

**ESTUDO DO MEIO EM TERREIRO DE CANDOMBLÉ:
PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

**STUDY OF THE ENVIROMENT IN A CANDOMBLÉ TEMPLE:
METHODOLOGICAL ALTERNATIVES TO TEACH AFRO-
BRAZILIAN AND AFRICAN HISTORY AND CULTURE**

Clarissa Adjuto Ulhoa¹

Resumo: Com a implementação da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de educação de todo o país, urge que se pense novas alternativas didáticas e metodológicas que auxiliem os (as) professores (as) em sala de aula. Para tanto, a proposta que será apresentada a seguir convida os (as) professores (as) a levarem seus alunos (as) para conhecer um Terreiro de Candomblé em um estudo do meio, utilizando-o como eixo orientador para o aprofundamento das discussões a respeito dos temas que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Palavras-Chave: Lei 10.639/2003. Estudo do meio. Terreiro de Candomblé.

Abstract: With the implementation of the Law 10.639/2003, which made compulsory the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in the educational institutions across the country, it is urgent to think new educational and methodological alternatives to help teachers in the classroom. For this, the presented proposal invites teachers to bring their students to visit a “Candomblé Yard” for studying the enviroment, using the main orientation to discuss about the themes that build up the National Curriculum Guide for the Education of Racial-Ethnic Relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in a deep way.

Keywords: Law 10.639/2003. Study of the enviroment. “Candomblé Yard”.

1 Introdução

As reflexões e propostas metodológicas que serão apresentadas ao longo deste texto foram pensadas fundamentalmente a partir dos diálogos e da experiência vivida na condução

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da UFG. Licenciada em História pela UEG. Pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos Africa-Américas (CIEAA) - UEG/UFG. E-mail: clarissau@gmail.com.

do módulo de *Religiões Afro-Brasileiras*, parte integrante da programação do *Projeto Abá - Curso de Qualificação e Capacitação Docente para Formação de Multiplicadores*, ocorrido concomitantemente em diversos municípios do Estado de Goiás, em junho de 2008. Neste módulo foram apresentados os principais aspectos relacionados a duas religiões afro-brasileiras, a Umbanda e o Candomblé, de forma a expor a importância de se trabalhá-las principalmente no âmbito das instituições de Ensino Básico. A princípio, foi interessante notar que a maior parte dos (das) professores (as) cursistas² nunca havia entrado em contato com o tema e, por isso, muito pouco sabiam a respeito do mesmo. No entanto, o mais revelador foi poder perceber que, apesar do preconceito de uns e da desconfiança de outros, havia grande interesse em expor opiniões pessoais, as quais foram debatidas em grupo.

Os trabalhos do módulo de *Religiões Afro-Brasileiras* foram divididos em oito tópicos considerados fundamentais. Nestes, partiu-se da exposição da importância de se trabalhar estas religiões em sala de aula devido, principalmente, à necessidade de se eliminar a discriminação religiosa e a urgência em se valorizar as suas contribuições à cultura brasileira. Passou-se, em seguida, por explicações a respeito das etnias e das chamadas “nações” africanas, demonstrando como estas últimas influenciaram e ainda influenciam na composição ritual e litúrgica das religiões em questão. Houve, nesse sentido, a opção em se trabalhar apenas a Umbanda e o Candomblé, em vista do grande número de terreiros que se identificam como pertencentes a estas religiões em Goiânia e em outros municípios do estado, bem como devido ao aspecto introdutório dado ao curso. Finalmente, o último tópico foi direcionado para a apresentação de alternativas didáticas e metodologias capazes de auxiliar os (as) professores (as) no momento de se trabalhar as religiões afro-brasileiras em sala.

Nesse sentido, os (as) professores (as) cursistas realizaram, em grupos, a composição de planos de aula que, mediados pelo debate, deveriam se utilizar de três recursos didáticos principais. Entre eles a música *Ogum*, do Zeca Pagodinho, por meio da qual se pode trabalhar aspectos diversos, especialmente a questão da forte presença de elementos do catolicismo nas religiões afro-brasileiras. Outra possibilidade esteve na leitura e na utilização de passagens da mitologia iorubana, propostas no intuito de proporcionar a familiaridade com os mitos nos quais estas religiões e suas comunidades edificam suas práticas rituais, suas tradições e seus valores. E, por fim, as reportagens jornalísticas sobre o que ficou conhecido como Episódio Vaca Brava, ocorrido em novembro de 2003, no parque que leva este mesmo nome e que

² O trabalho descrito no presente texto foi realizado com professores do município de Goiânia, Aparecida de Goiânia, Anápolis, Itaberaí, Inhumas,

consiste em um dos cartões postais da cidade de Goiânia. Neste episódio, grupos evangélicos protestaram veementemente contra a exposição das estátuas dos Orixás do artista baiano Tati Moreno. A utilização destas reportagens partiu da compreensão de que serviriam como interessante canal para se discutir o preconceito, a intolerância e a discriminação religiosa.

