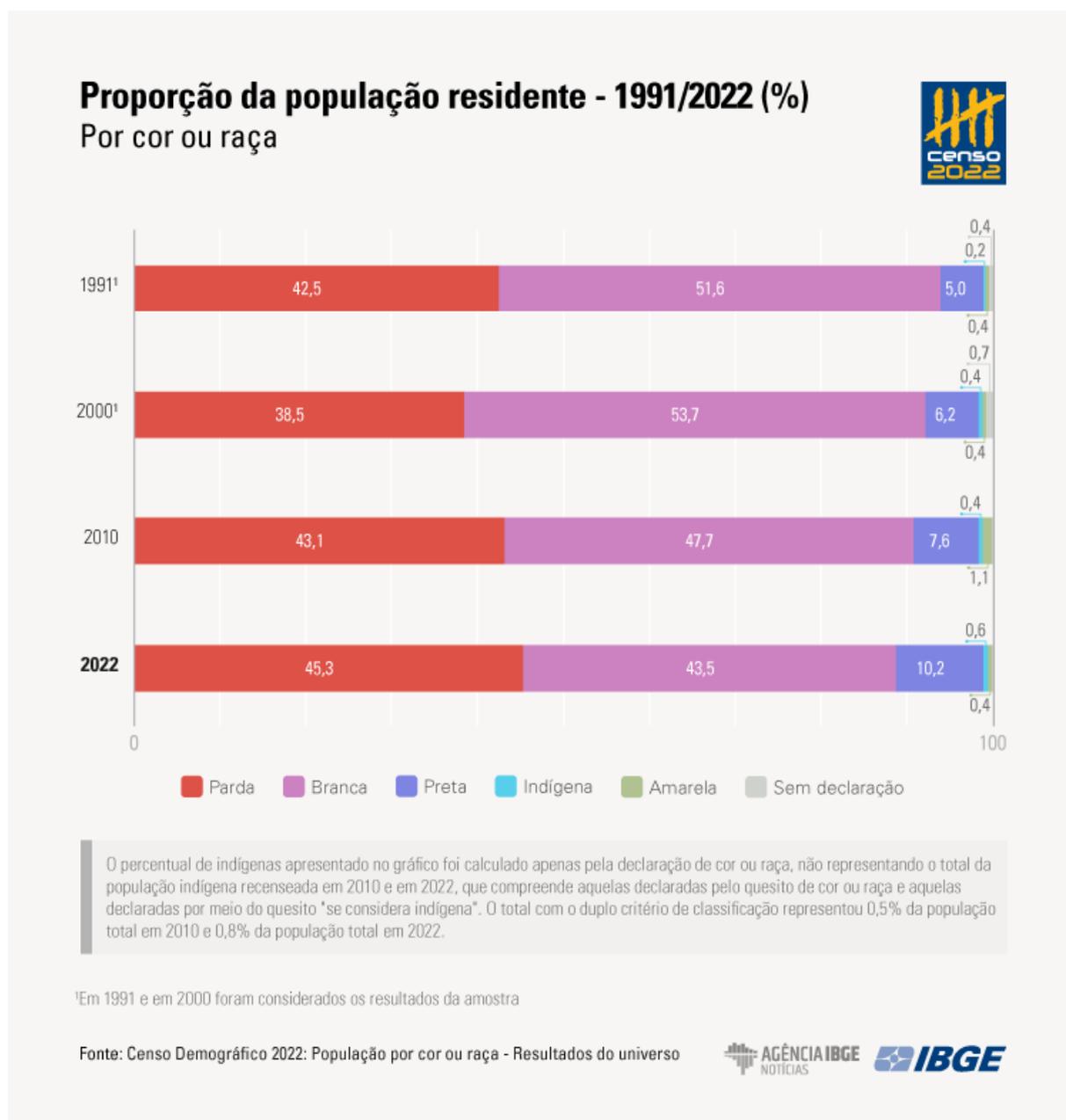


Fonte: Acervo da autora.

Como já foi dito, a direção espiritual acontece pelo Caboclo Mata Virgem que sempre nos diz que a Umbanda é “uma linda rosa, perfeita, com seus espinhos”, que entendemos são nossos aprendizados. Ele ainda nos fala que no caminho nos deparamos com “mil quedas e, mil e uma tentativas”. Assim, desde 2006 enfrentamos preconceitos, problemas financeiros, entre outros, seguindo em resistência, como muitas casas de axé, para garantir aberto o templo e escola, na sua concepção trabalhando a nossa religiosidade e a educação na busca pelo respeito diverso. Até 2023, já foram preparados nove sacerdotes, com os quais foram abertos mais seis Templos pela Bahia e Rio de Janeiro seguindo a nossa Umbanda. Onde a palavra respeito denota: “1. Ação ou efeito de se respeitar (-se). 2. Receio. 3. relação, referência. 4. ponto de vista. 5. Reverencia. 6. Importância. 7. Saudações, cumprimentos. res.pei.to.so (ô) adj [Pl.:respeitosos (ó)]” (Ximenes, 2000, p. 814). Em religiões como a Umbanda e o Candomblé “pouco importa, assim, a pequenez (quantitativa) do espaço topográfico do terreiro, pois ali se organiza, por intensidades, a simbologia de um Cosmos. É uma África ‘qualitativa’ que se faz presente, condensada, reterritorializada”. (Sodré, 2002, p.55). Portanto, baseada nestas definições, entendemos que os frequentadores do templo, os alunos do UPT convivem naturalmente nesse espaço sagrado, num cotidiano familiar e social, numa complexa multirreferencialidade, despertando aspectos cognitivos e polilógicos.

No Brasil, a questão do preconceito e discriminação contra os praticantes das religiões de matriz africana faz parte de um debate mais amplo sobre o racismo estrutural existente na sociedade brasileira. Mas, não somente as religiões de matriz africana sofrem essa intolerância. O indígena, o negro, os LGBTQIAPN+, as pessoas com deficiência, as mulheres buscam respeito e igualdade de direitos. Esses grupos amargam episódios marcantes na sociedade que, imprime uma retroalimentação de políticas e comportamentos excludentes.

Figura 21: Proporção da População Residente por Cor ou Raça



Em 22 de dezembro de 2023, o IBGE divulgou os resultados da população brasileira quanto a cor ou raça, desenhando o perfil étnico-racial no Censo de 2022, conforme observamos na Figura 21. A proporção de autodeclarados pretos e pardos é a maior das últimas quatro edições do levantamento, desde quando a categoria cor ou raça começou a ser pesquisada (1991, 2000, 2010 e 2022). São 88,3 milhões de brancos (43,5% da população) frente a 92,1 milhões (45,3% da população do país) que se declararam pardas. Com isso, a proporção de pretos no total da população avançou de 7,6% para 10,2%. De 2010 a 2022, observamos uma mudança na estrutura demográfica do país, com uma consciência maior no processo de identificação étnico-racial a partir dos movimentos sociais, empoderamento do povo preto. Mais um ponto de avanço na história do povo preto no Brasil.

O histórico do processo de intolerância religiosa, começa no início da era cristã, quando os adeptos do cristianismo foram perseguidos e mortos e, a Igreja Católica, por sua vez perseguiu, condenou e matou hereges. A perseguição aos judeus ocorreu em muitos momentos da história, a partir do pensamento antissemita (sentimento de ódio direcionado aos povos hebraicos, como os judeus). Passa por exemplo, pelos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001, que foram o estopim para que o governo americano, na época comandado por George Walker Bush, iniciasse uma ofensiva contra países do Oriente Médio chamada de guerra contra o terror. Quando falamos em intolerância religiosa, não estamos falando apenas de agressões físicas e verbais. Também podemos identificar como atos intolerantes uma profanação pública de símbolos religiosos, com o objetivo de afetar pessoas daquela denominação; a destruição de locais de culto; a restrição ao acesso a locais públicos ou coletivos por conta de fatores religiosos.

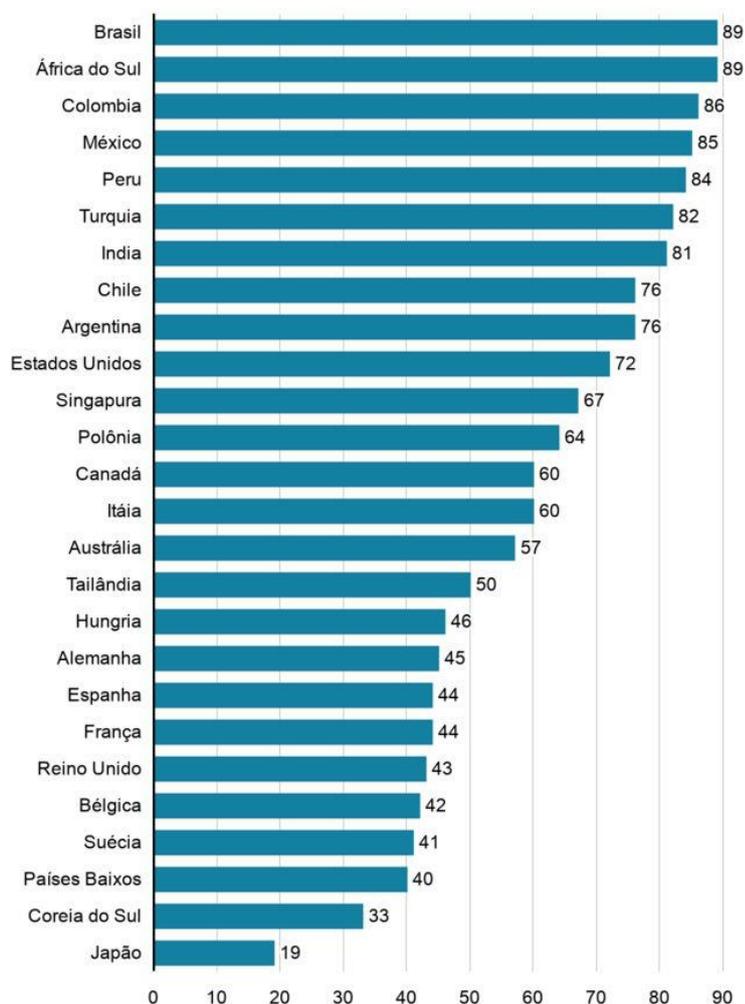
Vivenciamos no Brasil, um país laico, constantes ataques contra Templos, profanação de imagens religiosas, ofensas contra pessoas e discriminação no tratamento em locais públicos e estabelecimentos privados. Em geral, as vítimas da intolerância religiosa são adeptas das maiores religiões de matriz africana no Brasil, o Candomblé e a Umbanda. De acordo com o Censo de 2010, o país é composto por uma maioria católica (cerca de 64,4% da população), que registra apenas 1,8% das denúncias de intolerância religiosa. Seguida de protestantes (cerca de 22,2% da população) que registram apenas 3,8% das denúncias. Já os praticantes de religiões de matriz africana (aproximadamente 1,6% da população), registram 25% das denúncias de intolerância religiosa. Situação que merece muitas reflexões e debates. De acordo com a classificação utilizada no Censo do IBGE para Tradições indígenas

religiosas, inclui, entre outros, grupos como o Santo Daime, a União do Vegetal e a Barquinha. Esses credos têm como característica comum a utilização ritual da ayahuasca, um chá obtido da fervura do cipó jagube (*Banisteriopsis caapi*) e do arbusto chacrona (*Psychotria viridis*), que representa o elo com o mundo espiritual. No Censo de 2010, 63.082 pessoas (0,03%) declararam-se seguidoras de tradições indígenas. Os dados de 2022 sobre estes aspectos, até o mês de outubro de 2023, ainda não foram liberados pelo IBGE.

