

Sentidos de África e Cultura Afro-Brasileira no Currículo brasileiro: proposição didática para a Geografia Escolar a partir do Candomblé

Caê Garcia Carvalho¹
Bruno Sobral Barrozo²

Resumo

Este texto problematiza o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Geografia Escolar brasileira, tensionando a Lei 10.639/03 a partir das fissuras que atravessam sua implementação. Assim, partimos do seguinte questionamento: De que modo os discursos curriculares sobre História e Cultura Afro-Brasileira produzem regimes de verdade que (des)legitimam o Candomblé como conhecimento geográfico na escola? Em um contexto de disputas discursivas, propomos o Candomblé não apenas como objeto espacial de ensino, mas como chave epistemológica para repensar os modos de produção do conhecimento geográfico escolar. A proposta metodológica se ancora na Sequência Didática de Castellar e Vilhena (2010), explorando o conceito de território-territorialidade para problematizar a espacialização da fé e suas intersecções com disputas raciais e coloniais. Nesta proposta, o Ensino Médio é tomado como lócus para essa experimentação pedagógica, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, mesmo atravessada por contradições, oferece brechas para práticas de insurgência curricular.

Palavras-chave: Currículo; Ensino de Geografia; Educação antirracista.

Abstract

This text problematizes the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in Brazilian School Geography, critically examining Law 10.639/03 through the fissures that permeate its implementation. Thus, we pose the following question: How do curricular discourses on Afro-Brazilian History and Culture produce regimes of truth that (de)legitimize Candomblé as geographical knowledge in schools? In a context of discursive disputes, we propose Candomblé not only as a spatial object of teaching but as an epistemological key to rethinking the modes of production of geographical knowledge in schools. The methodological approach is based on the Didactic Sequence of Castellar and Vilhena (2010), exploring the concept of territory-territoriality to problematize the spatialization of faith and its intersections with racial and colonial disputes. In this proposal, High School is taken as the locus for this pedagogical experimentation, in dialogue with the Common National Curriculum Base (BNCC), which, despite its contradictions, offers openings for insurgent curricular practices.

Keywords: Curriculum; Geography Teaching; Anti-racist education.

¹ Graduado, Mestre e Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de Roraima, Coordenador do PIBID-Geografia pela referida Universidade. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ciências Humanas, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade regional, políticas territoriais, práticas espaciais, religião, corpo, ontologia, arte, fenomenologia, psicanálise e saúde;

² Graduado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atualmente é doutorando em Geografia no Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase no Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Geográfica, Práticas espaciais na fronteira e Políticas de Currículo

1. Introdução

O objetivo deste capítulo é duplo, abordar o ensino da África – mais exatamente, da História e Cultura Afro-Brasileira, nos moldes da Lei 10639/03³ – no contexto escolar e, neste compasso, trabalhar com o Candomblé enquanto manifestação cultural que encarna a história afro-brasileira.

Este duplo enfoque apresenta dois lastros justificativos. De um lado, no presente ano se completam 23 anos da referida Lei e, em que pese os avanços alcançados, problemas para sua plena realização podem ser apontados, como a falta de material didático, a ausência de literatura da temática racial, o processo formativo do professor e mesmo vontade política (Souza, Santos, Eugênio, 2015). Neste prisma, acreditamos que a presente proposta pode contribuir para o avanço da problematização da história e da cultura afro-brasileira no contexto escolar. Neste contexto, apresentamos como alternativa para tal consecução uma análise que tem como eixo central o Candomblé e questões correlacionadas.

Balizamos nossa proposta através do prisma da religião porque as religiões de matriz africana têm sido alvo sistemático⁴ de intolerância religiosa (Campos; Rubert, 2014) com ataques que têm envolvido, frequentemente, violência física, inclusive dentro do espaço escolar - em 2024, por exemplo, uma professora foi agredida por alunos, na cidade de Camaçari-BA, por realizar uma aula sobre as religiões de matriz africana (G1, 2024).

Frente aos ataques, a alternativa não pode ser outra que não continuar pautando a temática negra e da religiosidade negra como forma de dirimir o preconceito ainda presente aos adeptos do Candomblé, da Umbanda, dentre outras religiões.