Todavia, apesar de terem sido apresentados os recursos didáticos acima citados e embora tenham sido riquíssimas as discussões, assim como os planos de aula delas provenientes, ainda prevalece o desafio e até mesmo a dificuldade de se trabalhar as religiões de influência africana nas escolas. A partir deste módulo, outras dúvidas se somaram àquelas já existentes, o que apenas reforça o fato de que a busca por alternativas didáticas e metodológicas para o ensino das religiões afro-brasileiras deve ocorrer de forma continuada. Principalmente porque ainda há pouquíssimos estudos que se focam nesta problemática, embora se trate de uma questão que urge em ser problematizada. Diante disso, o presente texto se propõe a realizar algumas reflexões nesse sentido. Para tanto, a proposta que será apresentada a seguir convida os (as) professores (as) a levarem seus alunos (as) para conhecer um Terreiro de Candomblé, utilizando-o como eixo orientador para o aprofundamento das discussões a respeito de temas de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

2 Desenvolvimento do tema

2.1 Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: alicerce da educação para as relações étnico-raciais

*Um dia aprendi
Uma arte secreta,
Invisibili-Dade, era seu nome.
Acho que funcionou
Pois ainda agora vocês olham
Mas nunca me vêem.*

Este trecho foi retirado da obra do pós-colonialista Homi Bhabha (2003) e faz parte de um poema criado por uma mulher negra, descendente de escravos. Emblemáticos, os versos apresentam a tomada de consciência da autora a respeito de sua própria condição de invisibilidade, por meio da qual as pessoas a olham, mas não a enxergam de fato. Tal situação, fruto imediato do sistema escravista colonial, longe de apresentar-se como algo superado, reverbera ainda hoje nos mais diversos espaços sociais. Dentre estes espaços, sabe-se, se encontra a instituição escolar, na qual esta invisibilidade vem sendo redesenhada, principalmente a partir do silêncio dos profissionais da educação diante de diferentes

situações de preconceito e discriminação racial. Assim, um espaço que, como a escola, fundamenta-se na busca por promover a cidadania, acaba por desviar-se dos seus objetivos ao reproduzir ações que não apenas desprivilegiam uma formação cidadã, como também – e primeiramente – deixam de educar com o enfoque voltado para as relações étnico-raciais.

Ao tornar-se signatário da Declaração e do Plano de Ação resultantes da *III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, ocorrido em 2001, na África do Sul, o Estado Brasileiro comprometeu-se a promover políticas públicas voltadas para o combate do racismo e da discriminação racial no país. Tudo isso mediante a luta contínua e histórica dos movimentos negros brasileiros, responsáveis pelas denúncias e pelas propostas de ações efetivas. Assim, dá-se, dois anos depois, a implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de Ensino Básico. Em consonância com a promulgação desta lei, são lançadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, documento no qual se expressa a centralidade que assumem os debates em prol de uma educação anti-racista, que seja capaz de promover uma verdadeira igualdade no que diz respeito ao direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos (as).

A partir da leitura do documento acima citado é possível afirmar que a Educação para as Relações Étnico-Raciais consiste em uma meta que, para ser atingida, deve ser obrigatoriamente precedida da efetivação do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os termos desta necessária conexão podem ser observados no seguinte trecho das *Diretrizes*: “Além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e seus direitos” (MEC, 2004, p. 13). A partir deste trecho é possível, ainda, destacar a importância de se pensar os aspectos ligados à construção da *identidade negra* que, segundo Nilma Lino Gomes (2005), consiste em um constructo social, histórico, cultural e plural. Para a autora, a *identidade negra* “Implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2005, p. 43).

Diante desta definição do conceito de *identidade*, pode-se compreender que a construção de um auto-conceito positivo depende, necessariamente, de referências igualmente positivas acerca do grupo étnico-racial com o qual o sujeito se identifica. Sendo assim, estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula não significa apenas o

rompimento com uma História ocidentocartesiana e eurocêntrica. Significa, principalmente, o descortinar de uma nova maneira de enxergar o mundo, de se relacionar, e de se posicionar diante dele. Afinal, descobrir a importância histórica da contribuição africana no campo da matemática, da astronomia, da metalurgia e da navegação, por exemplo, certamente ajudará a cultivar o orgulho de ser negro (a) e/ou de ser afro-descendente. É nesse sentido que Anderson Ribeiro Oliva (2008) salienta que, apesar das dificuldades inerentes ao ensino de História da África, este consiste em algo imperioso e urgente. Segundo o autor,

As histórias dos iorubás, dos haússas, dos umbundos ou kicongos deveriam estar tão próximas de nós quanto à história dos gregos e romanos. Nossa ancestralidade encontra conexões profundas com essa parte de nossa fronteira Atlântica. E, por fim, parece-me inegável que a África e os africanos nos reservam um poderoso campo de pesquisa e de entendimento acerca da trajetória da humanidade. (Oliva, 2008, p. 45).

Em vista desta urgência, o presente trabalho apresenta uma proposta que pode vir a auxiliar o (a) professor (a) na condução, em sala de aula, dos temas previstos pelas *Diretrizes*, em uma verdadeira aproximação com as determinações presentes nas mesmas. Afinal, de acordo com este documento, o estudo da História da África se fará de forma articulada com o estudo da História dos afro-descendentes no Brasil. Ou seja, o estudo do Candomblé, parte da cultura afro-brasileira, será realizado de forma a articular a História desta mesma cultura com a História dos diversos povos que viviam e ainda vivem em África. As determinações das *Diretrizes* pontuam, ainda, a necessidade de se abordar os seguintes temas: a) Ao papel dos anciãos como guardiões da memória histórica; b) À história da ancestralidade e religiosidade africana; c) Às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora. Ensinar o Candomblé é ter um gancho para abordar todos estes quesitos.

Para tanto se deve, primeiramente, considerar que a Educação para as Relações Étnico-Raciais, de modo geral, não pode ser realizada apenas pontualmente, de forma isolada no âmbito de uma ou outra disciplina e/ou data comemorativa. Deve antes constituir-se como um trabalho interdisciplinar e contínuo, planejado no início de cada ano letivo e projetado para caminhar durante todo este mesmo ano. Afinal, promover esse tipo de educação não significa somente uma mudança de atitude e de postura – embora esta mudança seja extremamente importante e balizar – mas também uma alteração profunda na estrutura escolar, o que inclui, por exemplo, a reestruturação do Projeto Político Pedagógico. Sendo assim, não apenas os (as) professores (as), mas também os (as) demais profissionais da instituição de educação precisam estar prontamente envolvidos (as) neste processo, sem

deixar de lado a importância da atuação e colaboração dos pais e demais familiares, assim como da comunidade escolar em geral.