Figura 22: Pesquisa Global Religion 2023

Crença em Deus ou poder superior

em porcentagem



Fonte: Global Religion 2023 / Ipsos



Encontramos os dados da pesquisa Global Religion 2023, produzida pelo instituto Ipsos (empresa de pesquisa global) conforme figura 22. A Global Religion 2023 é baseada em dados coletados entre 20 de janeiro e 03 de fevereiro de 2023, em 26 países, com 19.731

entrevistados, sendo aproximadamente mil deles no Brasil. A religião é uma força fundamental no Brasil desde a época da colonização pelos portugueses, tendo o catolicismo aparecido como principal religião por muito tempo, havendo contudo, a resistência das religiões de matriz africana e o avanço das protestantes.

De acordo com a pesquisa do Ipsos, 70% dos brasileiros disseram que acreditam em Deus como descrito em escrituras religiosas, como a Bíblia, o Alcorão, a Torá, entre outros, e 19% acreditam em uma força superior, mas não em Deus como descrito em textos religiosos. Cerca de 5% dos brasileiros disseram não acreditar em Deus ou em um poder maior, 4% afirmaram que não sabem e cerca de 2% preferiram não responder. Enquanto 89% dos entrevistados no país disseram crer em Deus ou um poder superior, só 76% afirmaram seguir uma religião. Entre os brasileiros religiosos, 70% disseram ser cristãos (católicos, evangélicos e outras denominações) e 5% são filiados a outras religiões, enquanto 20% disseram não ter uma religião e 5% das pessoas preferiram não responder. Dados que nos remetem a muitas reflexões num país laico como o Brasil.

Infelizmente, na atualidade, apesar de reconhecidas e consolidadas, as religiões, o Candomblé e a Umbanda ainda sofrem preconceitos na sociedade brasileira, onde seus filhos-de-santo e frequentadores são constantemente vítimas de intolerância religiosa. Em 2016, ocorreram 169 casos de violação de direitos onde foram registrados pelo Centro de Referência de Combate ao Racismo e à Intolerância Religiosa Nelson Mandela, na Bahia; 117 de racismo e 52 de intolerância religiosa. Em 2015 no Rio de Janeiro, conforme registro policial, uma menina de 11 anos levou pedradas na cabeça ao sair do culto por estar vestida com roupas típicas da religião. Esses fatos revelam a necessidade iminente de leis e punições severas para crimes de intolerância religiosa. Paralelo a estes fatos, existe um número significativo de produções acadêmicas que fazem do Candomblé e da Umbanda objeto de pesquisa de seus rituais, idioma, cânticos, organização espacial do terreiro, vestimentas, entre outros aspectos relevantes que devem ser vistos no sentido de compreendê-los para além do rascunho ético-religioso ou político.

Com a Constituição de 1988, o Brasil garante a plena liberdade de culto. Seu artigo 5º determina que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (inciso VI) e que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença

religiosa” (inciso VIII).A Carta também deixa claro, no seu artigo 19, que o Estado brasileiro não pode manifestar preferência religiosa ou privilegiar uma religião específica. Apesar disto, segundo o Ministério dos Direitos Humanos, os ataques contra religiões de matriz africana aumentaram 45% em 2022, em relação aos dados de 2020. E em 2023, só no primeiro semestre, o serviço Disque Direitos Humanos (o Disque 100 do governo federal), registrou uma média de 5,38 denúncias de discriminação religiosa por dia.

Os dados do portal Disque 100, embora limitados, indicam claramente uma forte progressão. Ele registrou 477 denúncias de intolerância religiosa em 2019, 353 casos em 2020, 966 em 2021 e 1.182 em 2022. No primeiro semestre de 2023 o número de denúncias já era de 983. A queda de casos de 2020 é atribuída ao isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, quando boa parte das pessoas ficou trancada em casa. Chama a atenção o fato de que a maioria das vítimas é ligada à umbanda, ao candomblé e ao espiritismo. Talvez por conta disso, a intolerância religiosa costuma ser relacionada ao racismo. Mas também merecem registro os ataques feitos contra igrejas católicas. O motivo mais abrangente indica uma vinculação do aumento da intolerância religiosa ao clima de intolerância política que marcou o país nos últimos anos. Há uma vinculação crescente de religiosidade com opções políticas, como se não houvesse uma separação clara entre Estado e religião, e como se, nos diversos espectros da política, não houvesse praticantes de todas as crenças religiosas.

De acordo com a Agência Senado de 17 de março de 2023 as notícias sobre religiões de matriz africana foram: A mãe de uma criança de um colégio de Salvador escreveu diversos ataques às religiões afro-brasileiras num exemplar do livro infantil Amoras, do rapper Emicida, que passou de mão em mão na sala de aula. Nas páginas que tratam dos orixás, ela acusou o autor de disseminar “blasfêmia” e “ideologia” de “religiões anticristãs”. Três participantes brancos do programa Big Brother Brasil, da TV Globo, ficaram aterrorizados ao ver o colega negro Fred Nicácio fazendo, antes de dormir e em silêncio, as orações do culto de Ifá. Um deles avisou que abandonaria o reality show caso Nicácio insistisse nas rezas, racismo religioso. Trata-se do ataque a pessoas negras pelo simples fato de seguirem a umbanda, o culto de Ifá ou qualquer outra religião afro-brasileira, como o candomblé, o batuque, a encantaria, a jurema, o nagô-vodun, o tambor de Mina, o terecô, o xangô e o xambá.

No meio de todo este racismo religioso, temos uma vitória. Em 06 de janeiro de 2023, foi sancionada a Lei nº 14.519 instituindo o Dia Nacional das Tradições de Matrizes Africanas e

Nações do Candomblé, a ser comemorado anualmente no dia 21 de março, data marcada pelo Dia Internacional Contra a Discriminação Racial. Alguns dias depois, em 11 de janeiro, foi sancionada a Lei nº 14.532, equiparando à injúria racial a quaisquer atos contra manifestações ou práticas religiosas. Ambas as leis se somam à Lei nº 11.635, que instituiu o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, em 21 de janeiro de 2007. As religiões de matriz africana são o alvo mais frequente daqueles que não respeitam a liberdade religiosa. Ainda que a intolerância religiosa não seja um problema social exclusivo dos brasileiros, é certo que o Brasil é um país rico de identidades culturais, logo, o papel do Estado é assegurar que todos os cidadãos possam expressar publicamente a sua fé, sem medo de sofrer ataques de qualquer natureza.

As religiões tradicionais africanas e conseqüentemente as de matriz africana brasileiras, têm relação profunda com a natureza. Na Umbanda, os Orixás são a força da natureza. Os saberes são reproduzidos pela convivência nas comunidades dos terreiros, além dos estudos oferecidos. Este é um espaço de educação, orientação e formação. O Terreiro é um espaço ímpar, no contexto social, com sua diversidade e possibilidade de compreensão. Em 1976, na Bahia, os terreiros tinham obrigatoriedade de ter um alvará de funcionamento expedido por delegacias de jogos e costumes. O que deixa muito evidente a criminalização de determinadas práticas e confissões religiosas por conta da origem negra. No Rio de Janeiro, só em 2020 houve a transferência de objetos sagrados das religiões de matriz africana do museu da Polícia Civil para o Museu da República, uma grande vitória para o povo de terreiro. Os terreiros de Umbanda e Candomblé são espaços marcantes da expressão cultural afro-brasileira, símbolos da resistência. Assim, para a compreensão da constituição desses espaços, não basta apenas encontrá-los nas ruas e nos quintais das casas, mas entendê-los enquanto aspectos históricos e simbólicos em geral, a começar pelo respeito por exemplo, a suas danças, e os cantos, a suas vestimentas entre outros aspectos. O contato com o conhecimento pode ser transformador. Fica aqui o convite para você conhecer uma casa de axé! Permita-se!

“ O divino não tem preferência de cor ou raça, ele quer o coração de cada um” Mãe Stella de Oxoce

CAPÍTULO 5

PERCURSO METODOLÓGICO: SE EU QUISSER FALAR COM DEUS

“Se eu quiser falar com Deus
Tenho que me aventurar
Tenho que subir aos céus
Sem cordas pra segurar
Tenho que dizer adeus
Dar as costas, caminhar
Decidido, pela estrada”
Gilberto Gil

Achamos importante recuperar as questões de pesquisa, bem como os objetivos, no sentido de reatualizá-los frente às premissas quanto aos aspectos metodológicos tratados neste capítulo, no sentido de responder e compreender, quais as contribuições do espaço do Terreiro, enquanto Espaço Multirreferencial de Aprendizagem (EMA), durante o Programa UPT, para construção e difusão do conhecimento? Qual o imaginário social em relação a identidade e representatividade a partir da relação do UPT no Terreiro? Quais as possibilidades na relação Escola, Universidade em comunidades afro brasileiras na construção, disponibilidade e acesso ao conhecimento como um bem público? Perante essas inquietações, a partir dos desafios encontrados, a metodologia foi se desenhando e se ocupando em responder e alcançar os propósitos iniciais. Para isso, durante o recorte temporal indicado, foi preciso enumerar alguns aspectos de relevância para a temática para então trabalhar os objetivos e a metodologia.