Desse modo, com base nas argumentações acima evidenciadas, partimos do seguinte tensionamento discursivo: De que modo os discursos curriculares sobre História e Cultura Afro-Brasileira produzem regimes de verdade que (des)legitimam o Candomblé como conhecimento geográfico na escola?

³ Lei de 2003 que dispõe, justamente, como obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira.

⁴ O relatório da Agência Brasil (2023) aponta como os casos de intolerância cresceram 270% entre 2020-2021.

A problematização será empreendida através da Sequência Didática pautada por Castellar e Vilhena (2010), quando proporemos uma atividade para os professores e professoras de Geografia poderem desenvolver em sala de aula a perspectiva aqui propalada. Temos como mote para a aplicação de nossas propostas, pensando a educação brasileira, o Ensino Médio.

Essa escolha se justifica pela pertinência de abordar a questão do preconceito com os sujeitos escolares que estão no Ensino Médio. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza o currículo da Educação Básica em grandes áreas do conhecimento, sendo a Geografia parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Essa estrutura curricular possibilita a articulação de temas como a África e o racismo religioso de maneira interdisciplinar, favorecendo reflexões que contribuem para a formação cidadã dos estudantes. Por outro lado, consideramos a partir de Giordani e Giroto (2021) que:

Observa-se de um lado, a perda do espaço disciplinar desse campo de conhecimento nos currículos, em especial no Ensino Médio, e, de outro, um esvaziamento epistemológico que acaba por reduzir a Geografia a uma competência/habilidade. (Giordani e Giroto, 2021, p. 251)

Destaca-se ainda que os “Princípios” que articulam implicitamente as Competências Específicas e as Habilidades são os fenômenos da Localização, Conexão e Distribuição, elementos fulcrais, como doravante ver-se-á, em nossa problematização. Por fim, ainda na escolha do público-alvo da proposta, a ludicidade e o caráter singelo de determinadas práticas possibilitam um diálogo oportuno para os sujeitos escolares do Ensino Médio.

2. Metodologia

O roteiro metodológico da proposta de aula é caracterizado por uma abordagem qualitativa. No entanto, a construção da Sequência Didática (SD) resulta da combinação de dados qualitativos extraídos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sistematizados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), além das contribuições das autoras Castellar e Vilhena (2010).

Segundo Castellar e Vilhena (2010), a SD consiste em um conjunto de atividades planejadas para serem desenvolvidas em um determinado período, tanto em sala de aula quanto em outros espaços educativos. Esse processo valoriza a definição de objetivos, a abordagem de conceitos essenciais e a realização de atividades que promovam a aprendizagem geográfica.

As contribuições desses procedimentos para a construção das aulas de modo geral têm criado diferentes mecanismos quanto a sua aplicabilidade. No saber de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), expoentes do grupo de pesquisa sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade, os autores apontam que “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Assim, levando em conta as reflexões de Araújo (2013, p. 323) a partir pesquisa de Dolz, Noverraz e Schneuwly, a SD “contém uma seção de abertura, com a apresentação da situação de estudo na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar”.

No esteio delineado, propomo-nos estabelecer alguns caminhos para a construção da aula de Geografia com o intuito de possibilitar que os alunos pensem a África (englobando sua relação com o Brasil) e o racismo religioso na Educação Básica, com um enfoque para o Ensino Médio.

Com base nos escritos de Castellar e Vilhena (2010) e da BNCC (2018), construímos um quadro para melhor compressão da SD.

Quadro 1: Sequência Didática a partir de Castellar e Villena (2010)

SD	HABILIDADES	PRINCÍPIOS	CONCEITOS GEOGRÁFICOS	CONCEITOS CORRELATOS	ATIVIDADES
Proposição didática para refletir sobre a África e o racismo religioso nas aulas de Geografia do Ensino Médio	(EM13CHS102) (EM13CHS201)	Localização; Conexão; Distribuição;	Território; Territorialidade;	Migração Racismo Religião	<ul style="list-style-type: none"> • Construção coletiva de um Mapa conceitual • Diálogos reflexivos conjunto • Exibição de curta-metragem • Construção de quadro geográfico – palavras-chave, conceitos)

Fonte: os autores a partir da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio - BNCC.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p. 359), “para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico”. Assim, é partindo desse enfoque que nos comprometemos a elucidar uma proposta para a África e o racismo religioso nas aulas de Geografia.

