



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

## **Pedagogia Cosmocena: aproximações com o Candomblé na ilustração de fundamentos para uma Educação Ambiental Popular**

Everton Fêrrêr de Oliveira<sup>1</sup>

Vilmar Alves Pereira<sup>2</sup>

Helena Beatriz Costa de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** Este trabalho reúne as reflexões iniciais no diálogo de reconhecimento da Pedagogia Cosmocena como uma possibilidade de representação ou ilustração de fundamentos para uma Educação Ambiental Popular recortada pelas práticas do Candomblé. A tematização da religiosidade afro-brasileira se faz necessária devido esta pedagogia expressar a multidimensionalidade caracterizada, dentre outros princípios, como biopsicossocioambiental espiritual. Este exercício caracteriza as primeiras aproximações sobre o tema e para tanto requer no espaço acadêmico imprimir sua resistência ensejando estimular o debate sobre as diferentes epistemologias e, principalmente o respeito a toda forma de existência em contato com o cosmos.

**Palavras-Chave:** Pedagogia Cosmocena- Candomblé – Educação Ambiental Popular

### **Cosmocena pedagogy: approaches with Candomblé in the illustration of foundations for a Popular Environmental Education**

**Abstract:** This work brings together the initial reflections in the dialogue of recognition of Pedagogia Cosmocena as a possibility of representation or illustration of foundations for a Popular Environmental Education cut by the practices of Candomblé. The thematization of the Afro-Brazilian religiosity is necessary because this pedagogy expresses the multidimensionality characterized, among other principles, as *biopsicossocioambiental espiritual*. This exercise characterizes the first approximations on the subject and for that, it requires in the academic space

---

1 Mestre em Educação Pela Universidade Federal de Santa Maria. Professor Adjunto Universidade Federal do Pampa, Coordenador do Curso de Pedagogia Campus Jaguarão e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal de Rio Grande – PPGEA/FURG. E-mail: [evertonoliveira@unipampa.edu.br](mailto:evertonoliveira@unipampa.edu.br)

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com ênfase em Filosofia e Educação. Líder do Grupo de Pesquisa de Fundamentos da Educação Ambiental e Popular- (GEFEAP); Professor Adjunto IV, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal de Rio Grande – PPGEA/FURG. E-mail: [vilmar1972@gmail.com](mailto:vilmar1972@gmail.com)

3 Graduada do Curso de Bacharelado em Produção e Política Cultural da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Bolsista do Programa de Desenvolvimento Acadêmico – PDA/UNIPAMPA 2016-2017. Email: [hboxum@gmail.com](mailto:hboxum@gmail.com)

to print its resistance, stimulating the debate on the different epistemologies and, mainly, the respect to every form of existence in contact with the cosmos.

**Keywords:** Pedagogy Cosmocena- Candomblé - Popular Environmental Education

## **Introdução**

A Educação Ambiental (EA) conforme a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/99) é um componente essencial e permanente na estrutura do sistema educacional, mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) promulgada três anos antes não a mencione. Todavia são as evidências legais como a Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 225 apregoa a obrigatoriedade ao Estado em assegurar um meio ambiente ecologicamente equilibrado e, ainda, no ano de 1992, o próprio Ministério da Educação ter emanado a Carta Brasileira para Educação Ambiental prevendo a inserção articulada da dimensão ambiental nos currículos a fim de estabelecer um marco fundamental para implantar a EA no ensino superior.

Acreditamos que a importância de investigar os fundamentos e suas práticas está justificada nos acontecimentos globais, sejam eles consequências de desastres naturais ou de ações produzidas pela humanidade. As discussões sobre a temática ambiental ganham proporção no cenário mundial devido ao surgimento e consolidação de um sistema capitalista necrófilo, tirano e assentado na exploração desenfreada da dignidade humana e não humana justificada pelo capital econômico.

Esta preocupação com a relação do homem e natureza ganha atenção especial nos idos de 60 e 70, quando a necessidade de ampliação de discussões que permeassem uma Educação comprometida e preocupada com o impedimento da devastação dos recursos naturais, a fim de controlar o crescimento desenfreado da produção industrial desmedida.

O termo EA surge, assumindo um relevante papel na problematização do antropocentrismo, estabelecido na dicotomia sociedade e natureza, como se ambos não estivessem estreitamente relacionados. Emerge com distintas concepções, fundamentos e epistemologias, bem como, metodologias e discussões sobre o que seria ou não “conteúdo” ou campo de aprofundamentos teórico e prático.