5.1 – Objetivo

Geral

Analisar a experiência cognitiva de aprendizagem multirreferencial e polilógica para a difusão do conhecimento, (con)vertendo e (trans)formando o conhecimento em bem público, do Programa Universidade para Todos no Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá e no Templo e Escola Umbandista Mata Virgem, na concepção de educação no espaço do Terreiro em respeito a inclusão e a diversidade.

5.2 - Objetivos Específicos

- Compor a trajetória do UPT, na comunidade do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá e no Templo e Escola Umbandista Mata Virgem, como Espaço Multirreferencial de Aprendizagem.
- Investigar a relação com os processos identitários, as perspectivas cognitivas, polilógicas, complexas, além da difusão dos saberes.
- Identificar na trajetória do UPT, as formas e existência ou não, de implicações no respeito à diversidade.

5.3 - Pesquisa de Campo

Foram utilizados procedimentos metodológicos de caráter qualitativo e quantitativo, estudo bibliográfico, pesquisa netnográfica e documental sobre o Programa Universidade para Todos, o Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, o Templo e Escola Umbandista Mata Virgem, Políticas Públicas de Inclusão e Reparação, Análise Cognitiva, Teoria Polilógica, Espaço Multirreferencial de Aprendizagem, Difusão do Conhecimento, Complexidade e Educação nos Terreiros.

Realizamos nossa pesquisa de campo com a coleta de dados através da observação dos discentes nas aulas do UPT, nos polos dos terreiros pesquisados e, registro, no ano de 2022 e 2023. Para Gil (2010), observação constitui a maneira mais apropriada para conhecer a realidade, visto que se caracteriza por um mínimo de intervenção do pesquisador no campo de estudo. Com isso, entende-se que a observação, em sua acepção mais pura, focaliza um comportamento que ocorre naturalmente em seu ambiente natural e com um observador que nele não interfere.

Sendo este momento da pesquisa, norteado pelas seguintes técnicas de pesquisa de campo:

a) Observação: A partir da técnica de colheita de dados para conseguir informações que utilizam os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar. Aqui, em acordo com o respectivo estudo, adotamos a observação não estruturada, ou seja, é a que se realiza sem planejamento e sem controle anteriormente elaborados. b) Registro: Foram

registrados, em diário de campo, dados importantes colhidos na observação, bem como em conversas; Num terceiro momento, se elaborou a perspectiva “de dentro para fora”, ou seja, a análise da natureza e do significado iniciado no momento empírico, recolocando os elementos num contexto amplo e dinâmico, descobrindo a simbologia subjacente. (Santos, 2012, p. 280).

5.4 - Análise dos Dados

Como já citamos, para realização da pesquisa, foram adotados procedimentos metodológicos de caráter qualitativo e quantitativo, em que os sujeitos pesquisados foram os estudantes do UPT no polo do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá e no Templo e Escola Umbandista Mata Virgem, nos anos de 2022 e 2023. Segundo Minayo (1996, p. 22), sendo “a diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza”, e acrescenta:

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível em equações, médias e estatísticas.

Ainda sobre pesquisa qualitativa a autora discute a relação entre sujeito-objeto e que a exemplo da Sociologia os pesquisadores trabalham com: significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares. Entretanto, os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa. (Minayo, 1996).

Como também já vimos, a primeira etapa da pesquisa consistiu em estudo bibliográfico e pesquisa documental e netnográfica. Para atender os objetivos previstos nesta pesquisa, trabalhamos com a pesquisa descritiva. A pesquisa descritiva, segundo Gil (2010) tem por objetivo básico descrever as características de determinada população ou fenômeno e estabelecer possíveis relações entre variáveis. Por isso, ela tem como finalidade, possibilitar a observação, o registro e a análise dos fenômenos junto aos estudantes do UPT.

Além disso, foi necessário realizar um processo de análise dos dados e informações, utilizando o método qualitativo e quantitativo, de modo que apontasse os aspectos comparativos que possam revelar o fenômeno investigado, facilitando uma maior

compreensão e precisão dos fatos. Na pesquisa descritiva não ocorre a interferência do investigador, que apenas procura perceber, anotar e avaliar com cuidado a frequência como os fenômenos de fato aconteceram. A pesquisa descritiva é vista ainda por Gil (2010), como sendo uma metodologia que objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema estudado, permitindo um amplo levantamento bibliográfico e netnográfico. Assim, através dos relatos na pesquisa descritiva, analisamos as trajetórias dos estudantes do UPT, que de certa forma foram marginalizados por questões históricas, sociais e econômicas.

Segundo Silva (2010), esse tipo de pesquisa se apoia sobre os princípios de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas portadores ativos do social.

5.5 - Abordagem Netnográfica

A abordagem netnográfica no que se refere aos contextos do UPT, dos Terreiros, do EMA, da Ancopo foi orientada sob os princípios da Netnografia, que é uma forma especializada de etnografia e emprega comunicações mediadas por computador “como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural na Internet”. Sua abordagem é adaptada para analisar fóruns, grupos de notícias, blogs, redes sociais, sites, dentre outros. (Kozinets, 2014, p. 203). (...) a etnografia se baseia na adaptação e bricolagem; sua abordagem está continuamente sendo remodelada para satisfazer determinados campos de saber, questões de pesquisa, locais de pesquisa, tempos, preferências do pesquisador, conjuntos de habilidades, inovações metodológicas e grupos culturais. (Kozinets, 2014, p. 61).

A fundamentação teórica da nossa pesquisa discutiu questões fundamentais durante a nossa investigação como: Programa Universidade Para Todos (UPT), Inclusão, Candomblé e Umbanda onde na 1ª Etapa da pesquisa, trabalhamos definições das questões de pesquisa, websites sociais ou tópicos a investigar, na 2ª Etapa, identificação da comunidade, na 3ª Etapa, observação participante da comunidade e coleta de dados, com vistas em garantir procedimentos éticos, na 4ª Etapa, análise de dados e interpretação interativa de resultados, na 5ª Etapa, a redação, apresentação de resultados da pesquisa. E, após a coleta, a posterior análise de dados, foram estruturadas em três tipos: a) Dados oriundos de arquivos; b) Dados extraídos; c) Dados de notas de campo.

Torna-se necessário enfatizar que, dada a natureza inédita das construções realizadas na presente pesquisa, seria relevante realizar a revisão de literatura de maneira crítica, das bibliografias existentes diretamente ligadas à temática proposta, contudo, encontramos dificuldade de encontrar bibliografias no tratamento que pretendeu-se dar entre as relações dos saberes socioculturais tradicionais, a educação, a análise cognitiva polilógica nos terreiros.

Assim sendo, a Netnografia é também por excelência pesquisa observacional participante. Tendo como base o trabalho de campo online. Utilizando-se para tanto, de comunicações mediadas por computador “como fonte de dados, no sentido de compreender a representação etnográfica de um fenômeno cultural e comum”. (Kozinets, 2014, p. 63). Diante da pandemia da Covid-19, a pesquisa netnográfica nos atendeu, na coleta dos dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa. A partir da referida coleta, os dados foram analisados pelos princípios da netnografia envolvendo uma abordagem indutiva e qualitativa de análise. Contudo, a netnografia oferece adaptações dos procedimentos de pesquisa para que se acessem as trocas sociais entre os interactantes, no âmbito virtual, além dos métodos tradicionais. Isto se deve à sua derivação da etnografia, com suas adaptabilidade e flexibilidade aos interesses do pesquisador (Amaral et al., 2008; Kozinets, 2002; 2010; Langer; Beckman, 2005; Noveli, 2010). Comungando com Geertz, Kozinets (1998) reitera o aspecto da etnografia no que tange à imersão do pesquisador no contexto estudado, a ponto de ser reconhecido como membro da comunidade, a fim de acessar seus símbolos e linguagem para uma interpretação subjetiva do pesquisador sobre esta realidade. Portanto, ancorada nestes pressupostos, podemos considerar as redes sociais como fonte potente e primária para a realização dessa pesquisa. Segundo Lima; Jaques; Ávila (2015), a rede social constitui um espaço de narrativas biográficas e autobiográficas uma vez que tanto o dono do perfil quanto os indivíduos que escrevem os comentários exercem a escrita de si e ao mesmo tempo sobre o outro, portanto constitui um lugar de memórias.

“ O conhecimento não tem que ficar na academia”. Teresinha Fróes Burnham

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO DE DADOS: ANDAR COM FÉ

“Mesmo a quem não tem fé
A fé costuma acompanhar
Oh, oh
Pelo sim, pelo não”
Gilberto Gil

6.1 O UPT no Axé: Espaço Multirreferencial de Aprendizagem produzindo conhecimento público

Chegamos ao momento da reflexão sobre a experiência cognitiva e polilógica dos alunos do UPT nos polos dos Terreiros Ilê Axé Opô Afonjá e Templo e Escola Umbandista Mata Virgem nos anos de 2022 e 2023. Este capítulo se destaca por se constituir na produção do texto que fará a junção de todos os nexos pontuados até então e, oportunamente, igualmente com base no trabalho de campo, realizar a partir dos dados colhidos e coletados, a discussão, verificação de possíveis aderências frente aos objetivos elencados, além do surgimento de outras proposições que emergiram durante a pesquisa até a reflexão final, rumo às possíveis conclusões. É o momento de se ocupar em responder as questões que nos inquietou desde o primeiro pensar, na concepção de todo o trabalho que são as questões da pesquisa. Começamos atendendo aos objetivos onde compomos a trajetória do UPT, na comunidade do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá e no Templo e Escola Umbandista Mata Virgem, como Espaços Multirreferencial de Aprendizagem. Investigando a relação com os processos identitários, as perspectivas cognitivas, polilógicas, complexas, além da difusão dos saberes. E, identificando na trajetória do UPT, as formas e existência ou não, de implicações no respeito à diversidade. Neste momento, tentar respondê-las é a razão principal deste capítulo, no qual ocorre a junção de todas as pontas deste estudo amplo e que percorreu múltiplas análises. Portanto, a todo tempo que nos movemos de um lado para outro, estivemos imbricados nas teias dos sistemas mutirreferenciais em toda sua complexidade, produzidos pelos sujeitos em seus agrupamentos, em suas cotidianidades e contemporaneidades que observamos durante a pesquisa. Estando, deste modo, justificada a metodologia de análise de dados. Outro aspecto importante é o que denota a luta pela manutenção da religiosidade africana, igualdade e direitos. Neste ponto, retomamos a discussão da importância do “terreiro”, como loco insubstituível, no sentido de proporcionar a concepção de um “território” que ultrapasse as questões geográficas e temporais. Diante disto, insistimos na tese da territorialidade, pois

segundo Muniz Sodré: A visão qualitativa e sagrada do espaço gera uma consciência ecológica, no sentido de que o indivíduo se faz simbolicamente parceiro da paisagem. (...) esta ideia de uma parceria sagrada entre homem e a terra é verdadeiramente ecológica por fazer do espaço como um todo objeto de preservação patrimonial. (Sodré, 2002, p.67). Tomando isso como amparo, e com a verificação de que nos deparamos a todo momento com o “significado” dos símbolos sagrados, que funcionam para sintetizar o tom, “o caráter e a qualidade” da vida, do estilo, das “disposições morais e éticas” de um povo. (Geertz, 2011, p.67).