2.2 Estudo do candomblé na escola: possibilidades e vantagens

De acordo com Eunice Durham (2004), citada por Reginaldo Prandi (2007), “A cultura constitui um processo pelo qual os homens orientam e dão significado às suas ações através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental de toda prática humana” (Durham *apud* Prandi, 2007, p. 2). Mediante esta definição de *cultura*, Prandi afirma que

É comum dar como certo que a religião não somente é parte constitutiva da cultura, mas que ela abastece axiológica e normativamente a cultura. E que a cultura, por sua vez, interfere na religião, reforçando-a ou forçando-a a mudanças e adaptações”. (Prandi, 2007, p. 2).

Desta forma, com base na compreensão de que *cultura* e *religião* se interpenetram, lançando assim influências mútuas, parece tornar-se fundamental o seguinte questionamento: Como refletir e estudar temas da cultura afro-brasileira, sem com isso trabalhar as religiões de influência africana? Há, aqui, a compreensão de que esta desassociação pode facilmente incorrer na produção de reflexões superficiais, no sentido de não se aproximarem das dimensões sócio-históricas em que o sujeito afro-brasileiro se encontrou e ainda se encontra inserido. Tal afastamento dificilmente privilegiaria o olhar deste mesmo sujeito.

Sobre esta questão há um bom exemplo. Ao abordar a Idade Média, dificilmente o (a) professor (a) de História deixa de enfatizar o papel desempenhado pela Igreja Católica no âmbito das sociedades deste período. Isso porque, como se sabe, a religião católica influenciou decisivamente a maneira como o sujeito medieval construía suas *representações* sobre o mundo. Sendo assim, as reflexões sobre esta religião se configuram como condição *sine qua non* para se estudar e compreender a história deste período. Afinal, como afirma Sandra Jatahy Pesavento (2003), “indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade” (Pesavento, 2003, p. 39). Desta forma, aquilo que somos adquire sentido por meio dos significados produzidos por estas representações, o que possibilita a construção das identidades individuais e coletivas (Woodward, 2000). Nesse

sentido, as *identidades* do sujeito medieval encontram na religião católica e nas representações dela advinda os alicerces de sua construção³.

Assim, quando o debate se dá segundo reflexões sobre identidades e representações, percebe-se que as idéias sobre o sagrado, as cosmogonias e, de modo geral, as religiões afro-brasileiras, são balizares para os estudos da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para ilustrar esta questão, basta pensar que a maneira como o iorubano escravizado enxergava o mundo e, principalmente, a maneira como ele montava sua resistência cultural, encontrava-se profundamente permeada pela crença em seus deuses da justiça e da guerra, por exemplo. No entanto, apesar desta importância das religiões afro-brasileiras, poucas produções acadêmicas se dedicam a problematizá-las enquanto tema a ser trabalhado nas salas de aula do Ensino Básico. Esse silêncio acaba por reforçar e adiar ainda mais sua inclusão na pauta de preocupações das instituições escolares, fazendo com que os (as) alunos (as) continuem a desconhecer estes debates. Desconhecimento este que, como se sabe, alimenta perigosas e prejudiciais formas de preconceito e de discriminação.

Este silêncio pode ser observado, inclusive, nos livros didáticos de História, mesmo após a implementação da Lei 10.639/2003. Em sua pesquisa baseada na análise de livros didáticos, Anderson Oliva (2008) não analisa propriamente a presença das religiões afro-brasileiras nestas publicações, mas apresenta um interessante panorama da abordagem dada às religiões configuradas em África. Segundo o autor, em alguns textos há uma reduzida atenção dedicada às concepções cosmológicas das sociedades africanas, o que parece bastante preocupante. Para ele,

Em poucos momentos os livros atentam para uma abordagem explicativa da relação entre as diferentes percepções e definições daquilo que os ocidentais chamam de Religião para as elaborações africanas sobre a questão. A literatura existente sobre o pensamento tradicional religioso africano oferece um rico subsídio para este debate, em minha opinião, fundamental para relativizar o universo africano e demonstrar como suas estruturas de explicação das relações sociais e da vida são diferentes das ocidentais (Oliva, 2008, p. 41).

Por se tratar de construções dadas a partir da reinvenção das religiões africanas no Brasil, o tratamento dado às religiões afro-brasileiras nos livros didáticos se dá, muito provavelmente, no mesmo tom apresentado por Oliva.

³ É exatamente nesse sentido que consideramos importante o estudo das religiões afro-brasileiras nas escolas: enquanto manifestações culturais determinadoras de tipos específicos de representações e identidades culturais. Não queremos, com isso, deixar de defender a dimensão laica da escola pública e produzir um ensino dogmático.

Mas porque o Candomblé, em detrimento das outras religiões afro-brasileiras, consiste no foco do presente trabalho? Primeiramente porque, muito mais do que a própria Umbanda, amenizada pelos símbolos herdados do Espiritismo Kardecista, o Candomblé consiste em um dos principais alvos do desconhecimento e das conseqüentes formas de preconceito e discriminação em Goiás. Por isso, ao propor um trabalho com o Candomblé na Educação Básica, deseja-se apresentar aos (às) alunos (as) um panorama do que seria esta religião – seus mitos, sua estética, sua história, etc. – de forma a combater a exclusão. Além do mais, há uma vasta bibliografia sobre o Candomblé, composta por pesquisadores das mais diversas áreas das humanidades. Sendo assim, não faltarão subsídios e fontes de pesquisa para os (as) professores (as) no momento da elaboração de seus planos de aula. Há, inclusive, textos direcionados ao público infanto-juvenil. É o caso da obra do pesquisador Reginaldo Prandi, que foi intitulada *Os Príncipes do Destino: Histórias da Mitologia Afro-Brasileira*⁴.