Nessa trajetória passamos de um entendimento naturalista ou “movimento verde ambientalista” iniciado por ecologistas e movimentos sociais com intuito de conscientização, ou seja, participação política e não apenas mera transmissão de conhecimentos e informações.

Atualmente a dúvida que perpassa os discursos e representações sociais é o debate

sobre a “crise ambiental”. Ao pensar a EA, em tempos “pós-modernos” o cuidado aos ativismos ambientalistas baseado em meras reproduções com trabalhos emergenciais, ligados a datas comemorativas isoladas e desconectadas ou ainda o aproveitamento de materiais em hortas verticais sem aprofundar o papel das hortas urbanas e escolares na alimentação humana, especialmente, para populações de baixa renda e sem promover práticas com conhecimentos necessários a tarefa que se propõe.

Neste movimento elaboramos esta reflexão teórica e inicial da Pedagogia Cosmocena e a sua ilustração nas relações educativas ambientais populares nas práticas do candomblé.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Podemos considerar que nas últimas três ou quatro décadas, a EA tem potencializado a organização de diversos grupos sociais, além de possibilitar a resolução de uma série de problemas, locais e globais. E por isso deve ser concebida como “[...] a educação como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que constituem a realidade” (LOUREIRO, p. 21, 2007).

A “efervescência” de discussões e problematizações acerca da EA é movida pelas grandes organizações mundiais, governamentais e políticas dos anos das décadas de 60 e 70. A compreensão sobre racionalidade, saberes ambientais e sustentabilidade (LEFF, 2012) são o cenário para compreender a nefasta mudança no cenário ambiental. Segundo Schoorr et al., (2015, p.02) o autor mencionado manifesta seu pensamento da seguinte forma

Assim, propõe ele a construção de uma racionalidade e de um saber ambiental, através do diálogo de saberes como forma de minimizar os problemas do meio ambiente e dedicar maior atenção para a educação ambiental, produzindo e difundindo um material bibliográfico que possui um valor inestimável para a consolidação de estratégias de pesquisa e de mudança de posturas, totalmente incorretas, e que até hoje são impetradas em sede de ambiente e de desenvolvimento (SCHOORR et al, 2015, p.02).

Construímo-nos e desconstruímos enquanto sujeitos históricos e culturais e que nos relacionamos dialogicamente, sempre em constante movimento. Por isso, nossas escolhas sustentam-se na concretude da realidade em que estamos inseridos.

O contexto da EA permite realizar transposições e aproximações com diversas áreas e nesse recorte a Educação Popular encharcada do pensamento freireano vê os sujeitos como atores que organizam e contemplam suas visões de mundo no processo,

sempre com eles e não sobre eles!

Foi partindo do caminho, nas vivências da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que nossa reflexão ganhou contorno. A partir de investidas para implantação de uma classe de alfabetização de adultos fomos assumindo os contornos, percebendo as individualidades e coletividades, nossas singularidades como sujeitos que necessitam perceber os temas que vão dando sentido aos encontros e desafios. Neste movimento de busca pela definição desta relação, a nosso ver imbricadas, ganhou contorno a necessidade de resistência, a confluência daquilo que pensamos e principalmente, sentimos.

Essa confluência de interesses, ou seja, os caminhos dos autores iniciam quando se aproximam numa atividade do Grupo de Estudos Fundamentos em Educação Ambiental e Popular (GEFEAP) no ano de 2016 onde a colega Michele Sato palestrou sobre o tema das “Epistemologias Populares”. O universo acadêmico e seu discurso científico gera as confluências necessárias para que possamos gerar um corpus de resistência.

Pensamos que a compreensão de uma pedagogia enseja um movimento de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), ou seja, compreender outras epistemologias que comportem a superação do caráter binário da ciência, que permitam romper e ampliar outras fronteiras, pois “[...] a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade epistemológica, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer aproximações metódicas, sua capacidade de comparar, de perguntar” (FREIRE, 1996, p. 85).

Buscamos desenvolver possibilidades no ambiente acadêmico, pois o distanciamento entre universidade e sociedade nos leva a problematização da inserção de componentes curriculares acerca da EA e Educação Popular nos currículos universitários, o desconhecimento da universidade acerca de seus egressos, a ausência de uma formação voltada a sustentabilidade nos currículos, políticas de acesso e permanência das populações trabalhadoras de jovens e adultos no ensino superior e a necessidade de contextualização das práticas escolares-universitárias com a comunidade em que está inserida.