A proposta da SD foi sustentada a partir das concepções expostas no Quadro 1, que, adiante, será esmiuçada e estruturada em fins práticos com o objetivo de estabelecer um rico processo de ensino e aprendizagem. Antes de cumprirmos este passo, porém, devemos problematizar o conceito de território.

Algumas considerações do território enquanto conceito geográfico

Consideramos, com M. Santos (2007), que o território é o fundamento de várias esferas, é basilar ao exercício da vida, envolvendo trocas materiais (das compras para a casa às relações produtivo-comerciais) e espirituais (afeto, respeito, ideias, informações etc.). Em lato sensu, enquanto território usado, a categoria território é considerado sinônimo de espaço geográfico (Silveira, 2011), trata-se de tomar o espaço em sua totalidade e, concomitantemente, como o espaço de todos.

O espaço banal envolve homens e mulheres, seus grupos sociais, diversas instituições, empresas etc.

Essa concepção nos é oportuna em vistas de nosso propósito: unidade que contém a diversidade, se trata, precisamente, do *espaço de todos*. Territórios e territorialidades específicas não deveriam ser respeitadas?

Podemos também auferir um sentido mais estrito ao conceito de território, pensado como um espaço delimitado por e através das relações de poder que medeiam tal espaço e asseguram, à determinado grupo, seu controle ou apropriação. Neste compasso, o espaço, justamente, é feito território (Souza, 1995).

Os fundamentos que alicerçam o território podem ser de ordens diversas que, frequentemente, se entremeiam. No espaço de todos, distintos territórios e territorialidades com diferentes lógicas podem se sobrepor. Discriminamos quatro vertentes que podem atuar como ponto de báscula das relações de poder que conferem fundamento ao território: 1) político em lato sensu (o território de uma empresa e sua estrutura produtiva ramificada pelo país ou o território dos movimentos sociais e sua articulação em rede etc.), 2) político-institucional (o território do Estado-nação, por exemplo), 3) simbólica (poderíamos citar o território de diversas religiões), 4) quiçá via força⁵ em estado latente (dos territórios dominados pelo tráfico de drogas às semi-milícias armadas nos conflitos de terra no campo).

Territorialidade, por seu turno, pode ser definida como a(s) estratégia(s) de poder (conscientes ou não) desenvolvidas para assegurar o controle do espaço-território (Rosendahl, 2005). Cada categoria territorial descrita acima, pois, apresentará territorialidades também distintas.

Abordando mais detidamente a temática religiosa com a discussão acerca do Candomblé, estamos no par território-territorialidade fundamentado pela dimensão simbólica. Isto significa que o território é amalgamado através dos valores

⁵ Essa concepção contrasta com defendida por Souza à definição de território, uma vez que o autor postula sua concepção do poder a partir de Hanna Arendt (1985). Sem adentrar à fundo na temática, Arendt opõe cabalmente força-violência e poder; este é fruto do grupo e do consenso, o primeiro da capacidade de exercer a força bruta para atingir determinados propósitos. O paradoxal é que, no mesmo artigo, Souza também se refere ao território do tráfico de drogas no qual a força-violência é o elemento central à constituição territorial e não o poder no sentido arendtiano.

e lastros da cultura do grupo no e pelo qual uma identidade cultural e territorial (Haesbaert, 2012) – que implica em maior ou menor profundidade no corte entre eu-grupo/alteridade (Serpa, 2017) – se conforma. A territorialidade religiosa, por sua vez,

significa o conjunto de práticas desenvolvido por instituições ou grupos no sentido de controlar um dado território, onde o efeito do poder do sagrado reflete uma identidade de fé e um sentimento de propriedade mútuo. A territorialidade é fortalecida pelas experiências religiosas coletivas ou individuais que o grupo mantém no lugar sagrado e nos itinerários que constituem seu território (Rosendahl, 2005, p.7)

Retomando a distinção que o território conforma à alteridade, essa questão é elementar à problematização acerca do sagrado e dos terreiros enquanto território religioso por excelência, uma vez que marca, de todo e de vez, uma solução de continuidade, uma profunda distinção, entre o sagrado e o profano (Eliade, 1992).