A formação do Candomblé brasileiro se deu a partir da diáspora africana. Com este fenômeno, dois grandes grupos, Bantos e Sudaneses – segundo classificação generalizante do colonizador – foram trazidos ao Brasil. Entretanto, apagada no interior desta classificação, uma imensa diversidade étnica se fazia presente. Entre os Sudaneses, figuravam os povos Nagôs (Queto, Ijexá, Legbá), Jejes (Ewe ou Fon), Fanti-Achantis e os povos islamizados (Haussás, Tapas, Peuls, Malês). Entre os Bantos, por sua vez, figuravam os Angolas, Caçanges, Bengalas, entre outros. Sob a influência destes grupos, se configurou dois modelos de culto, os quais são considerados os mais praticados no Brasil: o rito jeje-nagô e o rito angola (SILVA, 2005). Sendo assim, falar em Candomblé significa, antes de tudo, falar em uma imensa diversidade. Significa falar em Candomblés, no plural, uma vez que cada Terreiro adota para si um modelo de culto diferenciado. Portanto, há Terreiros de Candomblé Nagô (ou Queto), de Candomblé Jeje, de Candomblé Jeje-Nagô e de Candomblé Angola.

Para dar início aos trabalhos em sala de aula, é preciso que se esclareça aos (às) alunos (as) que o Candomblé consiste em uma *religião*. Isso porque possui hierarquia, liturgia e um corpo de ritos próprios, não se tratando, portanto, de folclore, dança, seita, ou qualquer outra coisa do gênero. Além disso, trata-se de uma religião baseada fundamentalmente na oralidade, por meio da qual são transmitidos os ensinamentos da prática religiosa e da vida. Não há livros sagrados que, similarmente à Bíblia, registrem e uniformizem suas doutrinas, assim

⁴ Foi indicada ao Prêmio Jabuti 2002 na categoria de Melhor Livro Infanto-Juvenil. Deste mesmo autor há, ainda, a trilogia: *Ifá, o Adivinho*; *Xangô, o Trovão*; e *Oxumarê, o Arco-Íris*.

como não há uma figura, tal como o Papa no catolicismo, que estabelece aquilo que será válido para todas as igrejas do mundo. Os Terreiros de Candomblé são autônomos em suas decisões, embora resguardem semelhanças segundo o *modelo de rito* ao qual se vinculam. Cada um dos Terreiros é liderado por um pai ou uma mãe de santo, que são os guardiões de todo o conhecimento relacionado à religião. Os deuses cultuados são os orixás (Nagô), os voduns (Jeje) e os inquices (Angola), os quais consistem em forças, em energias da natureza⁵.

Vale ressaltar que, como lembra Michel Agier (2001), o Candomblé não consiste em uma *religião em conserva*. Isto é, trata-se de uma *reinvenção* e não de uma cópia das religiões africanas: consiste em uma cultura afro-brasileira por excelência. Nesse sentido, ao estudar o Candomblé em sala de aula, se oferece aos (às) alunos (as) a oportunidade de conhecer a maneira como a tradição e a cultura africana foram reinventadas e rearticuladas no Brasil, o que demonstra o poder criativo dos atores envolvidos em sua construção. Assim, a caracterização dos deuses, seus nomes e cores, as preferências alimentares, as louvações, os cantos, a dança, a música, são elementos que podem servir como eixos temáticos para a abordagem em sala de aula. Ao trabalhar a culinária, por exemplo, o (a) professor (a) poderá conduzir uma discussão sobre a importância da comida no Candomblé – cada um dos deuses tem sua comida ritual específica, as quais compõem as oferendas – e as influências africanas em determinados pratos que aos poucos passaram a ser considerados tipicamente brasileiros.

Todavia, sabe-se da imensa resistência, não apenas dos (as) alunos (as), como também dos seus pais e dos (as) professores (as), em se trabalhar temas ligados às religiões afro-brasileiras⁶, devido ao estigma de “*coisa do demônio*” que foi imputado a estas religiões e à grande discriminação direcionada àqueles que as praticam. No entanto, com a implementação da Lei 10.639/2003, a quebra de paradigmas como estes deixa de ser apenas uma obrigação moral para se tornar uma exigência legal. A partir desta lei, as pessoas têm a obrigação de compreender que os candomblecistas não se prestam ao culto do demônio, e sim à reverência das forças da natureza, do mesmo modo que não funcionam de acordo com a concepção maniqueísta cristã. Têm que compreender que estas religiões possuem histórias, mitologias e cosmogonias que expressam uma visão de mundo⁷ extremamente rica e tão legítima quanto

⁵ É importante salientar que não apenas estas divindades compõem o panteão de determinados Terreiros de Candomblé. Há terreiros em que se pode verificar a incorporação de caboclos, preto-velhos, marinheiros, boiadeiros, entre outras entidades “encantadas”.

⁶ Esta resistência por parte dos (as) professores (as) pôde ser verificada durante o módulo de *Religiões Afro-Brasileiras*, especialmente devido ao receio em relação à reação dos pais.

⁷ Em muitos aspectos a visão de mundo dos candomblecistas se aproxima da visão de mundo presente em algumas regiões africanas. É o que demonstra uma passagem expressa na “orelha” do livro de Raul Lody (2006) chamado *Dicionário de Arte Sacra e Técnicas Afro-Brasileiras*. Trata-se da fala de um ioruba que, para Lody,

qualquer outra. O maior desafio, portanto, é o dos (as) professores (as). Afinal, para educar contra o preconceito religioso eles (as) terão que antes olhar e repensar os seus próprios.