Esta perspectiva de resistir germina a intensidade de busca pela compreensão da educação ambiental popular e defendemos este qualificativo especialmente na contribuição do estudo Barbosa (2002, p. 65) que reúne a percepção de três importantes estudiosos que elucidam e instigam nossa reexistência em dar início a necessidade de qualificar um processo de investigação em educação ambiental popular conforme descreve abaixo:

(...) defendem que o qualificativo possui um caráter contestatório e propositivo, criticando os marcos referenciais da educação dominante (tradicional) e procurando definir uma base epistemológica e uma concepção teórico-metodológica diversa do modelo de educação vigente. Nesta perspectiva, Michèle Sato, durante o Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”, realizado na UNESP/Rio Claro em julho de 2001, afirma que a educação ambiental tem o seu próprio contorno epistêmico. Tirar-lhe o atributo “ambiental” é suprimir-lhe o caráter político (informação verbal). Nessa mesma linha de argumentação, Antônio Joaquim Severino, durante esse mesmo Encontro, diz que discriminar a educação é tentar ver a partir das diferentes perspectivas, é um modo de focar, uma vez que não se pode fazer tudo de uma só vez, de um só modo. Ressalta ainda que as divisões da educação são pertinentes, que o que não se pode fazer é cair no reducionismo ou na supervalorização, como, por exemplo, achar que a educação ambiental vai resolver tudo (informação verbal). Carlos Rodrigues BRANDÃO, um dos principais nomes da educação popular no Brasil, salienta que “há educações desiguais para classes desiguais; há interesses divergentes sobre a educação”. Segundo ele, “para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações”. Portanto, segundo este autor, não se deveria falar em educação, mas em educações, que variariam conforme os sujeitos, a cultura, os tipos de sociedade. (BARBOSA, 2002, p. 65)

Baseando-nos na leitura de Freire (1987), compreendemos que a apreensão da realidade a inserção, o entendimento da visão das pessoas sobre sua realidade, ou seja, suas “codificações” vão desencadear os Círculos de Cultura.

Nosso interesse caminha para o aprofundamento de inquietações produzidas da prática em educação popular. São nos escritos de Paulo Freire que também encontramos o substrato para a Educação Popular. Pois, inicialmente aproximando da contextualização da realidade, a obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) traz dois conceitos que são fundamentais. O primeiro a compreensão do que seja a situação limite e o segundo inédito-viável. Esses dois conceitos presentes na obra são oriundos da teorização do professor Álvaro Vieira Pinto, onde ele coloca que as situações-limite são um contorno infranqueável do onde começam todas as possibilidades e o inédito viável que é aquilo que ainda não foi feito para superar as limitações. Neste cenário emerge a necessidade de compreendermos os processos que vivenciamos na interlocução com as comunidades. Especialmente a aproximação com a área de EA em sua biopsicossocioambiental espiritualidade nos permite inferir que, é preciso desvelar a relação implícita da EA e da Educação Popular e para isso o desafio em produzirmos esta reflexão acerca de uma “Educação Ambiental Popular”!

A defesa desta ideia pode ser justificada também no texto intitulado “Educação ambiental numa perspectiva freireana: fundamentos e aplicação” (SAITO, FIGUEIREDO E VARGAS, 2014, p.71) que entre outras contribuições afirmam o caráter necessário da

pesquisa em moldes freireanos onde “[...] assumimos o compromisso político de optar por políticas de investigação engajada com e para os desfavorecidos da sociedade moderna. Ou seja, fazemos uma opção por pesquisas científicas comprometidas com os oprimidos e com projetos de superação da opressão”. Por isso compreender a educação como “ambiental” ou “popular” não atende a explicitação do projeto a ser defendido, sendo entendido então a defesa de uma educação ambiental popular comprometida com um projeto de sociedade plural, que respeite a diferença e lute pela sustentabilidade e a dignidades pois “[...] para amar a terra, a casa do homem, é, preciso amar, antes de tudo o homem: toda pessoa humana” (ANDREOLA, 2013, p.131).