Poderiam julgar ser o momento de fazermos uma discussão mais formal acerca do que é a religião, uma vez que uma de nossas propostas da Sequência Didática irá dialogar exatamente com este referencial. Mas o faremos – especificando ainda a particularidade do Candomblé – dentro da aplicação de nossa Sequência Didática, nossa próxima seção.

Frisamos, no entanto, que é importante que as propostas delineadas sejam antecedidas das questões abordadas acerca do Candomblé e suas raízes em África.

3. Resultados e Discussão

Proposta e aplicação da Sequência Didática

Nossa proposta da Sequência Didática se divide em duas grandes seções, cada qual com passos internos discriminados como “Prelúdio” e “Perguntas Sugeridas” que encetaram as discussões principais que se deseja tecer.

Há uma sequência lógica nessa aplicação, algumas vezes com abertura para o professor ou professora de Geografia seguir outras linhas e, outras vezes, é necessário o seguimento do procedural indicado.

Espera-se que a proposta contribua para todos os professores e professoras de Geografia que, cotidianamente, lutam para a democratização do conhecimento e

na quebra de estereótipos racistas criados acerca da África e suas culturas na escola e fora dela.

Primeira seção: pensando o continente africano e suas relações com o Brasil

Como ação introdutória, recomendamos a exposição em sala do curta intitulado “África, o berço da humanidade”⁶.

Prelúdio:

1. Exibição do curta-metragem (África, o berço da humanidade);
2. Em duplas, solicite que coloquem no papel branco disponibilizado por você um quadro com palavras-chave que marcaram cada um deles a partir do curta-metragem exibido.
3. Debata com os alunos em sala de aula as palavras mais enfatizadas e/ou as mais estereotipadas.

O curta expõe um discurso a partir de dados que tratam do surgimento da vida humana na África, suas migrações para outras partes do planeta e, por assim adiante, reintegra a importância da África para todos, sobretudo à população brasileira.

O segundo passo consiste em correlacionar as palavras-chave apontadas pelos alunos com a cultura brasileira no intuito de evidenciar as aproximações entre o continente africano e o Brasil.

Intentando aguçar a referida aproximação, deve-se trazer para os alunos um mapa do continente africano para que eles possam, formalmente, conhecê-lo. Sendo o continente com o maior número de países, nessa primeira proposta nos reservamos, em maior detalhe, a solicitar que os alunos procurem no mapa os países que tiveram sua população traficada no comércio negreiro para o Brasil.

Deste modo cria-se uma ponte entre a exposição prévia, a presente atividade e os objetivos⁷ da BNCC (Brasil, 2018) para a referida etapa, a

⁶ O curta foi criado pelo grupo: “Animações revolução” e o mesmo está disponível no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=Ob-tc6zK8Sk>. Acesso em: 23 de junho de 2023.

⁷ O termo técnico utilizado na Base é “competência”. Assim, cada eixo temático (em nosso caso, O sujeito e seu lugar no mundo) referenda determinado(s) Objeto(s) de conhecimento(s) (em nosso

Competência específica 1, quando se requer a “analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (EM13CHS102).

Solicita-se então que os alunos se aglutinem em grupos e façam uma pequena pesquisa sobre a cultura desses países (ou, em caso de dificuldades de acesso à internet, que o professor ou professora já possa levar um material prévio sobre a Nigéria, Daomé, Angola, Congo e Moçambique). É oportuno que o tema da religião, em algum grau, já se faça aqui presente.

Perguntas sugeridas:

1. Como podemos compreender a África para além da ideia de um território homogêneo, reconhecendo os múltiplos territórios que emergem de diferentes espacialidades, redes e dinâmicas socioespaciais?
2. De que maneiras diferentes relações de poder, práticas espaciais e processos históricos produzem e diferenciam territórios-territorialidades no continente africano?
3. Após a pesquisa, como suas representações sobre a África foram ressignificadas? De que formas as paisagens, fluxos e territorialidades dos países estudados se apresentam agora para você?
4. Quais conexões socioculturais e dinâmicas territoriais se estabelecem entre os países pesquisados e o Brasil, considerando mobilidades, redes e processos históricos de diáspora forçada?
5. Como as populações afro-brasileiras reconfiguraram o território no Brasil, produzindo territorialidades ancoradas em práticas espaciais, memórias e elementos culturais de resistência?