2.3 Estudo do meio: uma rica opção metodológica

O *estudo do meio* consiste em uma atividade na maioria das vezes externa à escola, em que os alunos visitam algum espaço considerado importante para o estudo dos temas que estão sendo trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, o estudo do meio pode ser realizado em museus, praças, monumentos, parques, indústrias, igrejas e – por que não? – terreiros. Assim, realizar este tipo de estudo significa levar o (a) aluno (a) a se deparar com problemas que podem ser vistos por eles, trazendo para a experiência prática os conceitos e as abstrações apresentadas pelas leituras e pelas aulas. É o que afirma Circe Bittencourt (2005):

A sociedade, em suas relações temporais e espaciais, normalmente apresentada por textos escritos ou pela iconografia, situa-se em outra dimensão e profundidade ao ser observada diretamente, pois neste caso surge a oportunidade de dialogar com pessoas, identificar construções privadas e públicas, atentar para fatos cotidianos que geralmente passam despercebidos e transformá-los em objeto de estudo, de análise, de descoberta. (Bittencourt, 2005, p. 274).

Assim, segundo a autora, o estudo do meio estimula a observação, assim como a posterior organização e análise dos registros orais e visuais. Estimula, ainda, o trabalho em equipe, o que acaba por integrar os (as) alunos (as) entre si e também com os professores (as).

Para Bittencourt, embora as disciplinas de História e Geografia sejam muitas vezes consideradas privilegiadas para a realização do estudo do meio, outras disciplinas podem se integrar em sua realização, em uma verdadeira proposta interdisciplinar. No entanto, independente de quais sejam as disciplinas envolvidas, os objetivos deste estudo precisam se definidos previamente e com precisão pelos (as) professores (as), assim como discutidos com os (as) alunos (as). Ou seja, deve ser pensado desde sua preparação, até o retorno para a sala de aula. Por isso, Bittencourt salienta que o estudo do meio não consiste em um fim em si

ensina-o sobre uma realidade que desconhece. Eis o trecho: “ ‘Não posso derrubar aquela árvore que está na frente de minha casa, porque nela mora um deus. Eu deixaria um deus sem casa se pusesse abaixo a árvore’. ‘Quis saber, no caso de haver absoluta necessidade – pode acontecer – de por a árvore abaixo, se nada poderia ser feito’. Resposta: ‘Poderia, claro. Seria preciso que eu realizasse uma série de cerimônias para aplacar o deus da árvore e obter sua licença para derrubá-la. Até para tirar um galho da árvore preciso de licença’. Fez uma pausa, antes de concluir: ‘porque, você sabe, num galho pode morar um pequeno deus’. Aí, sorriu e acrescentou: ‘Porque, você também sabe, há deuses pequenos’ “.

mesmo, e sim um ponto de partida. Salienta, ainda, que sua realização deve ser precedida de um plano de estudo, este último articulado ao plano curricular da escola. Nesse sentido, a autora enumera sete etapas fundamentais para a realização do estudo do meio:

- a) O reconhecimento do espaço social a ser estudado, no qual são arroladas as fontes de estudo (arquivos, pessoas entrevistadas ou depoentes, objetos materiais);
- b) Estudo prévio do local por intermédio de bibliografia e outras fontes de informação.
- c) Definição da problemática a ser estudada;
- d) Organização do roteiro a ser seguido, com a identificação de todas as atividades, seja de coleta de material, de divisão de trabalho, de seleção de material e equipamentos a ser utilizados (máquinas fotográficas, filmadoras, etc.).
- e) Preparação do caderno de campo;
- f) A execução do estudo do meio propriamente dito;
- g) O tratamento posterior dos dados coletados, com sistematização e avaliação das diversas atividades. (Bittencourt, 2005, p. 281-282)

Bittencourt chama atenção para mais uma questão importante, que aparece no momento em que se escolhe o local em que será realizado o estudo. Segundo a autora, escolher lugares diversos consiste em algo muito importante, tendo em vista que ao se priorizar apenas espaços que são considerados “monumentos históricos”, tombados pelo patrimônio histórico, há o perigo de se sedimentar a idéia de que apenas os pertencentes à elite são sujeitos históricos. Isso porque, “Normalmente os monumentos históricos são marcos de pessoas poderosas ou do poder oficial e, portanto, esses poderiam ser vistos como os construtores exclusivos da memória histórica” (Bittencourt, 2005, p. 279). Nesse sentido, a proposta de se realizar o estudo do meio em um Terreiro de Candomblé não poderia ser mais apropriada, pois este consiste em um espaço que, apesar de estar impregnado de histórias e memórias, raramente é pensado como tal. Consiste, ainda, em um lugar historicamente relacionado à população excluída social e economicamente⁸.

2.4 Estudo do meio em um terreiro de candomblé

Em uma visita a um Terreiro de Candomblé, várias coisas interessantes são apresentadas ao bom observador. Isso porque se trata de um espaço em que a disposição de

⁸ Na atualidade, pode-se verificar uma modificação desta realidade, em vista do crescente número de filhos de santo provenientes das camadas mais abastadas da sociedade.

cada cômodo e os mais imperceptíveis detalhes da decoração, tem um determinado significado mitológico, ritual e até mesmo histórico. Sendo assim, ao se propor a realização de um estudo do meio em um espaço como este, uma infinidade de temas e abordagens são passíveis de serem trabalhadas. Entretanto, no âmbito do presente texto, a proposta de trabalho terá como eixo fundamental a inter-relação entre *mitologia*, *oralidade* e *espaço*. Após uma breve discussão sobre a importância destes elementos no Candomblé, será apresentada uma sugestão de plano de trabalho, não no intuito de oferecer ao (à) professor (a) uma idéia pronta e acabada, mas sim de apresentar uma sugestão que possa servir de auxílio no momento da realização do seu planejamento particular. Nesse sentido, deseja-se abarcar os principais tópicos considerados fundamentais pelas já mencionadas *Diretrizes*.