Desta aproximação a conjunção de interesses dos autores nesta reflexão traz a EA demandante de uma pedagogia multireferencial (se isso for possível!), por ser multidisciplinar e advogar a defesa do bem coletivo que é o meio ambiente, daí nossa intencionalidade acerca desta dimensão identificada da Ecologia Cosmocena (PEREIRA, 2016), ou seja, a Pedagogia Cosmocena orientada pelos seus princípios, uma compreensão do fenômeno educativo que:

- Reivindica um processo de reaprendizagem na relação clássica humanidade-natureza (p.77);
- Respeita os processos cognitivos, afetivos, espirituais, estéticos, biológicos, que não são reconhecidos numa ordem do tempo e por vezes até violentados (p.78);
- Reivindica a abertura de possibilidades a muitas sabedorias que ainda não integram nossos currículos escolares e espaços de decisões políticas (p.81);
- Aponta a possibilidade de práticas educativas que reconheçam que o ser humano necessita de cuidado como condição primeira, ou seja o *a priori ontológico* de Leonardo Boff; (p.82);
- Realiza o enfrentamento à lógica do Isolamento e do bloqueamento da dimensão comunicativa (p. 85);
- Reivindica uma pedagogia que transcenda as velas formas de ensinar aberta ao reconhecimento de que a realidade é biodiversa (p.86)
- Reconhece a crise de sentido, procura compreender o homem como um ser biopsicossocioambiental espiritual (p.89);
- Pensa o ambiente inteiro (p.90);

Depreende-se dessa argumentação a necessidade de novamente evocar a Ecologia Cosmocena. Nas palavras de Sato (apud PEREIRA, 2016, p.15): “No pensamento cosmoceno, há uma exigência constante de visitar e revisitar de que maneira construímos nossas relações com o mundo natural, ampliando os sentidos para o abandono de uma filosofia antropocêntrica e fragmentada para um pensamento mais biocêntrico e integral [...]”. Por isso nessa investigação a Pedagogia Cosmocena estará orientada à educação

ambiental nas perspectivas formal e informal, contextualizada pela dialogicidade, referenciada como prática social!

## **METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos visam uma abordagem qualitativa, tendo como proposta a investigação-ação pela utilização da dinâmica cíclica (planejamento-ação-observação-reflexão) proposta por Lewin (1978), utilizada por Kemmis & Mactaggart (1988).

A dinâmica permite estruturarmos uma proposta investigativa-ativa e é preciso recorrermos a outros referenciais complementares. Para ilustrar a dinâmica cíclica da Investigação-ação como concepção investigativa A coleta de informações será realizada através de entrevistas semiestruturadas, diários, rodas de conversa, utilizando o recurso de áudio e vídeo como ferramentas utilizadas da obra de Morin (2004, p.113-153) em seu capítulo 5 que trata da “Metodologia, Ferramentas e Coleta de dados em Pesquisa-ação integral e sistêmica”. O procedimento de análise será realizado com base em referenciais mapeados no curso de doutorado.

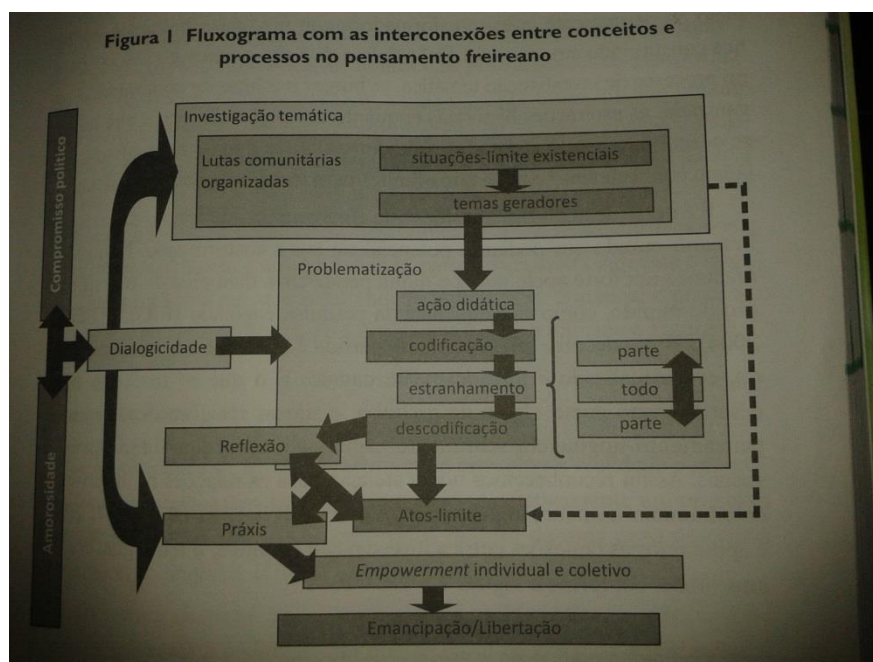
A base deste estudo mantém a abordagem freireana por entender que a esta proposta desafia a universidade ao reconhecimento da educação ambiental no universo de suas práticas acadêmicas e sua relação com a comunidade circundante. Em consonância com o que nos coloca Saito, Figueiredo e Vargas (2014, p.72) “[...] há uma investigação de fundo, de base, que deve ser o alicerce para o diálogo, para a pesquisa, para a atividade educativa. Esta se relaciona com a luta do povo para a recuperação da humanidade roubada”.