Apresentando as intencionalidades almejadas com tais provocações, a primeira pergunta tem o intuito de desmistificar a África enquanto continente homogêneo, tomado no senso comum, algumas vezes, como “país”; a segunda colocação quer realçar a dimensão simbólico-cultural dos territórios, componente elementar da aula.

caso, Processos migratórios no Brasil e Território e diversidade cultural) aos quais se espera desenvolver determinadas habilidades em nossos estudantes. Cada habilidade intentada é apresentada através de um código, como especificado no parágrafo acima.

A terceira e quarta pergunta têm como mote contrastar as concepções trazidas pelos alunos antes da proposta e contrapô-la, então, à nova visão construída a partir do debate e pesquisa em sala de aula.

A quarta pergunta busca evidenciar as conexões espaciais e socioculturais entre os países africanos pesquisados e o Brasil, enfatizando como esses vínculos foram constituídos historicamente e continuam a se transformar.

Ao mencionar a *diáspora forçada*, a questão remete ao deslocamento forçado de populações africanas durante a colonização e ao modo como essas populações recriaram territorialidades no Brasil, influenciando a cultura, as práticas sociais e as dinâmicas espaciais.

A quinta pergunta permite a correlação mais direta para abordar o Candomblé enquanto território exemplar da cultura e população negra. Outras perspectivas poder-se-iam, igualmente, ser seguidas – por exemplo, trabalhar com o território quilombolas. Com esta finalização, colocando como pauta a questão religiosa, passamos à segunda seção de nossa atividade.

Segunda seção: pensando o Candomblé a partir do par território-territorialidade

O debate mais direto acerca do Candomblé para trabalhar com a particularidade da História e Cultura Afro-brasileira se encadeia neste momento e tem o intuito de oportunizar a quebra de estereótipos acerca desta religião (e das religiões de matrizes africanas em geral, como a Umbanda, por exemplo). O conceito mais estrito de território-territorialidade (enquanto controle/dominação⁸ ou apropriação espacial e as estratégias para tanto) é agora trabalhado de maneira mais consistente.

Para a BNCC (2018), na Competência específica 2, possibilita “analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas,

⁸ A partir de Lefebvre, Haesbaert (1997) pauta a distinção entre territórios dominados e apropriados: “temos assim, no conceito de apropriação tal como defendido por Lefebvre, um processo efetivo de territorialização, que reúne uma dimensão concreta, de caráter predominantemente funcional, e uma dimensão simbólica e afetiva. A dominação tende a originar territórios puramente utilitários e funcionais, sem que um verdadeiro sentido socialmente compartilhado e/ou uma relação de identidade com o espaço [no caso, território] possa ter lugar”. (HAESBAERT, 1997, p. 41)

grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles (EM13CHS201).

Prelúdio:

1. **Exibição do curta-metragem:** *Do Meu Lado*⁹ – refletindo sobre como a espacialidade das religiões de matriz africana é construída e disputada no Brasil.
2. **Debate coletivo:** discussão sobre as territorialidades representadas no filme, analisando como diferentes discursos e práticas espaciais produzem pertencimentos, exclusões e ressignificações nos territórios urbanos e religiosos.
3. **“Encerramento” reflexivo:** diálogo sobre as contribuições das religiões de matriz africana na produção de territórios de resistência e identidade no Brasil, problematizando os discursos que buscam deslegitimar essas práticas e evidenciando como a territorialidade dessas religiões desafia processos históricos de marginalização e racismo.

A exibição do curta atua como um balizador às perguntas que se seguem. As discussões sobre o racismo religioso serão retomadas no final da prática.

Perguntas sugeridas:

1. Como podemos compreender a religião para além de uma definição fixa, reconhecendo-a como uma construção histórica e territorializada em diferentes espacialidades e temporalidades?
2. De que formas o Candomblé se constitui enquanto religião, considerando suas práticas, territorialidades e relações com diferentes grupos sociais e espaços no Brasil?
3. Quais são as territorialidades do Candomblé e como seus terreiros configuram redes, fluxos e espacialidades de pertencimento, resistência e ancestralidade?
4. Como os ataques a terreiros e às populações que praticam o Candomblé revelam disputas territoriais, relações de poder e discursos de negação de certas territorialidades no espaço brasileiro?