Vale lembrar que diversas providências prévias precisam ser tomadas pelos (as) professores (as) envolvidos na condução do trabalho, não apenas na própria instituição escolar, como também no local em que se deseja realizar o estudo. É nesse sentido que se deve atentar para as etapas anunciadas por Bittencourt. Além disso, é especialmente importante, que se faça uma visita anterior ao pai ou mãe de santo responsável pelo terreiro escolhido, esclarecendo assim os objetivos da visita, sua importância para o aprendizado dos (as) alunos (as), assim como os passos a serem seguidos para que estes objetivos sejam atingidos. No entanto, não se trata de comunicar, apenas, mas sim de dialogar, ouvir a opinião do pai ou da mãe de santo a respeito da maneira como o trabalho foi planejado para acontecer. Desta forma, ao se tornar partícipe deste processo, a contribuição do (a) líder religioso poderá ir muito além das explicações – sobre a religião, sobre o terreiro, sobre a mitologia, etc. – constituindo-se como uma verdadeira parceria.

O mesmo processo deverá se constituir com os (as) alunos (as). Estes deverão participar ativamente da elaboração do roteiro de estudo, bem como da escolha das principais problemáticas que serão investigadas no ato do estudo do meio propriamente dito. Afinal, os (as) alunos (as), como se sabe, possuem uma série de conhecimentos prévios, adquiridos em suas vivências particulares. Portanto, seria extremamente enriquecedor conhecer qual a religião dos (as) alunos (as), inclusive para se perceber os referenciais a partir dos quais constroem sua visão a respeito do Candomblé. Ainda, é interessante que se some às abordagens propostas pelo (a) professor (a) as sugestões e inquietações da turma. Desta forma, os (as) professores (as) estariam exercendo uma educação que em vez de excluir, decide agregar. É neste processo de troca de experiências e de diálogo que o (a) aluno (a) é respeitado (a) segundo suas especificidades e entendido como agente do conhecimento.

Assim, as perguntas que devem prevalecer são: O que os (as) alunos (as) sabem sobre Candomblé? O que eles (as) desejam compreender melhor?

2.4.1 Mitologia, oralidade e espaço

De acordo com José Beniste (2006), nos ritos do Candomblé, os mitos não são utilizados apenas para explicar o mundo ou a natureza, mas também para dar sentido às ações e realizações humanas. É nesse sentido que o povo de santo relaciona as atitudes e a personalidade deste ou daquele indivíduo com o seu Orixá protetor. É comum se ouvir: “A ‘fulana’ só podia ser filha de Oxum, veja como é vaidosa”. Isso porque, segundo a mitologia, cada Orixá possui características próprias e vivem situações que envolvem sentimentos como amor, ódio, amizade, vingança, de forma bastante semelhante às vivências das pessoas na Terra. Sendo assim, a mitologia não fala apenas de seres divinos, mas também de aspectos da condição humana, nos quais o povo de santo se espelha e se orienta. O ritual é, portanto, extremamente importante. Nele, se dá a imitação dos gestos divinos por meio, principalmente, da dança. Desta forma, o ritual se transforma em uma oportunidade de se reviver o mito e, assim, comunicar-se, aproximar-se das divindades.

Em quase todas as religiões do mundo, “A palavra é fundamental para a solidificação das idéias” (Beniste, 2006, p. 19). Afinal, a maioria das culturas, se não todas, têm em sua base uma concepção cosmogônica, isto é, uma explicação para o surgimento da natureza e do mundo. E no âmbito destas cosmogonias, se dá a presença de uma palavra criadora, que foi verbalizada em tempos imemoriais por alguma divindade (Beniste, 2006). Para muito além de sua importância cosmogônica, a palavra, no Candomblé, encontra-se carregada de *axé*, de energia. E, nesse cenário, a palavra falada e, conseqüentemente, a história contada, tem um imenso valor. Como já foi dito anteriormente, os ensinamentos do Candomblé estão pautados na oralidade, ou seja, não há a utilização de um livro sagrado, como a Bíblia. Assim, ao demonstrar a importância da oralidade em sua religião, um pai de santo explica: não escrever significa continuar a lembrar. Para ele, quando se registra algo por escrito, dá-se a permissão de esquecer aquilo que foi registrado.

Há, portanto, uma conexão direta entre a mitologia e a oralidade, pois é por meio desta última que os mitos são passados entre gerações. E, como a religião se encontra fundamentalmente balizada na mitologia, não poderia ser diferente no que diz respeito ao espaço religioso. O Terreiro de Candomblé simboliza o espaço sagrado, todo ele voltado para

que ocorra a reverência devida aos Orixás. Sendo assim, há lugares no interior do terreiro em que não se pode transitar, outros em que apenas determinadas pessoas podem permanecer. De acordo com Beniste, “Um bosque, uma árvore, um monte de terra podem vir a ser plenos de significados, dos quais só se deve aproximar com cuidado e com respeito” (Beniste, 2006, p. 25). É interessante, portanto, relacionar os significados mitológicos presentes na disposição espacial de um terreiro. Observar, por exemplo, que o assentamento de Exu fica posicionado nas proximidades do portão de entrada do terreiro, pois, segundo a mitologia, Exu é o orixá da comunicação, dos caminhos e dos locais de passagem.