Como contexto inicial aponta-se a ambiência profissional nas comunidades investigativas do GEFEAP e do Campus Jaguarão da UNIPAMPA/RS. Especialmente o envolvimento com o ensino e a extensão com ações voltadas a Educação Popular e Religiosidades pautadas pela problematização dos temas que envolvem e a identificação dos conflitos. Nossa abordagem teórica é a educacional freireana para o estabelecimento do contexto significativo e o universo vocabular na aprendizagem dos envolvidos sintonizados aos temas da realidade cultural e ambiente. Além de deprender a necessidade de uma imersão no espaço e produção do Candomblé afim da identificação de temas das comunidades capazes de subsidiar futuras estratégias que incitem a discussão sobre as políticas públicas locais.

Para sistematização, de modo geral, será utilizado a relação entre os conceitos de

dialogicidade e investigação temática.

Figura 1 - Fluxograma com as interconexões entre conceitos e processos do pensamento freireano:



Fonte: Saito, Figueiredo e Vargas (2014, p.73).

A razão deste investimento, nesta abordagem, também pode ser explicada na seguinte passagem da obra:

Disso decorre que o ponto de partida é a relação ser humano–mundo contextualizado historicamente e datado. E o que se investiga não é o ser humano como objeto de pesquisa, e sim as relações deste com seu pensamento, linguagem, sentimentos, espiritualidade, coletividade e práticas sociais. Assim reconhecemos nossa atenção para as relações HUMANO-MUNDO e HUMANO-HUMANO, implícito na primeira (FIGUEIREDO, 2007-2012) e apontando conexões entre a investigação temática, o tema gerador e os atos limites (SAITO; FIGUEIREDO; VARGAS, 2014, p.74).

Na perspectiva que se assenta este projeto a tomamos a referência ao modelo ecológico de Brofenbrenner (KREBS, 1995) útil ao mapeamento do contexto.

Para realizar o mapeamento do contexto necessitamos descrever tanto o contexto escolhido para intervenção, quanto às pessoas e suas particularidades envolvidas nesse contexto, que por sua vez apresentam elementos com características próprias que os estruturam e representam tornando “desenvolvimentalmente” necessário um ao outro.

Na pesquisa ecológica, as propriedades da pessoa e do meio ambiente, a

estrutura dos cenários ambientais e os processos ocorrendo dentro e entre eles devem ser considerados como interdependentes e analisados em termos de sistemas (BRONFENBRENNER, 1992 apud KREBS 1995, p.33).

Em síntese, o processo avaliativo envolve a **observação naturalística e participante**, dos focos e dos níveis (sistemas) propostos pelo autor acima citado. As informações decorrentes desta avaliação resultam no que podemos chamar de relatório ecológico, o qual serve não só, mas principalmente, para o registro de atividades observadas e vivenciadas pelos sujeitos durante os processos interativos. Considerando a finalidade a que ele se destina, podemos estabelecer um modelo de relatório prático, objetivo, que contemple todas as dimensões das atividades percebidas e que possa sintetizar o seu envolvimento e a sua aprendizagem em determinado contexto sendo dividido em FOCOS para compreender os sujeitos integrantes nesse processo e NÍVEIS para compreender estruturas e relações intra e interpessoais e institucionais presentes, neste caso, na investigação sobre um processo cosmoceno.

As religiões afro-brasileiras, especificamente o candomblé, que evocamos refletir neste trabalho acadêmico, é justificada na busca de caracterizarmos dentro de espaços religiosos, onde suas práticas são uma manifestação da cultura popular elementos para vivificar ou ilustrar a Pedagogia Cosmocena. Isso porque

A cultura Africana pode nos ajudar a conceber e viver as relações do homem com a natureza para que não sejam puramente relações técnicas, mas estéticas; não relações do homem conquistador da natureza; mas sim relações de respeito recíproco, de participação e de complementaridade. E esta forma de relação íntima tem como a finalidade realizar e manter um equilíbrio harmonioso entre homem e o universo.