Neste sentido, e corroborando com o pensamento de Muniz Sodré (2002), esta visão sagrada do espaço perpassa desde uma abordagem “do estar junto” tanto quanto da “sociologia das formas na tradição teórica”, cuja linha de pensamento faculta ao espaço uma modalidade de experienciá-lo no nível da ordem existencial, permitindo então a apreensão do sensível, do mito, o símbolo, o imaginário, por fim, incluídos aí as plantas, os animais, o céu e os elementos da natureza. O que ocorre nos terreiros pesquisados quando os alunos frequentam o EMA.

Seguimos nossa reflexão percebendo que o diálogo é uma categoria central na concepção, permitindo entender a lógica que propõe a construção do conhecimento, a partir da experiência observada, radicada em uma perspectiva fenomenológica do ser humano como “corpo consciente”, já que o ser humano possui uma característica fundamental que o diferencia do restante do quadro animal que é a sua capacidade de conhecer as coisas de forma significativa. O fato é que por diferentes epistemologias, o ser humano segue sua busca pelo conhecimento. Pensando com Galeffi (2001; 2002), percebemos a possibilidade de se fazer novas leituras polilógicas, polifônicas e polissêmicas da ciência e da educação. Na sua compreensão, é possível e condizente dizer que a educação radical continua a produzir territórios de resistência e estes territórios contribuem para a evolução humana. A educação é compreendida como um processo coletivo de sujeitos construtores do saber, um ato cognoscente de consciências ativas e indagadoras que buscam a significação dos significados. Portanto, se educação é a prática em que dialogam sujeitos conscientes, situados historicamente, percebendo possibilidades de leituras cognitivas e polilógicas, chegamos a produtores de saberes e portanto difusores de conhecimento. O resgate das memórias de formação dos praticantes diversos, possibilita um movimento singular de reflexão e posterior

produção de conhecimento, dentro de um olhar multirreferencial, polilógico, poliético, onde se valoriza as experiências cotidianas, possibilitando ações formativas, verificando o próprio percurso de vida e formação, a partir de múltiplas possibilidades de atribuição de sentidos e de reflexão. Ainda, retomando as considerações e concordando com Fróes Burnham , que compreende o EMA como os diálogos e relações intencionais de significação e produção de sentidos e que são nesses espaços que se dão os processos de articulação, transmissão e disseminação da experiência para os vários públicos. Portanto, entendemos que a difusão do conhecimento vai ocorrer quando levamos para um público, mais um conhecimento específico.

A análise cognitiva enquanto instrumento complexo tem papel fundamental na passagem e no processo de transmissão do conhecimento. Para Fróes Burnhan (2000), o saber é o conhecimento que qualifica a espécie. Tornamos o conhecimento como um bem público quando o bem público no sentido mais ampliado sai de dentro para fora, ampliando o conhecimento de uma comunidade para fora, pois quem está de fora precisa de um tradutor. A educação ocorre através das relações humanas, através das intenções de partilhar nossos saberes, e não necessariamente por uma instituição. Como afirma Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2016, p.120). Pensar a educação de forma complexa é acreditar que ela deve ser um processo que venha contribuir para a formação do sujeito cidadão. Galeffi (2014) declara que os sistemas complexos não encontram sentido próprio em causas primeiras ou princípios últimos, mas sim no constante movimento de interação entre os organismos que se associam em ambientes autopoieticos (auto produtivos).

O programa UPT trabalha abrindo espaço para elevar a autoestima e para fortalecer nos estudantes o sentimento de cidadania, por meio da troca coletiva de experiência e de reflexão acerca do direito de igualdade social. Processo de educação continuada, ação coletiva, ressignificação de experiências, troca de saberes, pluralidade, resgate de sonhos, inclusão social e exercício da cidadania. Como já citado anteriormente encontramos como perfil identificado nas inscrições, do aluno UPT, a maioria jovens, autodeclarados negros, integrantes de família de baixa renda, alguns cadastrados em programas sociais do governo. No total, encontramos jovens e adultos divididos entre desempregados e aqueles que trabalham durante o dia e buscam aperfeiçoar seus estudos à noite em busca de melhor

condição de vida. Estudaram todo o ensino básico e médio em escola pública da rede de ensino. Poucos desses alunos têm familiares que concluíram o ensino médio e o ensino superior.

Nos anos de 2022 e 2023, nos dois polos observados, não encontramos alunos declarados do Candomblé ou da Umbanda, verificamos ausência de religião ou encontramos de outras religiões diversas. Na observação das aulas, constatamos que o professor/monitor segue as orientações do professor especialista alinhados com a coordenação pedagógica. Os planejamentos de aulas, são orientados e supervisionados conforme os conteúdos, a didática, a metodologia nas formações que ocorrem para o professor/monitor de cada disciplina. Ao pedagógico cabe, pensar questões e contextos para produzir um equilíbrio entre os saberes socio culturais e a ciência que são contemplados nas 11 disciplinas oferecidas no cursinho. Utilizando o método de pedagogia ativa, cursinho popular, estreitando as relações com Paulo Freire, alguns momentos de forma lúdica atraindo para isso os saberes sócio culturais, a identidade, a relação com a vida, com a natureza para dentro da sala de forma multirreferencial, polilógica. Conforme Galeffi (2023):

Os nossos desafios como educadores do século XXI não são a superação dos afetos, dos perceptos, dos conceitos, das funções, das composições, das intuições suprassensíveis, supramentais, suprarracionais, porque tudo isso nos constituem como seres pertencentes a uma longa evolução cósmica. Nossos desafios tangenciam a curadoria do mundo da vida em sua totalidade, na perspectiva humana de uma gestão poliética da vida comum-pertencente e mundialmente comum sem ser homogênea. (Galeffi, 2023).

Os encontros são momentos de imersão, troca e escuta. Os alunos contam ainda com o Gestor de polo que trabalha o administrativo para que as aulas aconteçam de forma satisfatória acompanhando o bom funcionamento do polo, dando apoio e assistência aos alunos e aos professores/monitores. Oportunidade da equipe do UPT em transformar vidas proporcionando aos cursistas uma melhor visão de seus direitos e responsabilidades no processo de construção do seu próprio futuro e da sociedade. Os projetos complementares, como, aulões, palestras de cunho vocacional, os simulados, entre outros, são recursos que qualificam ainda mais o aprendizado, contribuindo para uma maior incorporação de valores e elevação do nível de conhecimento e habilidades, possibilitando uma troca de experiências entre os estudantes, professores/monitores e equipe de apoio o que propicia oportunidades para o estudante gerar, transmitir e não somente consumir conhecimento, desenvolvendo,

assim competências e habilidades para seguir o ciclo de aprendizagem ao longo da vida.

Tabela 2 – Aspectos observados nos alunos relacionados a questões pessoais e sociais nos polos em 2022 e 2023.

Aspectos observados
Interação entre eles
Conversas/troca de conhecimento das disciplinas e assuntos outros
Sentimento de determinação com o vestibular
Respeito pelo polo
Crescimento pessoal
Necessidade de relação interpessoal
Realização de sonho
Atualizar conhecimentos
Preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio e outros vestibulares
Ingressar em universidade pública
Orientação profissional

Fonte: Elaboração da autora.

Conforme a tabela 2 acima, verificamos na observação que ocorre uma aproximação, interação entre os alunos e envolvimento com os professores/monitores ocorrendo troca e atualização de conhecimento de assuntos das disciplinas, entre outros. Os cursistas focam na preparação para os exames, em atingir seu objetivo, para realização do sonho de ingressar na Universidade. No entrar e sair do polo, constatamos o respeito pelo local.

A pesquisa que foi todo o tempo, atravessada pela ancestralidade, buscando identificar saberes, formação e práticas de um passado recente que acabam se transformando em elementos de representatividade, visto que segundo Bloch (1997), a história é a “ciência dos homens no tempo”. E ainda segundo Gilberto Gil (1984), [...] Tudo permanecerá do jeito que

tem sido, transcorrendo, transformando...Mas é justamente aí que deve ocorrer o contato com o conhecimento, seu alargamento, o aprofundamento e a expansão dos saberes. A análise e comparação das diferentes fontes foi essencial para compreender nas entrelinhas, a trajetória do UPT nos polos, dos estudantes inclusive a diversidade de práticas educativas, culturais e religiosas que faziam parte do cotidiano deles, conseguindo identificar, suas escolhas de vida.