Sendo assim, ao se efetuar a articulação entre mitologia, oralidade e espaço, cria-se um panorama interessante da religião, por meio do qual poderá se orientar o estudo do meio. Para tanto, as aulas anteriores à visita ao Terreiro de Candomblé terão que tomar direções específicas. O (a) professor (a) terá que explicar, por exemplo, o que significa a palavra mitologia, qual sua importância, suas influências históricas, além de apresentar aos (às) alunos (as) passagens da mitologia afro-brasileira. Os mesmos procedimentos terão que ser tomados para se falar em religião, oralidade e espaço. Nesse sentido, as disciplinas de História, Literatura, Geografia e Ensino Religioso podem articular-se e assim tornar o trabalho ainda mais abrangente. Já no momento da visita propriamente dita, seria interessante que, em primeiro lugar, os (as) alunos (as) sejam levados a um reconhecimento do terreiro, guiados pelo pai ou pela mãe de santo, também em um processo de familiarização. Seria o ponto de partida para as demais atividades programadas.

Finalmente, com o desejo de apresentar uma sugestão objetiva e sistematizada para o estudo do meio em um Terreiro de Candomblé, segue abaixo o que se chamará aqui de *plano de trabalho*. Semelhante ao plano de aula, o plano de trabalho funciona como um instrumento de organização dos objetivos e da ação pedagógica. Por meio desta sistematização há, ainda, o desejo de apresentar sugestões de documentários, livros, músicas e outras indicações de materiais didáticos capazes de contribuir com a prática docente. Nesse sentido, espera-se oferecer elementos de qualidade aos (às) professores (as), fortalecendo assim seu agenciamento neste processo de construção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais pautada no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Há, aqui, a certeza de que este plano de trabalho, a partir da leitura, da criatividade, da experiência e da realidade dos (as) professores (as), dos (as) alunos (as) e de toda a comunidade escolar, poderá ser aperfeiçoado e efetivado com sucesso.

Plano de Trabalho:				
Público Alvo:	Disciplinas:	Objetivos:	Habilidades:	Recursos Didáticos:
Ensino Médio	História, Geografia, Literatura e Ensino Religioso.	Conhecer o Candomblé, uma religião e uma cultura afro-brasileira; Conhecer a mitologia afro-brasileira; Conhecer as culturas orais e a importância das mesmas; Identificar como a mitologia afro-brasileira se expressa na disposição física do terreiro.	De ouvir, falar, questionar, conviver com a diversidade, respeitar, relacionar, observar, trabalhar em grupo, criar.	Vídeo, Música e Fotografias.
<u>1ª Aula:</u> Diversidade Religiosa	<u>2ª Aula:</u> Candomblé	<u>3ª Aula:</u> Candomblé	<u>4ª Aula:</u> Mitologia e Oralidade	<u>5ª Aula:</u> Espaço
Trabalhar o conceito de religião. Enumerar, com o auxílio da turma, as religiões que têm sua presença marcada no Brasil. Promover um debate sobre intolerância religiosa, e suas consequências para a humanidade. Reforçar a necessidade de se respeitar a opção religiosa do outro.	Descobrir, por meio de uma conversa inicial, o que a turma conhece a respeito do Candomblé. Expor o processo de formação do Candomblé no Brasil e suas principais características. Demonstrar a influência africana presente nesta religião. Entregar para que leiam em casa a sinopse de <i>Atlântico Negro: na rota dos Orixás</i> ,	Ouvir o que a turma descobriu a respeito do documentário. Propor que o assistam durante a aula, pedindo que a turma anote as dúvidas que surgirem durante a sessão. As dúvidas precisam ser trabalhadas e debatidas ao final da aula.	Trabalhar o conceito de mito e de oralidade. Demonstrar a diferença entre uma cultura baseada na escrita e outra pautada na oralidade. Demonstrar que ambas são escolhas culturais legítimas. Mostrar a importância do (a) ancião (ã) na cultura africana, os (as) principais responsáveis pela transmissão oral dos saberes; Contar para a turma alguma passagem da mitologia afro-brasileira,	Trabalhar o conceito de espaço. Mostrar como não se trata de algo dado, mas sim de um constructo social. Demonstrar a diferença entre um espaço sagrado e um espaço “profano”. Realizar um estudo comparativo, por meio do uso de fotografias, dos templos de diferentes religiões, inclusive do Candomblé. Solicitar que a turma realize uma pesquisa que demonstre a quantidade de templos que tem em seu bairro e de quais religiões estes templos são.

	solicitando que façam uma pesquisa sobre os aspectos técnicos e sobre o conteúdo do documentário.		discutindo os seus significados. Trabalhar a música <i>Candomblé</i> , da cantora Mariana Aidar, pedindo que a turma ouça a música e identifique o nome dos Orixás.	
Estudo do Meio:	<u>1ª Parte:</u> Na sala de aula	<u>2ª Parte:</u> No Terreiro	<u>3ª Parte:</u> No Terreiro	<u>4ª Parte:</u> No Terreiro
	Ainda em sala de aula, delimitar, juntamente com os (as) alunos (as), as principais problemáticas a serem investigadas durante o estudo, de acordo com a curiosidade apresentada por eles (as). Compor o roteiro da atividade. Apresentar à turma o que é um caderno de campo, solicitando que cada um tenha o seu no momento da visita.	Realizar um reconhecimento do terreiro, guiados pelo pai ou pela mãe de santo, conhecendo o barracão onde ocorrem as cerimônias públicas, a cozinha de santo onde se faz as comidas rituais, os quartos de santo – nos quais geralmente é proibida a entrada de visitantes – onde ficam os assentamentos dos deuses, etc.	Pedir ao pai ou a mãe de santo que escolha passagens da mitologia afro-brasileira para contar para turma. É interessante que os (as) alunos (as) ouçam a versão de um sacerdote da religião. Ao final, permitir que a turma, em grupos, realize um debate no intuito de compor perguntas a serem feitas ao pai ou à mãe de santo.	Conduzir a turma em uma nova observação do espaço do terreiro, no intuito de identificar como a mitologia se expressa na disposição física do mesmo. Nos barracões onde ocorrem as cerimônias, por exemplo, pode-se observar a presença de um pilar no centro. Este representa a comunicação entre o Orun, a Terra, e o Ayê, o céu. Com a permissão do pai ou da mãe de santo, solicitar que os (as) alunos (as) tirem fotos dos lugares identificados.
Tratamento dos Dados Coletados:	<u>6ª Aula</u> Troca de Experiências	<u>7ª Aula</u> Sistematização e Exposição das Fotografias	<u>8ª Aula:</u> Exposição dos Mitos Afro-Brasileiros	Avaliação:
	Propor que a	Montar, em	Selecionar	O texto produzido na 6ª