Se estabelece, com estas perguntas, uma sequência dialógica que deve ser formalmente seguida; talvez nas “Perguntas sugeridas” da primeira seção alguma

⁹ Curta-metragem disponível em: <https://youtu.be/DSBVBLAI-yw?si=O0UGo-R0OZLA3RaF>

maleabilidade pudesse se efetivar, mas, agora, é crucial tal encadeamento pelas razões que se discriminam a seguir.

O início se cumpre com uma discussão acerca do que é religião. A ideia é deixar o alunato trazer suas concepções e, através do mediador (o professor ou professora), ir delimitando os aspectos essenciais que constituem um sistema religioso¹⁰. Podemos discriminá-los, sucintamente, como um sistema de símbolos atinentes, voltados e alicerçados no e pelo sacro.

O debate se sucede, então, inquerindo os estudantes se o Candomblé pode ser considerado uma religião. As respostas certamente irão variar (lembrando que alguns alunos e alunas já podem ter uma visão pré-conceitual estigmatizante acerca do Candomblé) e o mediador deve guiar os alunos a alcançarem a interpretação de que, sim, tal credo se configura como um sistema religioso.

4. Conclusão

À consecução desta conclusão, o professor ou professora deve tomar a definição de religião apresentada e “averiguar” se o Candomblé se enquadra no que o campo da Sociologia, Antropologia e Filosofia definem como “religião”. A ideia não é, exatamente, trafegar por cada item disposto por Geertz (ver nota 10), mas reter seu elemento mais evidente para tratar do tema – a questão dos símbolos – atrelado à circuncisão do sagrado. Este passo, aliás, configura-se enquanto oportunidade para apresentar ao conjunto da turma o que é Candomblé em seu *conteúdo*¹¹, quer-se dizer, seu sistema de crenças, valores, cosmologia etc.

¹⁰ Sugerimos aos professores não afeiçoados ao debate acadêmico sobre a religião a definição robusta e clássica de Geertz (2008, p.67): “Assim, religião configura-se como (1) um sistema de símbolos que atua para (2) estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da (3) formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e (4) vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que (5) as disposições e motivações parecem singularmente realistas”; à tal definição deve-se acrescentar o seguinte e crucial qualitativo: toda religião gravita em torno do sagrado, é sua pedra angular (Eliade, 1992; Durkheim, 1996).

¹¹ A exposição minuciosa do conteúdo do Candomblé não poderá ser aqui empreendida por questão de enfoque. Apresentamos uma série de referências, ademais já citadas, que podem auxiliar o professor ou professora não familiarizado com a religião para que possa, se julgar necessário, aprofundar seus conhecimentos acerca desse sistema religioso: Berkenbrock (1999), Giroto (1999), Dias (2003), Oliveira (2006), Oliveira (2011).

A religião como um sistema de símbolos: apresentação dos símbolos da religião – os significados dos Orixás, das contas¹², dos rituais etc.

A religião através do sagrado: deve-se perseguir esta problemática num duplo esteio, o sagrado a partir do aspecto mais formal-material (podendo restringir-nos ao terreiro) e mais simbólico-existencial (os valores que encarnam a cosmovisão negro-africana). Iremos abordar cada uma dessas perspectivas.

O terreiro é a “Casa” do grupo sócio-religioso, seu templo para realização do culto (como o seriam as igrejas para os cristãos). Se trata, muito justamente, de um espaço de outra ordem, completamente diferente do profano. Como lembra Eliade, “o limiar que separa os dois espaços” – o templo e o mundo – “indica ao mesmo tempo a distância entre os dois modos de ser, profano e religioso” (Eliade, 1992, p. 29). No terreiro, adentra-se em outro *território*, em suma, no lócus do sagrado. São outras e específicas relações que lhes asseguram existência, tendo no Pai ou Mãe de Santo a figura do líder – em última instância, aquele ou aquela que assevera a territorialidade da Casa. As trocas materiais e espirituais, dentro e fora de seu recinto, absolutamente, apresentam lógicas distintas.