Partindo das afirmações já descritas anteriormente no capítulo 2, de Fróes Burnham (2012) sobre a AnCo e EMA e de Galeffi(2020) sobre a Polilógica, concordando com Fróes Burnham considerando o EMA como espaço de diálogo, convivência, troca de saberes (conhecimentos, competências, habilidades e atitudes) produzindo conhecimento que ao sair do espaço se torna um bem público e ainda, com Galeffi que, esse aprendizado é radical, multirreferencial e, polilógico. Portanto, damos como confirmada a tese proposta nesta pesquisa, afirmando que os alunos do UPT, tiveram uma experiência/vivência no momento do contato no espaço multirreferencial de aprendizagem físico e pelos diálogos, num ambiente de resistência (Terreiro) que possibilitou acesso aos saberes promovendo um desenvolvimento cognitivo, um aprendizado polilógico para suas vidas. Para muitos, um território nunca visto e vivenciado. Onde, todo conhecimento adquirido, das disciplinas do cursinho, da observação deles sobre o local onde estudaram, do dia a dia no terreiro, acaba sendo partilhado nas suas comunidades, no seu cotidiano, tornando assim público o bem imaterial adquirido na experiência com o UPT nos polos, promovendo a difusão do conhecimento. Que entendemos como a partir da definição que encontramos na Transciclopédia (2020) "entende-se por Difusão do Conhecimento os processos de disseminação, espalhamento e divulgação das informações produzidas e sistematizadas a partir de um determinado propósito, finalidade, direcionamento gerador de uma ação, envolvimento a transmissão e a assimilação de conceitos, dados ou informações sobre o mundo existencial ou a respeito das ações humanas." (Ana Maria Menezes; José Francisco Barreto). Conseguindo responder com isso, as perguntas da pesquisa.

Estamos certas de que nossa contribuição à pesquisa com sujeitos cujos aspectos brasileiros, nordestinos, acentuam particularidades que dizem respeito aos processos de uma miscigenação afro-indígena que medeia as tradições vindas da África, acomodadas ao solo, ao povo e a simbologia afro-baiana-brasileira, com o lócus na terra de todos os santos, num terreiro de Candomblé e outro de Umbanda, inseridos como espaços de educação, possibilita muitas novas contribuições para a História da Educação, num contexto inédito. Aponto

primeiramente que de modo geral ela trata da história da educação da população dos negros no Brasil como sujeitos de pesquisa, como personagens para representar essa trama, que lutaram para transformar as próprias condições de vida e incentivar outros sujeitos a vencer as adversidades sociais e econômicas por meio da educação. Além do surgimento de outras proposições que emergiram durante o processo de pesquisa até a reflexão final, rumo às possíveis conclusões. Damos visibilidade às pessoas comuns da contemporaneidade, mais precisamente a um grupo socialmente marginalizado que para saírem do lugar privado e subserviente que lhes foi atribuído, precisaram usar a criatividade e a coragem para traçar estratégias, anular alguns aspectos da vida e se fazer presença em outros, demarcando espaços e assumindo posturas contrárias às fragilidades que foram impostas. E deste lugar de fala, que parte da associação dessas muitas culturas em um mesmo contexto e do lugar desse saber de povo de terreiro que nos representa, enfatizar que ainda temos muito a dizer e a pesquisar.

“Sigo aprendendo a fazer-aprender”. Dante Galeffi.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: TEMPO REI

“Não me iludo
Tudo permanecerá do jeito que tem sido
Transcorrendo, transformando
Tempo e espaço navegando todos os sentidos”
Gilberto Gil

Tomando como base, os argumentos que sustentamos no início da pesquisa, compreendo que um estudo como o nosso, continuará vivo indefinidamente pois, estamos certos que nossa contribuição à pesquisa que se constitui a partir do fazer popular, da jornada subjetiva e objetiva, ao produzir um conhecimento que inclua as pessoas, sem perdê-las de vista, seus processos internos, suas dinâmicas comunicativas de acesso ao conteúdo, ao conhecimento, oportunizou assuntos marginalizados serem trazidos à luz do conhecimento científico sem perder sua humanidade e sua simbologia. Além de visibilizar a importância do espaço do terreiro como agente educador, agente ativo na história da educação da população negra no Brasil.

Paralelo, temos as tecnologias da comunicação e da informação, que correspondem às técnicas que impulsionaram a revolução digital nos últimos tempos, a partir da rápida ascensão e evolução da internet e das diversas formas de comunicação em rede, cuja expansão tecnológica deixou intocadas poucas áreas de nossas vidas sociais, culturais, políticas, religiosas, como nos aponta Thompson (2018). Chegaram como formas de ampliar os circuitos comunicacionais tanto quanto expandir os conhecimentos sobre diversos temas, que antes satisfaziam apenas a uma pequena parcela da sociedade, atingindo um número exponencial de pessoas, muito embora sua chegada não tenha ocorrido de forma tão democrática para todas as pessoas. Posto isto, o espaço digital lugar de convergência das muitas linguagens, de agrupamentos humanos, do estabelecimento das redes de contato e de convivência, de proximidade geográfica, da globalização, de legitimação de outras dimensões e usos do tempo e do espaço, insurgem de modo avassalador, cuja supremacia deste novo poder é capaz de alterar certas lógicas instituídas e de converter a linguagem em algoritmos e tudo mais que a atravessa, inclusive os saberes socioculturais, as tradições das religiões de matrizes africanas mais longevas. (Heiddeger, 1991). Entretanto, com a inserção da tecnologia na vida das pessoas, as rotinas alteraram, desde os aspectos mais comuns do dia a dia, ao uso dos saberes tradicionais. Dessa maneira e também pela prática detalhista da Netnografia (Geertz;

1960; Moutinho, 1980; Ribeiro, 2003, Kozinets, 2014), quanto ao objetivo geral, bem como aos objetivos específicos que subsidiaram e elucidaram toda a pesquisa, com vistas a contribuir de forma significativa para compreensão da temática nos processos de construção do conhecimento observados.

É importante que as organizações sociais e também as instituições culturais percebam o valor e a potência das ações da educação que ocorrem nos espaços de convivência comunitária como os terreiros, pois podemos ganhar uma formação mais humanística, valorosa que encontra na cultura e nas práticas sociais alicerces para melhor compreender e viver em sociedade, mas especialmente para a busca pela construção de uma sociedade menos desigual. O Ilê Axé Opô Afonjá, um dos maiores terreiros do Brasil, tem na sua história a luta pela preservação da identidade afrodescendente. Desta forma, além do direcionamento religioso e espiritual presta grande serviço à sociedade, uma vez que trabalha o senso crítico, reforça e resgata a cultura africana, proporcionando aos membros seu reconhecimento como sujeito social. Desta forma, como já vimos, dentro do terreiro é proporcionado formação acadêmica, cultural, religiosa e democrática. O TEU Mata Virgem, segue o caminho aberto pelo Ilê Axé Opô Afonjá.

O caminho para a educação é um movimento social, orgânico e permanente que integra estudantes, trabalhadores em uma luta que se desenvolve dentro e fora considerando uma perspectiva crítica. O UPT vem se expressando como política de inclusão nas universidades, tem cumprido seu objetivo de combater as desigualdades sociais de acesso ao ensino superior. A conclusão apontou para o fato de que os problemas relativos às desigualdades raciais, sociais e ao acesso dos invisibilizados à educação superior no Brasil certamente não serão solucionados por intermédio do UPT, contudo, ser gradativamente extintos, à medida que as políticas de caráter universalista forem capazes de garantir a todos os brasileiros o direito à cidadania.

Por fim, além das contribuições teóricas desta tese, esperamos que ela possa servir como um instrumento político pela afirmação identitária do povo de terreiro. As políticas públicas voltadas a esse segmento, e particularmente as políticas educacionais, devem considerar a riqueza presente no conjunto de saberes produzidos pelas religiões de matriz africana, bem como os processos próprios de formação humana e cultural. É possível entrar em contato com valores de uma determinada religião sem que, necessariamente, a pessoa seja adepta ou tenha

vivido alguma experiência nesse universo religioso específico. Isso ocorre, principalmente, quando símbolos, experiências, valores e elementos do ritual ultrapassam os limites dos locais de culto tais quais terreiros, igrejas, templos etc. Conforme Dante Galeffi (2023): São muitas as dimensões compreendidas, muitas as vozes, as perspectivas, as narrativas, as convergências e divergências, porque nosso maior desafio é o diálogo intercultural, transcultural, múltiplo, polilógico, aberto ao novo, ao imprevisível, compassivo, amoroso, curador, cuidador, atento, abrangente, inclusivo.

Em síntese, esta tese foi escrita a partir do esforço de uma doutoranda que, ademais do interesse como estudante, envolve-se com seu tema por meio de sua história de vida, e cosmo percepção do mundo. Isto nunca foi entendido como um fator limitador para a pesquisa. Pelo contrário, foi usado como fonte de conhecimento e percurso para a realização do trabalho. Este estudo pôde antever alguns aspectos que deverão ser retomados futuramente. As categorias educação, políticas públicas, Universidade, religião de matriz africana, cada uma delas já pressupõe uma tese, reconhecemos também que mereceriam maior aprofundamento.

Dentro da nossa pesquisa e observações, conforme Soares (2008),

A tese que por hora se encerra tem inspiração na última frase que ouvi de gaiacu Luisa “me dê notícias”, e aqui estão as notícias que é um anúncio novo de uma filosofia ancestral milenar, capaz de construir uma identidade solidaria, tolerante e exuriana, sempre em movimento, sem esquecer da ancestralidade aberta às novidades sempre em movimento, lançado através do oráculo para o futuro; antevendo, antecipando-se aos acontecimentos prevendo o desenvolvimento de uma forma de pensar original sem amarras ou preconceitos com Exu, o dono da vidência e da reunião dos diferentes.

Laroiê !

Portanto, você que leu esta tese, “me dê notícias” das impressões, dos achados, do encontrado!

“Alguns dos meus mais velhos levaram seus conhecimentos de Aşé para o túmulo; não repassaram para ninguém. Cometeram suicídio cultural...” (Gisele Cossard Omindarewá)

7.1 - Desdobramentos para trabalhos futuros.