Para Domingues (2011, p. 416) a cultura popular esta concebida dentro de um conceito gelatinoso, fugidio, alvo de polêmicas e discussões a nível intelectual. É formada por um conjunto de práticas incertas e contraditórias, que acontecem nos interstícios da cultura dominante, onde podem passar por um processo de recusa, de aceitação ou um conforto em relação a ela.

Trazendo-nos o conhecimento de uma nova ecologia aparece Pereira, (2016, p.143) que nos aborda uma visão onde os homens e mulheres reconheçam a existência de saberes que sempre estão presentes e que são vindos do cosmos para os humanos e não ao inverso. Nessa visão ecológica, a natureza é explorada como uma outridade-sujeito: natureza rica, múltipla, com diversidade, com cores, fértil, bonita, poética, estética, com magias e

divindades que nem conseguimos imaginar; cabendo à humanidade saber que faz parte desta natureza não se colocando em lugar de sua dona. A reivindicação central aqui é que o humano se posicione de maneira mais humilde, em sintonia, aberto a tudo que a biodiversidade nos lhe mostra no dia a dia.

Conforme Gaspar (2016, p. 4) a religião não se tem sua data de início, sua definição gera discussões em diversas áreas de conhecimento. Coloca religião como sendo um sistema dividido entre mitos que seria a ação do pensamento imposto pela crença, está sendo coletiva tendo seus ritos e dogmas reconhecidos e com significado para o grupo envolvido na prática, tornando o sujeito que seguiu uma religião um todo compartilhando das mesmas crenças.

De acordo com Sant'Anna (2015, p. 9) a criação do terreiro de Candomblé enquanto instituição no Brasil, ajudou a sobrevivência desta cultura na época da escravidão, abrindo espaços onde seria possível a resistência e preservação de tradições culturais.

Segundo Almeida (2014, p.82) “[...] é a música que faz parte do contexto do ogã, e não o contrário. ” Para o autor na trajetória do ogã do Candomblé abre-se espaço para outras obrigações, existem preparações anteriores aos rituais, transmissão de energias sem serem usados os tambores, e outros instantes em que a música não se faz presente de diretamente. Nos aborda o contexto no qual o ogã está inserido, destacando suas obrigações como membro da casa de Candomblé, onde passa por feitura religiosas específicas, colocando sua musicalidade como mais um de seus afazeres e não como seu único dever dentro deste espaço.

Almeida (2014, p.125) “Tive oportunidade de frequentar sua casa (que também é seu terreiro) e ter aulas de tambor, sempre em tardes de sábado. Utilizávamos os dois tambores do terreiro, os mesmos usados durante os rituais. Isaac ensinava os toques e eu tentava imitá-lo”. Nos traz uma mostra da forma como o conhecimento musical é transmitido dentro do terreiro, se tornando um espaço importante para disseminar este saber específico.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, (BRASIL, 1988) coloca a liberdade religiosa como direito fundamental e consta no artigo 5º, VI, VII e VIII. No Art. 5º, VI achamos a definição constitucional da liberdade religiosa no Direito brasileiro, apontando os elementos presentes na constituição do direito referente a liberdade de consciência e de crença.

Tratando-se de liberdade religiosa, o Estatuto da Igualdade Racial, (BRASIL, 2010) em seu Capítulo III do Título II (artigos 23º ao 26º), traz a proteção direcionada ao direito à

liberdade de consciência e de crença e a liberdade de exercitar cultos religiosos de matriz africana, estabelece à proteção dos locais de culto e as também suas liturgias, o combate à intolerância religiosa, e outras garantias específicas direcionadas para a proteção das religiões afro-brasileiras. O Estatuto vai além da constituição, no sentido de preservar a liberdade afro ou étnico-religiosa, preservando o direito à identidade étnica.

Colocamos em destaque a figura do Ogã de Candomblé que conforme KILEUY; OXAGUIÃ, em seu livro “O candomblé bem explicado: Nações Bantu, Iorubá e Fon” (2011, s. p.) escrito por praticantes de Candomblé, que conceituam as figuras dos Ogãs de Candomblé como “ São as autoridades masculinas, de posto hierárquico abaixo do sacerdote/sacerdotisa, e seus auxiliares diretos, [...]”. Considerando que para os atores citados acima “O Candomblé é uma religião que foi criada no Brasil por meio da herança cultural, religiosa e filosófica trazida pelos africanos escravizados, sendo aqui reformulada para poder se adequar e se adaptar às novas condições ambientais” (KILEUY; OXAGUIÃ, 2011, s. p.)