Do ponto de vista simbólico-existencial, como anunciamos, o sagrado se perfaz a partir da cosmovisão – o que seria, na visão cristã de mundo, as noções de certo e errado, bem e mal, não pecar, segunda vida ou no reino dos Céus, Cristo como o redentor dos pecados humanos, amor a Deus e ao próximo etc. A comparação com o cristianismo é bastante justa, até porque se trata da religião da maioria da população brasileira (e, consequentemente, de nossos alunos e alunas ou de seus pais) e, para dirimir o preconceito é mais que necessário estabelecer, em pé de igualdade, o Candomblé perante outros credos.

Oliveira (2006) nos apresenta como se encarnam, pois, os valores da cosmovisão negro-africana: a interconectividade, ancestralidade e força vital.

O princípio da interconectividade alicerça que “tudo está ligado a tudo, solidária cada parte com o todo” (Ribeiro, 1996 apud Oliveira, 2006, p. 44) – não se dissociam os seres humanos e a natureza (dominais toda criatura não compõe o

¹² Se tratam de colares, um artefato sagrado, de identificação e correlação entre o praticante e a Divindade. Os distintos colares, marcados por cores diferenciadas, se especificam para cada Orixá.

sistema de crença do Candomblé), o mundo físico e o espiritual se entremeiam profundamente (diferentemente da oposição cristã do segundo reino), o eu e o coletivo também é pensado em unidade dialética (a ideia de salvação pessoal não é o condutor da relação com o Divino). Se tudo está em todos e todos estão interconectados, se decanta, aqui, a reciprocidade e, pois, a assunção da diferença enquanto positividade como dimensão fundamental da existência.

A ancestralidade denota que o saber da comunidade remonta, de um lado, ao passado mítico – os Orixás presentes na África – e, de outro, à comunidade-terreiro na qual se pertence. Ela é sua base identitária. Daqui se decanta a senioridade como dimensão fundamental da existência, do saber dos mais velhos e do saber ancestral como suporte-raiz do grupo.

A força vital se refere, popularmente, ao Axé, um fluido mágico que permite o fruir da vida. A relação da comunidade com os Orixás se cumpre nessa perspectiva, tendo os rituais no Candomblé o intuito de aumentar a força vital do grupo e isso somente é possível “se os filhos de santo dispararem a dinâmica com a oferta aos Deuses, possibilitando aos Orixás o aumento de sua força vital e estes, em contrapartida, fazem o mesmo por seus filhos. Esse é o sentido simbólico da oferta no ritual” (Carvalho, 2022a, p.119).

E aqui se interligam o princípio da interconectividade, a ancestralidade e a força vital. De um lado, é a execução do ritual que permite a manipulação da força vital e, pois, o reestabelecimento do equilíbrio da vida – e sua eficácia comprova o saber tradicional (Giroto, 1999). Por sua vez, a unidade da vida – na esteira da interconectividade – é sustentada pela força vital.

A terceira pergunta, com este desenvolvimento, já foi respondida: os territórios do Candomblé são os terreiros¹³. Por fim, a quarta e última pergunta, se seriam justos os ataques aos terreiros e à população candomblecista. Antes de efetivamente a fazê-la aos alunos e alunas, é interessante trazer casos de violência que essa população sofreu com imagens de reportagens, depoimentos etc.

¹³ Poder-se-ia ir além e apontar também as periferias dos grandes centros urbanos, sobretudo no Nordeste e no Sul-Sudeste, como territórios do Candomblé. Não no sentido mais estrito de apropriação cabal do espaço como o é dentro de um terreiro, mas evidenciando, simbolicamente, no imaginário social e na paisagem urbana, a prevalência territorial das religiões de matriz africana nas periferias da cidade.

Tomando a avaliação de nossa atividade, acreditamos que a mesma, além de permitir o enfoque das problemáticas pautadas pela Base Curricular e da Lei 10639/03, poderá ancorar novas formas de ver a religiosidade do Candomblé. Possivelmente vista, em caso de sucesso desta prática pedagógica, não mais pelo olhar do outro a lhe definir (Sartre, 2003) – “macumba, coisa do demônio, feitiçaria” – mas enquanto um sistema de crença religiosa como qualquer outra, cristã, islâmica, budista etc.