Caro(a) Leitor(a),

Começo agradecendo por ter conseguido chegar até aqui. Gratidão Meu Pai Oxoce por ter chegado “...ao mundo novo”, num lugar de novas experiências, novos conhecimentos. Escolhi finalizar esta pesquisa fazendo um exercício escrito com uma carta. Uma carta é pouco usual para perspectivas futuras, mas durante todo o texto busquei manter o rigor acadêmico. Agora no final, senti necessidade de um toque mais humano, poético, pois ao falar de educação e vivência num Terreiro, seja de Candomblé ou Umbanda, falo também da minha história, falo dos aprendizados e visões de mundo que me atravessam, me entrecruzam. Sou apenas uma persistente estudiosa. A maioria das ideias que defendo, eu as li nos livros e, nos artigos da Professora Teresinha Fróes Burnham, do Professor Dante Galeffi, aprendi nas aulas da Professora Leliana Sousa, com o centenário Edgard Morin, entre outras estrelas que tive oportunidade de conhecer. À medida que adquiri e aceitava cada uma dessas ideias, eu as aplicava e testava na pesquisa. Esse conhecimento, na verdade, é o grande tesouro que procurei organizar nestes escritos. Torna-se hoje um bem precioso que como o conhecimento absorvido pelos alunos do UPT nos terreiros, estou aqui dividindo este tesouro com você que me lê, que chegou até aqui, tenha certeza, não por acaso. No processo de criar e ir tomando notas, amadurecer ideias, experimentá-las, fazer descobertas, inúmeras reflexões, orientações, testagens, enxagues e secagens, algumas considerações, mais anotações, leituras, pesquisa virtual, pesquisa acadêmica, enfim foram muitas experiências, momentos e emoções vividas. Já citamos que a nossa contribuição à pesquisa que se constitui, oportuniza assuntos antes marginalizados serem trazidos à luz do conhecimento científico. E do lugar de fala, que parte da associação dessas muitas culturas em um mesmo contexto e do lugar desse saber de povo de terreiro que nos representa, enfatizar que ainda temos muito a expressar e a pesquisar. A vivência e o pertencimento afro religioso me compelem a existir no mundo a partir de um modo muito próprio de ser e estar, de observar e perceber as relações que me circundam. E essa relação não é exata, não é burocrática, não é objetiva. Não é uma relação que se signifique em um planejamento, mas sim uma experiência. Não pretendo me aprofundar em tais encontros, mas compreendo que o que vivi e o que me afetou me trazem até aqui, num momento que compartilho algumas reflexões presentes neste trabalho. Por muito tempo, guardei, preservei minha história em um terreiro de umbanda, entre os atabaques, histórias dos orixás, saias, guias, ensinamentos orais e escritos, entre outros elementos. Nos caminhos

de minha vida, as reflexões sobre este lugar, sobre o TEU Mata Virgem foram as mais complexas, multirreferenciais e polilógicas. Então finalizo pedindo licença novamente, de forma poética, amorosa, com este texto em um ciclo sem fim de quem vê e concebe a descoberta e a difusão da educação como uma continuidade da vida.

Margareth Prado

“De certa forma, estamos na mesma jornada: a jornada rumo à tomada de consciência do Ser, onde cada projeto, cada processo, cada esforço é um passo na direção do interior. Na realidade, esta jornada é um processo de tornar-se. Esta jornada, depois que nos colocamos em busca da nossa própria Luz, não tem fim. Caminhar nesta estrada é um modo de vida.”

Carlos Paes

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Umbanda a Caminho da Luz**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

ALVES, L. **Educação a distância conceito e história no Brasil e no mundo**, Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, Rio de Janeiro, v.10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235>. Acesso em: 09 junho 2023.

AMADO, J. **Bahia de Todos-os-Santos: guia das ruas e dos mistérios da cidade do Salvador**. Livraria Martins Editora S A, 1945.

ANDAR com Fé. Intérprete: Gilberto Gil Compositor: G. Gil .. *In*: Um banda Um 1982.

ANGELIM; J.A.S.; RIBEIRO, A.S.; GOMES, M.M. **A relação Escola-Universidade ressignificada pela tríade ensino-pesquisa-extensão em comunidades afro-brasileiras**. In: Anais do VIII Seminário Nacional e X Seminário Regional sobre Formação de professores e relações étnico-raciais. 2017, Belém – PA: GERA, 2017.

ARAÚJO, R. M. L. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ARDOINO, J. “Education“. In: **Le directeur et l'intelligence de l'organization: Repères et notes de lecture**, pp. 5-6. Ivry: ANDESI. 1995

ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: Eduscar, 1998.

ARENDDT, H. **The Human Condition**. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.

ARRUDA, L.M. **Fluências lexicais africanas e afro-brasileiras no processo de construção identitária dos estudantes da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado da Bahia, 2014.

BACKES, L. **A configuração do espaço de convivência digital virtual: a cultura emergente no processo de formação do educador**. 2011. 362 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

BAHIA. Decreto Nº 8.583 de 14 de julho de 2003. Aprova o regulamento do programa Faz Universitário vinculado ao Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia.

BAHIA. Decreto Nº 9.149 de 23 de julho de 2004. Aprova o novo regulamento do Programa Faz Universitário vinculado ao Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia, e dá outras providencias.

BAHIA. Decreto Nº 20.004 de 21 de setembro de 2020, o Programa Universidade Para Todos passou a ser uma política pública de Estado.

BAHIA. Lei Nº 7988 de 21 de dezembro de 2001, Cria a Secretaria de Combate à Pobreza e às Desigualdades Sociais e o Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza e dá outras providências.

BANDEIRA A. C. **O que é a Umbanda?** Editora Eco, 1973.

BARBIER, R. **A escuta sensível na abordagem transversal.** In: BARBOSA, J.G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar, 1998, p.169-199.

BARRETO, M.R. N. **Políticas públicas para o acesso e permanência no ensino superior: o projeto faz universitário.** 120 f., Dissertação (Mestrado), 2008.

BARROS, S. A. P. **Universo letrado, educação e população negra na Parahyba do Norte (Século XIX).** 2017. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARROS, D; PEQUENO S, e PEDERIVA, P. **Educação na tradição oral de Matriz Africana: A constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais um estudo histórico-cultural.** 1ed. Curitiba: Appris, 2019.

BJORKLUND, D. F. **Children's thinking: Developmental function and individual differences.** 2ª ed. Florida: ITP, 1995.

BLOCH, M., Bloch, É., Le Goff, J. **A História, os Homens e o Tempo.** In M. Castro (Ed.), Introdução à História (pp.85-102). Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.1997.

BOURDIEU, P. **A ilusão biográfica.** In: FERREIRA, M M e AMADO, J. (Org.). **Usos & abusos da história oral.** 8ª. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BOURDIEU, P; NOGUEIRA, M A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação.** 15ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro do mesmo ano, que consolidou o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.154. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

BRASIL. INEP. **Censo da educação superior 2010.** Brasília: INEP, 2011. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso 04. set. 2019.

BRASIL. Lei nº 465 de 14 de maio de 1968.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

BRASIL. Lei nº 10.549 de 28 de dezembro de 2006. Modifica a estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo Estadual e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 11.635 de 27 de dezembro de 2007. Institui o **Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa**.

BRASIL. Lei nº 14.519 de 5 de janeiro de 2023. Institui o **Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé**.

BRASIL. Lei nº 14.532 de 11 de janeiro de 2023. Equipara o crime de injúria racial ao de racismo.

BURNHAM T. F.. **Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações éticopolíticas no limiar do século**. In: LUBRISCO, N. L.; BRANDAO, L. B. (Orgs.). Informação e informática. Salvador: EDUFBA, 2000.

BURNHAM T.F. **Seminário Reconstrução Curricular dos Cursos de Graduação: diretrizes e alternativas curriculares para o ensino de graduação**. 2001. (Outro).

BURNHAM T. F. **Análise cognitiva: reconhecendo o antes irreconhecido**. In: **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem : currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento**. Teresinha Fróes Burnham e coletivo de autores. Salvador : EDUFBA, 2012.

CAPANEMA, C. F; PIMENTEL, G. S. R. **A caminho da universidade: uma política de inclusão social**. Agenda Social. V. 5, nº 3, set/dez 2011, p. 1-12. Disponível em: <http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_8802_1337692863.pdf>. Acesso em: 06 jul 2021.

CAPONE, S. **A busca da África no Brasil: tradição e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas/Contracapa, 2004.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros - e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARYBÉ. **Iconografia dos deuses africanos no candomblé da Bahia**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1980.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, O. S. **Exu, o orixá fálico da mitologia Nagô-Yorubá: demonização e sua ressignificação na Umbanda**. 127f. Dissertação, Mestrado em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

DANIEL, J. de R. F. Pronunciamento na Câmara dos Deputados na Sessão comemorativa do centenário do Ilê Axé Opô Afonjá. Discurso proferido em plenário. Sessão 176.4.530, às 11h e 03min, de 23/08/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

Discurso de posse de Mãe Stella de Oxóssi na Cadeira nº 33 da Academia de Letras da Bahia (2013).

DOURADO. L. M. A. **Fluências lexicais africanas e afro-brasileiras no processo de construção identitária dos estudantes da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado da Bahia, 2014.

E vamos a Luta. Intérprete: Gonzaguinha. Compositor: Gonzaguinha. *In*: De Volta ao Começo.1980.

Eu Sou. Intérprete: WD. Compositor: W. Duarte. 2018.EP.

FACEIRA, L. da S. **O Prouni como política pública e suas instâncias macroestruturais, meso-institucionais e microssociais: pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas universidades na Região Metropolitana do Rio**. 2009. 248 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, M.A.O. **Projeto universidade para todos: política pública na direção da igualdade de oportunidades ao acesso à educação superior**. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wpcontent/uploads/2016/01/maria_auxiliadora_ornellas_farias.pdf>. Acesso em: 05 jul 2019.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.1977.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação? Traducción de Rosisca Darcu de Oliveira**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª Ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro. 2016.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000 (Série Brasil Cidadão).

GADOTTI, M; ROMÃO, J E. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. Cortez. 4ª. ed. São Paulo. 2001.

GALEFFI, R. **Novos ensaios de estética**. Salvador: Centro Editorial e Didático da Universidade Federal da Bahia, 1979.

GALEFFI, D. A. **Hermenêutica do restauro**. Dissertação de Mestrado. Salvador: Mestrado em Arquitetura e Urbanismo – UFBA, 1994.

GALEFFI, D. A. **Relações interpessoais: a construção dos sujeitos-sociais autônomos e inventivos - estado da questão**. Revista FAEEBA, Salvador - Ba, v. 1, n.9, p. 193-209, 1998.

GALEFFI, D. A. **Discurso sobre a construção de um projeto pedagógico: desafios e perspectivas**. Ágere (UFBA), Salvador, v. 2, n.2, 2000.

GALEFFI, D. A. **Filosofia, estética e educação: um dizer diferente**. Ágere (UFBA), Salvador - Ba, v. 3, 2001.