	turma se divida em grupos para discutir as opiniões e impressões suscitadas a partir da visita. Solicitar que cada grupo componha um texto relatando aquilo que foi discutido. Cada grupo terá que, ao final da aula, apresentar o que foi discutido para o restante da turma.	grupos, uma exposição de cartazes com as fotos tiradas no terreiro. Solicitar que os (as) alunos (as) montem esta exposição de forma didática, se utilizando daquilo que aprenderam durante o estudo do meio. Os cartazes deverão ser expostos para toda a escola.	determinadas passagens da mitologia afro-brasileira, distribuindo uma para cada grupo. Solicitar que cada grupo pense em uma forma criativa de apresentar sua passagem, seja com uma peça teatral, uma apresentação em slides, etc.	aula, a exposição realizada na 7ª aula e a apresentação da 8ª aula podem servir como parâmetros para a avaliação.
Sugestões de bibliografias a serem trabalhadas em sala:	BENISTE, José. Mitos Yorubás. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. LODY, Raul. <i>Candomblé: Religião e resistência cultural</i>. São Paulo: Ática, 1987. OXALÁ, Adilson de. <i>Igbadu: A cabaça da existência - Mitos nagôs revelados</i>. Rio de Janeiro: Pallas, 2006. SILVA, Vagner Gonçalves da. <i>Candomblé e Umbanda</i>. São Paulo: Selo Negro, 2005. PRANDI, Reginaldo. <i>Os Príncipes do Destino: Histórias da Mitologia Afro-Brasileira</i>. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. _____. <i>Ifá, o Adivinho</i>. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. _____. <i>Xangô, o Trovão</i>. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003. _____. <i>Oxumarê, o Arco-Íris</i>. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.			

3 Considerações finais

Durante os trabalhos realizados no âmbito do Projeto Abá, a expressão de uma das professoras acabou por se constituir como uma lembrança que impulsionou enormemente as reflexões a que este texto se propôs. Os olhos curiosos e atentos, as mãos preparadas para anotar aquilo que lhe parecia digno de registro e, claro, a pergunta primordial. Com o final das discussões sobre a Umbanda e o Candomblé, a professora ergueu a mão e, quando lhe foi concedida a palavra, questionou: “E como é que eu vou levar isso para a minha sala de aula?”.

Na expressão de sua dificuldade, por meio da verbalização desta pergunta, muitas outras questões certamente vinham ali imbricadas: Como lidar com o preconceito contra estas religiões, ainda muito presente na sociedade em geral? Como tornar estes debates atrativos e interessantes? Como argumentar a favor da importância de se trabalhar as religiões de influência africana em sala de aula? Como lidar com o preconceito dos colegas e dos pais? Como conquistar aliados para que este trabalho se realize? Quais materiais didáticos utilizar? Quais bibliografias são mais adequadas?

Muitas perguntas, poucas respostas. Longe de querer solucionar as questões apontadas acima, o presente trabalho se propôs a testar possibilidades, refletir problemas, criar polêmicas, e lançar algumas contribuições, mesmo que de forma breve e elementar. Sabe-se das dificuldades e dos desafios inerentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No entanto, sabe-se também do potencial de transformação daqueles que, como a professora mencionada agora pouco, estão dispostos a questionar, a dialogar e encontrar caminhos. Espera-se que o presente texto venha a contribuir para a continuidade destes importantes debates e para o reconhecimento do estudo das religiões de influência africana como possibilidade de se aprimorar o entendimento acerca da trajetória histórica e cultural da sociedade brasileira. Afinal, as histórias do Candomblé, da Umbanda, do Catimbó, do Tambor de Mina, entre outras religiões de influência africana, deveriam estar tão presentes nas escolas quanto as histórias do catolicismo e do protestantismo no Brasil.

Referências

- AGIER, Michel. Distúrbios Identitários em Tempos de Globalização. **Revista Mana**. Rio de Janeiro, n. 2, p. 7-33, 2001.
- BENISTE, José. **Mitos yorubás**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. MEC, CNE/CP 003/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003**. Brasília: MEC, SECAD, 2005, p. 39-65.

OLIVA, Anderson Ribeiro. O Ensino da História da África em Debate: Uma introdução aos estudos africanos. In: RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira et. al. (Orgs.). **História e cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008, p. 29-49.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRANDI, Reginaldo. **As Religiões e as culturas**: Dinâmica religiosa na América Latina. 2007. Disponível em < <http://www.fflch.usp.br/sociologia/prandi/> > Acesso em 04/07/2008.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

Texto recebido em 01/12/10.

Aprovado em 27/02/11.