Talvez, à conclusão da aula, possa-se recorrer às reflexões do Padre Mário França de Miranda (1992), partindo do pressuposto de que a maioria de nossos alunos e alunas professam ou estão minimamente familiarizados com a fé cristã. Importa menos o nome do credo, suas práticas rituais e suas crenças, o critério decisivo é “a práxis cristã, a caridade efetiva, mesmo que não esteja sendo realizada por motivos explicitamente cristãos”.

O que importa, no fim, é menos a institucionalidade e especificidade de cada religião e mais como cada uma atua para comunhão entre nós humanos e, cada vez mais urgente, de nós com a natureza – dimensão candente, aliás, no próprio Candomblé.

5. Referências

ARAÚJO, D. O que é (e como faz) sequência didática?. v.3, n.1, p. 322-334. Revista **Entrepalavras**, 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148/181> acesso em 26/03/2025.

ARENDT, H. **Da violência**. Brasília: Editora UnB, 1985.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. França, Presses Universitaires de France, 1977

BERKENBROCK, V. **A experiência dos orixás**: um estudo sobre experiência religiosa no candomblé. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 9 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em: 26/03/2025.

CAMPOS, I.; RUBERT, R. Religiões de matriz africana e a intolerância religiosa, **Cadernos do LEPAARQ**, Pelotas, v. XI, n. 22, p. 1-15, 2014.

CARVALHO, C. **A dimensão espacial da experiência religiosa**: práticas e representações entre candomblecistas e evangélicos. Salvador: EDUFBA, 2022a.

CASTELLAR, S. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/494> acesso em 26 de março de 2025.

CASTELLAR, M.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

Cunha, C. “Traficantes evangélicos”: novas formas de experimentação do sagrado em favelas cariocas. **PLURAL**, São Paulo, v.15, p. 23-46, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcso.2008.75226>. Acesso em: 25/03/2025.

DIAS, J. **Territórios do candomblé**: desterritorialização dos terreiros na Região Metropolitana de Salvador. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

DOLZ, J. Noverraz; M. Schneuwly, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Paulinas, 1996.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIROTO, I. **O universo mágico-religioso negro-africano e afro-brasileiro**: Bantu e Nágó. 1999. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

HAESBAERT, R. **Desterritorialização e identidade**. Niterói: Ed. UFF, 1997.

HAESBAERT, R. Hibridismo cultural, “antropofagia” identitária e transterritorialidade. In: BARTHE-DELOIZY, F.; SERPA, A. **Visões do Brasil**: estudos culturais em Geografia. Salvador: EDUFBA; Edições L’Harmattan, 2012, p. 27-46.

MIRANDA, M. A salvação cristã na modernidade. In: BINGIMER, M. (Org.). **O impacto da modernidade sobre a religião**. São Paulo: Loyola, 1992. p. 197-223

OLIVEIRA, D. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, C. **Discursos do sagrado**: o uso estratégico da linguagem em práticas do Candomblé. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/504>. Acesso em: 26 de março de 2025.

ROSENDAHL, Z. Território e territorialidade: uma perspectiva geográfica para o estudo da religião. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**, São Paulo, p. 12928-12942, 2005.

SANTOS, M. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SARTRE, J. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 2003.

SERPA, A. Ser lugar e ser território como experiências do ser-no-mundo: um exercício de existencialismo geográfico. **Geosp – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 586-600, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2017.125427>. Acesso em: 25/03/2025.

SILVEIRA, M. **Território usado: dinâmicas de especialização, dinâmicas de diversidade**. Ciência Geográfica, Bauru, v. XV, n. 1, p.4-12, 2011. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXV_1/AGB_dez2011_artigos_versao_internet/AGB_dez2011_01.pdf. Acesso em: 25/03/2025.

SOUZA, M. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I.; GOMES, P.; CORRÊA, R. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 76-117.

SOUZA, J.; SANTOS, J.; EUGÊNIO, B. **Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-Ba: os discursos do campo recontextualizador oficial**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 177-197, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/806/683>. Acesso em: 26/03/2025.