GALEFFI, D. A. **Krishnamurti Educador: desafios para uma Pedagogia do autoconhecimento**. Ágere (UFBA), Salvador - Ba, v. 3, 2001.

GALEFFI, D. A. **O Ser-sendo da filosofia: uma compreensão poemático pedagógica para o fazer-aprender filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.

GALEFFI, D. A. **Pedagogia da Diferença: notas implicadas**. Ágere (UFBA), Salvador - Bahia, v. 4, 2001.

GALEFFI, D. A. **Pedagogia da Diferença pensada como Diferença: notas implicadas II**. Ágere (UFBA), Salvador - Ba, v. 5, n.5, 2002.

GALEFFI, D. A. **Tensões Filosóficas Contemporâneas: uma descrição em perspectiva**. Ágere (UFBA), Salvador, v. 6, p. 125-137, 2002.

GALEFFI, D.A.. **Delineamentos de uma Filosofia do Educar Polilógica: No caminho de uma ontologia radical**. In: Encontro do GT de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste, 2002, UFPE.

GALEFFI, D. A. **Filosofar e Educar: inquietações pensantes**. 1. ed. Salvador: Editora Quarteto, 2003.

GALEFFI, D. A. **Ética na Educação Transdisciplinar Porvindoura: perspectivas e possibilidades**. In: Neide de Melo Aguiar Silva; Fabio Zoboli. (Org.). Educação e Ética. Historicidade, práxis e processos formativos. 1ed. Blumenau: Edifurb - Editora da FURB, 2006, v. 1.

GALEFFI, D. A. **O diálogo na formação transdisciplinar do educador-filósofo** Localización: Childhood & Philosophy, ISSN-e 1984-5987, N°. 7, 2008.

GALEFFI, D. A. **A Cerâmica Popular da Bahia: Uma Leitura Poética Originária**. Salvador, Bahia, Brasil: Instituto de Artesanato Visconde de Mauá, 2009.

GALEFFI, D. A.; MARCEDO, R. S.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e Ciências Antropossociais**. Salvador: Edufba, 2009.

GALEFFI, D. A. **Recriação do Educar: Epistemologia do Educar Transdisciplinar**, 2009.

GALEFFI, D. A.; PIMENTEL, A.; MACEDO, R. S. **Pó(éticas) da formação: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional**. Salvador: Edufba, 2012.

GALEFFI, D. A. **Anticoncepção de ensino de filosofia: o fazer-aprender a filosofar**. Global Education Magazine, v. 2, 2013.

GALEFFI, D. A. **Educação e Filosofia: o filosofar como atividade formativa transdisciplinar na educação básica - considerações polilógicas**. Salvador: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 39, 2013.

GALEFFI, D. A. **A emergência triética planetária**. Global Education Magazine, v. 8, , 2014.

GALEFFI, D. A.. Teorização Polilógica. In: **Transciopédia em Difusão do Conhecimento**. GALEFFI, D.A.; MARQUES, M I C; ROCHA-RAMOS, M (Org.). Salvador: Quarteto, 2020, p. 736-776.

GALEFFI, D.A. **Filosofia, História e Educação- entrelaços. Traços de uma Formação Filosófica transdisciplinar ou Filosofia da Educação Transdisciplinar** – Curitiba: CRV, 2023.

GARDNER, H. **Three distinct meanings of intelligence**. In R. Sternberg, et al. (Eds.), *Models of intelligence for the new millennium* (pp. 43-54). Washington, DC American Psychological Association 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Itatiaia Limitada, LTC, 1994, 2011.

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa**.5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILSTER, P. **Digital Literacy**. New York: John Wiley & Sons, 1997.

GOMES, N. L. **Mulheres Negras e Educação: Trajetórias de Vida, Histórias de Luta**. 1999. Disponível em: www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/profas_negras.pdf, acesso em 10 de dez de 2021.

GRAMSCI, A. **A corrupção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000. v. 5.

Guerreira. Intérprete: Clara Nunes. Compositor: João Nogueira e Paulo César Pinheiro. In Guerreira, 1978.

HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HAMPATÉ BÂ, A. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Abril, 1991.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . *Censo Brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KARASCH, M. **A Vida dos Escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KOZINETS, R.V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRISHNAMURTI, J. **A educação e o significado da vida**. São Paulo, Cultrix, 2001.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, dezembro, 1999.

KUHN, T. S. **O caminho desde A. Estrutura: Ensaios filosóficos, 1970-1993, com uma entrevista autobiográfica**. São. Paulo: Editora UNESP, 2006.

LAKATOS, E M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LAMA, D. **Uma ética para o milênio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

LAPASSADE, G. **Da multirreferencialidade como “bricolagem”**. In: BARBOSA, j. G (Org.). *Interfaces Científicas - Humanas e Sociais • Aracaju • V.4 • N.3 • p. 97 - 110 • Fev. 2016 • 108 • Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

LEITE, G. de O. **De Iya Obá Biyi a Iya Ode Kayode: reis nascidos para alegrias**. A Tarde. 12 de setembro de 2013. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/opiniao/materias/1533076-de-iya-oba-biyi-a-iy-a-ode-kayodereis-nascidos-para-alegrias> Acesso 30 Ago. 2022.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, V.C. **O candomblé da Bahia na década de 30**. Vol. 18, pp. 201–221. 2004
Link entrevista **Mãe Stela** <https://historiasdopovonegro.wordpress.com/fe-2/nocandomble-e-a-gente-que-se-supera-nao-tem-que-superar-o-outro-entrevista-com-mae-stellade-oxossi/>

LIMA, M. T. G. de A., JAQUES, K. M. de M., ÁVILA, T. M. P. Facebook – Um novo espaço autobiográfico? **LETRAS & LETRAS**. v. 31, n. 1, p. 282-298, jan/jun. 2015, ISSN 1981-5239. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em: 03 out 2022.

LODY, R. **Candomblé: Religião e Resistência Cultural**. São Paulo: Ática, 1987.

LODY, R., MARTINS C. **Faraimará, o caçador traz alegria: Mãe Stella 60 anos de iniciação**. Vol. 1. 1 vols. Rio de Janeiro, RJ: Pallas Editora, 2000.

LODY, R. **O povo do santo: Religião, história e cultura dos Orixás, voduns, inquices e caboclos**. 2ªed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

LODY, R. **Palavras de Axé: Memórias e Pertencimento do Nagô do Recife**. Recife: Centro de Cultura Afro Pai Adão, 2008.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Cortez, 1994.

LUZ, M. A. **Do tronco ao opa exin: memória e dinâmica da tradição africana-brasileira**. – Salvador, BA: SECNEB, 1993.

MACHADO, M. M. **Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito a educação**. Retratos da Escola, v. 4, p. 245-258, 2010.

MACHADO, V. **A descolonização dos currículos pedagógicos**. In: Irohin, 26 ago. 2008.

MACHADO, V. **Exu: O Senhor dos Caminhos e das Alegrias**. Salvador, 2010.

MACHADO, V. **Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais**. Biblioteca digital clam, 2014. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/detalhes.asp?cod_dados=138. Acesso em: 17 abr. 2022.

MACHADO, V. **Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2014. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/documento/mitos-afro-brasileiros-e-ivenciaseducacionais/> Acesso 18 nov. 2021.

- MACHADO, V. **Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- MASETTO, M. T. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. (Org.). Docência na universidade. Campinas-SP: Papirus, 1998.
- MATURANA, H ; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento – as bases biológicas da compreensão humana**. Sao Paulo, Palas , Athena, 2001.
- MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. 2º ed. Belo Horizonte – MG: UFMG, 2006.
- MIGNOLO, W. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32 n. 94, junho 2017.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- Ministério dos Direitos Humanos. **O que são Ações Afirmativas. Secretaria Nacional de Políticas e Promoção da Igualdade Racial**. Brasília - DF, 2015. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoefirmativas>.
- MORIN, E. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAND, D. Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand, 2000.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- MORIN, E. **A necessidade do pensamento complexo**. In: MENDES, Cândido (Org.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. Disponível em: . Acesso em: 23 ago. 2021.
- MOURA, M. **Umbanda em Salvador (BA): memórias e narrativa**. 2013. 102 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Antropologia). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- MUITO Obrigado Axé. Intérprete: Ivete Sangalo e Maria Betânia. Compositor: C. Brown In: Multishow Registro: Pode Entrar. 2009.
- MUNANGA, K . **Negritude: Usos e Sentidos**, 2ª ed. São Paulo: Ática. São Paulo: Summus, 2003.

- NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.
- NICOLESCU, B. **Um Novo Tipo de Conhecimento – Transdisciplinaridade In Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo, TRIOM, 2000.
- NICOLESCU, B. **A carta da transdisciplinaridade**. In Manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo, TRIOM, 2005.
- NICOLESCU, B. **Educação e Transdisciplinaridade. II** São Paulo: TRIOM, 2007.
- NICOLESCU, B. **Educação e Transdisciplinaridade.III** São Paulo: TRIOM, 2008.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M.. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, v. 26, n.1, p. 15-40, Belo Horizonte.abr. 2010.
- ORTIZ, R. **A morte branca do feiticeiro negro**. Petrópolis: Vozes, 1978
- PAES, C. C. **Umbanda: religião brasileira do século XX**, v. 1 e 2. Apostila, 1988
- PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PIMENTEL, N. M.. **A modalidade de educação a distância: cenários e perspectivas**. In: Maria Zélia Borba Rocha; Nara Maria Pimentel. (Org.). Organização da Educação brasileira. 1ed. Brasília: Editora da UnB, 2016, v. 1, p. 391-424. Vozes, 2010.
- POLLACK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 26 ago 2019.
- POPPER, K. R. (1972) **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 11. ed., 567 p.
- PRADO. M. S. M. **O curso superior de tecnologia em logística: um olhar reflexivo e expectativa dos egressos em relação aos resultados e a perspectiva de sua profissão**. UNEB. 2013.
- PRANDI R. **Segredos Guardados: Orixás na alma brasileira**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.
- PRANDI, R. **Morte nos búzios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 24 ed. RJ: Forense Universitária. 2001. Revista de Psicologia da UNESP 10(1), 2011. 174
- RODRIGUES. N. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1935.
- ROSSER, R. **Cognitive Development**. 1994.