## CONCLUSÕES

Neste sentido quando pensamos a educação ambiental popular traduzida nas práticas do candomblé é preciso que estejamos atentos à correspondência de uma Pedagogia. Pois o objeto de uma pedagogia é a educação. Na atualidade e no cenário legal a pedagogia limita-se a formação de professores, por isso se uma Pedagogia emerge de uma Ecologia é preciso assumir a discussão sobre o estatuto científico desta por que

[...] Vivemos numa era, em que a transitoriedade do conhecimento impera marcada pelo mundo multifacetado, com mudanças substanciais nas diferentes dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais, em uma época que relativiza as noções de espaço e tempo. É necessário focar o olhar e problematizar noções tradicionais que conhecemos de Pedagogia e ampliar as discussões para um campo que envolva zonas fronteiriças, que transgridam a ordem estabelecida, e se preciso for pedir ajuda a outros campos do saber, tomar de empréstimo de outros campos disciplinares (ROVARIS; WALKER, 2012, p.10-11).

De maneira insipiente podemos inferir que a Pedagogia Cosmocena pode ser por toda sua definição a correspondente ao que qualificamos de educação ambiental popular. Conforme a autora citada inferimos que esta pedagogia também requer outros campos de saber em sua conformação. Como educadores nossos interesses estão aliados na conexão dos diferentes saberes entendendo que numa pedagogia, seu campo de conhecimentos “[...] será formado pela interseção entre os saberes interrogantes das práticas, os saberes

dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis” (FRANCO, 2008, p. 86 apud ROVARIS; WALKER, 2012, p.09)

Por isso desafiamos à compreensão<sup>4</sup> em profundidade de novos conceitos que nos aproximam para sustentar a necessidade da articulação de abordagens que explorem ontologias, lógicas, simetrias, linhas e fluxos concebidos como “[...] teorias e reflexões epistêmicas que não se deixam reduzir ou unificar” (CARVALHO; STEIL, 2014, p.163). Nestes autores também nos amparamos na compreensão do que sejam as “epistemologias ecológicas” (CARVALHO; STEIL, 2014), noção de sujeito ecológico (CARVALHO, 2000) e as ecologias mental, social e ambiental (GUATARRI, 1990).

A temática em questão não se encontra fechada no entendimento de um autor e outro, nem tampouco pode ser traduzida por um conceito ou denominação estreita. Utilizamos colaboração educacional para situar diferentes processos de investigação educacional que se entrecruzam, ou seja, que potencializem a formação continuada voltada à comunidade orientada numa concepção de trabalho investigativo.

Os métodos utilizados para a investigação não estão prontos, estão se construindo, parafraseando o antropólogo-educador Carlos Rodrigues Brandão (1991), a produção científica se tornará sistemática nas aproximações do real e, nessa sistematicidade, nosso esforço gnoseológico será fertilizado pelas lógicas da luta popular.

Isto não é, efetivamente, fugir do parâmetro da pesquisa. Mas aproximar-nos de algo que o próprio Paulo Freire chama de investigação. Pois, Paulo Freire não fala em *Pesquisa temática*, ele fala em Investigação Temática<sup>5</sup>, ele não fala em pesquisar o tema gerador, ele fala em investigar o tema gerador e aí ele está querendo falar do trabalho participativo que se faz *com a* comunidade. E não *para a* comunidade ou *sobre a* comunidade.

Para finalizar, vale ainda dizer, que acreditamos que o poder de transformar está nos homens e torna-se visível na sua incansável busca pela liberdade. E é neste sentido, que o pensar e o agir de maneira crítica viabilizam o aparecimento de um novo tempo na educação, capaz de potencializar a emancipação dos homens.

---

4 No momento “denso”, pois, ainda percebemos a “resistência na mobilidade” em nossa acomodação cognitiva, como se fosse uma atmosfera espessa sobre este aprendizado!