- SAI.BABA. **A transformação pela educação espiritual**. Rio de Janeiro: Sri Satyasai, 1999.
- SANTOS, B.S. **Descobrimientos e Encobrimientos**. Revista Crítica de Ciências Sociais. N 38, 1993
- SANTOS, B S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.
- SANTOS, J. T. **Mapeamento dos terreiros de Salvador**. Salvador: UFBA/Centro de Estudos Afro-Orientais, 2008.
- SANTOS, J E. **Os Nagô e a Morte: Padê, Asèsè e o culto Égun na Bahia**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.
- SANTOS, M. S. A; MARTINS, C. **E daí aconteceu o encanto**. Salvador: Edição das autoras, 1988.
- SANTOS, M. S. A. **Meu tempo é agora**. Bahia: Editora Assembléia Legislativa, 2010.
- SANTOS, M. “**A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar**”. Anales de Geografía de La Universidad Complutense, n.” 15, 695-705. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, 1995.
- SANTOS, M, **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SANTOS, M. **O trabalho do geógrafo no Terceiro Mundo**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2013
- SANTOS, P. S. M. B. **Questões Polêmicas de Política e Legislação Educacional**. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.
- SANTAELLA, L; LEMOS, R. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, 2010.
- SAVIANI. D. **Saber escolar, currículo e didática**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- Se eu quiser falar com Deus. Intérprete: Gilberto Gil. Compositor: G. Gil. *In*: Luar (A Gente Precisa Ver o Luar). 1981.
- SILVA, E. S. **Os segredos de Orunmilá.com: os búzios como techné nas mediações culturais em terreiros e em sites**. Tese de Doutorado. Faculdade de Comunicação. Universidade de São Paulo, 2020.

SILVA, E V. **UNIVERSIDADE PARA TODOS: um estudo sobre o acesso ao ensino superior por intermédio da gestão do conhecimento.** Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão do C. D. R.) - Universidade do Estado da Bahia/DCH-I/PGDR. 2010.

SILVA, M C. F. R; FERREIRA, N R S.; COSTA, E. **Pesquisa e prática pedagógica: agir(sim) com reflexão.** Curitiba: Fael, 2010.

SILVA, R F. **O uso da entrevista compreensiva na análise de práticas e concepções na avaliação do ensino superior.** In: Saberes e Práticas de Docência. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014, p. 453- 483.

SOARES, E. L. R. **As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação: imagens, discursos e narrativas.** 2008.188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2008.

SOARES, N. S.. **Educação transdisciplinar e arte de aprender.** Salvador: Edufba, 2007.

SODRÉ, M. **O Terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira.** Salvador: Prosa e Poesia, 2002.

SODRÉ, M. **A Verdade Seduzida.** Rio de Janeiro, DP & A. 2005.

SODRÉ, M. **Que chegue a alegria / Stella – de Oxossi=.** In: SANTANA, Marcos (Org.). Mãe Stella de Oxossi: estrela nossa, a mais singela. Salvador: Pimenta Malagueta Editora, 2014.

SODRÉ, M. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

SODRÉ, M. **Pensar Nagô.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

SOUSA, E.C., NUNES, C.P. **Acesso de estudantes dos meios populares ao ensino superior: um estudo do curso pré-vestibular universidade para todos no município de Aracatu-BA.** Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v.6, n.6, p1115-1130, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7276/7059>>. Acesso em: 30 ago 2021.

SOUSA, E.; NUNES, C. **CURSO PRÉ-VESTIBULAR "UNIVERSIDADE PARA TODOS"**. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. p. 111-122, 30 dez. 2019.

TAMO Junto. Intérprete: Carlinhos Brown e Lexa. Compositor: C. Brown e S. Valente. 2020.

TEIXEIRA, R.H.R. **O programa Universidade para Todos (UPT): aproximações com o cursinho pré-Enem do governo do estado da Bahia (2004-2018).** 76f. 2018. Monografia (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TEMPO Rei. Intérprete: Gilberto Gil. Compositor: G. Gil. *In: Raça Humana.* 1984.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UPT: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/universidadeparatodos>

VELHO, G.. “**Observando o familiar**”. In **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 2008

VELHO, G.. **Um Antropólogo na Cidade: Ensaios de Antropologia Urbana**. Seleção e apresentação: Hermano Vianna, Karina Kuschnir e Celso Castro. Zahar: Rio de Janeiro, 2013.

VERGER, P. F. **Notas sobre o culto dos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, No Brasil e na Antiga Costa dos Escravos, na África**. São Paulo: Edusp, 1999.

VERGER, P. F. **Orixás deuses Iorubás na África e no novo mundo**/tradução Maria Aparecida da Nóbrega. 6ª. Ed. Salvador: Corrupio, 2002.

VERGER, P. F. **Orixás**. Editora Fundação Pierre Verger.2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. 6º ed. SP: Martins Fontes, 1998.

XIMENES, S., 1954 – **Minidicionário da Língua portuguesa** /Sérgio Ximenes – 2º Ed, reform. – São Paulo: Ediouro, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, mai.-ago. 2006.

Referências – Filmografia

<Meu tempo é agora=. Direção Ana Ribeiro, 2010. Salvador, 2010. 49min.

<Papo cabeça com Mãe Stella de Oxóssi=. Márcio de Jagun. Salvador, 2018. 30 min.

<Perfil – Mãe Stella de Oxóssi=. TV UFBA. Salvador, 2015. 26 min.

GLOSSÁRIO

A

AIÊ – mundo terreno vida, também conhecido como Ayê.

ALAKETÚ – antigo reino ioruba, também conhecido como nação Ketu, nome dado a Exu por ter sido ele o primeiro rei de Ketu, Exu Alaketú.

ANCESTRAIS – ver Egunguns ou Egum.

ANGOLA – país da região sudeste da África habitada por povos da língua banto, nação do candomblé brasileiro.

AXÉ ou ASHÉ – força individual e espiritual contida em todos os rituais e objetos do candomblé torna-se poder coletivo e mágico através da ancestralidade é fixado e revitalizado através das folhas e do sangue dos rituais.

B

BABALORIXÁ – pai-de-santo dirigente masculino.

BANTOS – todos os afrodescendentes que foi trazido como escravo para o Brasil proveniente do grupo lingüístico que se estende pela Nigéria, Angola, Camarão e Congo com aproximadamente dois terços da África negra de mesmo nome. Sua influencia cultural estendesse por todo país principalmente na Bahia, Pernambuco, Maranhão e Rio de Janeiro.

C

CANDOMBLÉ TRADICIONAL – tradição religiosa Jêje, Nagô que cultuam os orixás e os antepassados, detentores e defensores da tradição e da pureza que muitas vezes os remete de volta a África ancestral. Casas de candomblé da Bahia que deram origem aos outros candomblés do Brasil, Gantois, Opô Ofonjá e Casa Branca, todos originados do candomblé da Barroquinha.

CANDOMBLÉS DE CABOCLO – tipo de candomblé que diferente do tradicional inclui os índios e outros rituais como pajelança.

CONGO – região da África equatorial.

E

EXU – De acordo com o candomblé, orixá iorubano mensageiro, elemento dinâmico individual e coletivo, portador e protetor do axé, orixá da comunicação, redondo, cores vermelho e preto, dia da semana segunda-feira, comida farofa de dendê, mel e cachaça, tem várias funções desde senhor dos caminhos a detentor do ebó, tem a incumbência de levar o feitiço, ele é o eixo de transição do axé. O que difere Exu dos outros orixás é o fato dele ser múltiplo uma vez todas as coisas e todos os homens, inclusive os Orixás têm seu ou seus Exus, ferramenta porrete fálico (ogó) provedor do dialogo Exu é centro. Conforme a Umbanda, é uma falange de trabalhadores.

F

FONS – povos do sul do Benim e da Nigéria.

G

GAIACU – título da sacerdotisa no candomblé Jêje, o mesmo que Ialorixá nos candomblés de tradição Keto, mãe-de-santo.

H

HAUSSÁS – língua falada pelos malês, nome genérico dado aos malês na Bahia.

I

IALORIXÁ – sacerdotisa dirigente do candomblé, mãe-de-santo, zeladora do orixá. Cargo feminino que vamos encontrar somente no Brasil, pois na África o comando do culto aos orixás e de exclusividade masculina.

ILÊ – casa, casa de candomblé.

IORUBÁ – sudaneses, povos que habitam a região da África Ocidental, predominante no território da Nigéria. Região que se estende de Lagos para o norte até o rio Niger, de Daomei para leste até Benim, tem como capital religiosa Ifé e política Oyó, espaço mitológico de criação da humanidade, língua maneira de falar de um povo da África ocidental.

J

JEJÊ-MAHIN – Jêjes são povos escravizados vindos do Daomei e mahi ou mahin é a língua

ou dialeto por eles falado, aqui no Brasil constituem a casa de Minas no Maranhão e os candomblés Jêje do recôncavo baiano, candomblé de Vodun.

K

KALUNDU – ou Calundu, forma primeira de candomblé.

L

LAROIÊ – saudação feita a Exu, viva Exu ou salve Exu.

M

MALÊS – povos africanos de origem islâmica.

N

NAGÔS – nome brasileiro dado a escravos sudaneses vindos da nação Iorubana, nome da língua em geral falada pelos escravos, nome dado pelos daomeanos aos povos que falava ioruba.

O

OLODUMARÉ – o deus supremo dos iorubas, também conhecido como Olórun.

ORIXÁIS – divindades iorubanas, forças da natureza, intermediários entre o deus supremo Olórun e os homens.

P

PAGELANÇA – mistura de crenças indígenas católicas espíritas e sobrenaturais com um objetivo de cura, adivinhação ou intervenção de poderes.

POVO DE TERREIRO – termo cunhado pelo antropólogo Vivaldo da Costa Lima para designar os seguidores do culto afrodescendente.

U

UMBANDA – religião brasileira na qual existe a prática do catolicismo, islamismo, espiritismo, ocultismo, kardecismo além candomblé e dos caboclos.

V

VODUM – divindade ou santo do culto na nação Jêje o mesmo que Ekice ou Orixá.

X

XANGÔ – orixá patrono do fogo e da justiça, rei de Kêto, deus do raio e do trovão cor vermelho e branco, comida quiabo (amalá), dia da semana quarta-feira, ferramenta machado de dupla face (ôxe).