5 Capítulo 3: “A dialogicidade como Essência da Educação” da obra *Pedagogia do Oprimido*, 1983.

## REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, Leonardo Oliveira de. **Eu sou o ogã confirmado da casa: ogãs e energias espirituais em rituais de umbanda**. Disponível em: <[www.teses.ufc.br](http://www.teses.ufc.br)>, p. 82-125, 2014.
- ANDREOLA, B. Dimensões antropológicas e ontológicas da opressão. In: PEREIRA, V., DIAS, J. R. de L. e ALVARENGA, B. T. (Orgs.) **Educação Popular e a Pedagogia da Contramarcha: uma homenagem a Gomercindo Ghiggi**. Passo Fundo: Méritos, 2013.
- BARBOSA, M. T. **Educação Ambiental Popular: Estudo De Caso Sobre A Experiência Do Centro De Vivência Agroecológica – Cevae/Taquaril**. Dissertação de Mestrado, 155p (Programa de Pós-Graduação em Geografia) Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.
- BRASIL. Constituição Federal da República, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 20 out. 2016.
- BRASIL, 1988, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>
- BRASIL, 1988, LEI Nº 9795/99, Lei da Educação Ambiental. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm)>
- BRASIL, 2010, LEI Nº 12.288, Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm)>
- BRANDÃO, C. R. In: FREIRE, P. & NOGUEIRA, A. **Que Fazer: Teoria E Prática Em Educação Popular**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 3ª ed.,1991.
- CARVALHO, I. C. de M. **A invenção do Sujeito Ecológico: sentidos e trajetórias em Educação Ambiental**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2000. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3336/00029179.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- CARVALHO, I. C. M; STEIL, C. A. Epistemologias Ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, vol.20, nº.1, Rio de Janeiro, abril de 2014.
- CARVALHO, I. C. de M. **A invenção do Sujeito Ecológico: sentidos e trajetórias em Educação Ambiental**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2000. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3336/00029179.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- DE REZENDE, Adrielle Camila Oliveira; PACHECO, Eduardo Guedes. **Pedagogia do tambor**. Seminário Nacional de Arte e Educação, n.25, p. 389.
- DOMINGOS, L. T. A Visão Africana em relação à Natureza. In: Anais Do Iii Encontro Nacional Do Gt História Das Religiões E Das Religiosidades – ANPUH -Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. IN: **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá (PR) v. III, n.9, jan/2011
- DOMINGUES, Petrônio. **Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica**. História, v. 30, n. 2, p. 416, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GASPAR, Natália Morais. **O encontro entre o Orum e o Aiê**: análise sobre a possessão do corpo em cerimônias de Candomblé. 2016, p.4. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria C.F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papirus, 2004.
- KILEUY, O., OXAGUIÃ, V. de. **O candomblé bem explicado**: Nações Bantu, Iorubá e Fon. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011, p. 368.
- KEMMIS, B. & MCTAGGART, R. ( 1988). **Cómo Planificar la Investigación-Acción**. Barcelona: Editorial Laertes.
- KREBS, R. J. **Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano** – Santa Maria: Casa editorial, 1995.
- LEFF, Enrique. **Aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo: Cortez, 2012.
- LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.
- MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: dP&A, 2004.
- PEDRINI, A. G. E SAITO, C. H. (Orgs.) **Paradigmas Metodológicos em Educação Ambiental**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- PEREIRA, V. A. **Ecologia Cosmocena**: a redefinição do espaço humano no cosmos. 1ª ed. Juiz de Fora, MG: Garcia Edizioni, 2016.
- PEREIRA, Vilmar Alves. **Ecologia Cosmocena**: uma perspectiva ontológica para Educação Ambiental, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. 2016, p. 143.
- ROVARIS, N. A. Z. e WALKER, M. R. Formação de professores: pedagogia como ciência da educação. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX ANPED Sul**. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul – RS, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/525/640>>. Acesso em: 02 nov. 2016.
- SAITO, C. H., FIGUEIREDO, J. B. A., VARGAS, I. A. Educação Ambiental numa abordagem freireana: fundamentos e aplicação. In: PEDRINI, A. G. E SAITO, C. H. (Orgs.) **Paradigmas Metodológicos em Educação Ambiental**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- SANT'ANNA, Márcia. **Escravidão no Brasil**: os terreiros de Candomblé e a resistência cultural dos povos negros. Consult. Em em, v.17, 2015, p.9.
- SCHOORR et al, Crise Ambiental E Desenvolvimento Sustentável: Postulados De Enrique Leff. In: **XVII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL**. Salto do Jacuí, 2015, p.02.
- VIEIRA PINTO, Á. **Sete Lições sobre Educação e Adultos**. Editora Cortez: São Paulo, 1982.

*Submetido em: 20-05-2017.*

*Publicado em: 01-06-2017.*