

MBOLE DIA NKISI - O TERREIRO DE CANDOMBLÉ COMO FUNDAMENTO ESPACIAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Angelo Luiz Barbosa Imbiriba¹

DOI: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v7i2.50491>

RESUMO

O presente trabalho tem como fundamento norteador a relação entre educação ambiental e espaços de matriz africana, delimitados aqui aos terreiros de Candomblé e seus respectivos bosques sagrados, denominados neste artigo por *Mbole dia Nkisi*. Com pressuposto crítico e antirracista servindo de instrumentos de reflexão para o educador rever e ampliar para outros espaços metodológicos na prática de ensino. A partir de uma revisão bibliográfica sobre a diáspora africana e constituição de territórios aqui na América do sul; educação ambiental; a dinâmica do espaço- lugar como método de ensino - bem como fundamento as matrizes culturais africanas.

Palavras-chave: Educação. Meio Ambiente. Terreiro.

ABSTRACT

El presente trabajo tiene como principio rector la relación entre la educación ambiental y los espacios de origen africano, delimitados aquí a los *terreiros* de Candomblé y sus respectivos bosques sagrados, nombrados en este trabajo por *Mbole dia Nkisi*. Con un presupuesto crítico y antirracista sirviendo como instrumentos de reflexión para que el educador revise y amplíe a otros espacios metodológicos en la práctica docente. A partir de una revisión bibliográfica sobre la diáspora africana y la constitución de territorios aquí en Sudamérica; educación ambiental; la dinámica del espacio-lugar como método de enseñanza- así como la fundamentación de las matrices culturales africanas.

Palabras clave: Educación. Medio ambiente. Terreiro.

1. Introdução

Mbole² dia Nkisi³ é um convite disruptivo para um olhar mais atento em territórios de matriz africana, dos quais um dos seus principais símbolos políticos e

¹ Iniciado (2006) no Candomblé de Kongo Angola para o título sacerdotal de Tata Kivonda Kafunlumizô. Bacharel em Administração pela Universidade Estácio de Sá - FAP (2013). Especialista em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola - UNIAFRO - GEAM (NEAB) UFPA (2016). Músico percussionista que atua em projetos de educação com ênfase em dança, música e literatura voltada para territorialidade Africana na Amazônia. <https://orcid.org/0000-0001-5598-4797>. <https://lattes.cnpq.br/9061686883103133>. E-mail: a.imbiriba@gmail.com

² Assis Júnior (1941) descreve *Mbole* como referente a floresta com mato à mistura; Selva; Mato abundante de caça.

³ Imbiriba (2022 p. 68) descreve *Nkisi* como ancestral comum divinizado. Ver mais em *de Santo* (2022).

cosmológicos é o *bosque sagrado* mantido e preservado pela comunidade do candomblé. Neste contexto, o terreiro possibilita um caminhar metodológico para práticas de educação ambiental (SODRÉ, 2002) de modo experiencial e até mesmo com caráter antirracista. Que provoca o próprio professor/escola a repensar outros espaços de ensino, logo, outras relações professor-aluno-sociedade e, por consequência, inclina a outros e diversos saberes. Amplia também a perspectiva espacial e histórica tanto do educando quanto do educador, que resulta em colocar ambas as perspectivas em fluxo de troca de conhecimentos – proporcionado uma didática horizontal, ou ainda mais circularizada.

Assim sendo, é imperativo refletir, rever, repensar e expandir (para outras) lógicas geográficas em suas múltiplas teorias como forma de não *só* ensinar e transmitir informações/conceitos, como também (re)constituir cidadania mais *ecológica*. Se ressalta também uma abordagem antirracista promovida pela escola em direção aos terreiros como sala de aula.

Essa quebra de paradigma fortalece o combate ao racismo enraizado na sociedade *ainda* em processo *pós-colonial* do Brasil; assim como o combate às mazelas socioambientais que se deve levar urgentemente para sala e debater, como a emergência climática, a biopirataria, os conflitos agrários, o conforto climático, a degradação ambiental urbana, dentre outras. Logo, devemos buscar outros referenciais espaciais, para além da sala de aula, do pátio da própria escola e do tradicional *passeio anual* ao bosque. Sem falar nas muitas instituições, que dentro de suas estruturas são *emaranhadas* ou aparelhadas com instituições religiosas como igrejas ou conventos, e ainda projetos políticos⁴ de gestores públicos – que nos motiva a levantar debates sobre efetiva laicidade do Estado prevista na constituição.

É a partir desse contexto que emerge a importância de incluir outras relações espaciais (geo) africanizadas, como Quilombos (ASSIS JÚNIOR, 1941)⁵ e terreiros de candomblé, na metodologia de ensino regular sem finalidade de *converter* cultural e religiosamente alunos, mas, no mínimo, de promover o convívio em sociedade respeitando as diversidades culturais.

É possível alinhar a *Base nacional comum curricular* (BNCC)⁶ do ensino

⁴ Ver mais: <https://noticias.uol.com.br/colunas/carlos-madeiro/2023/03/23/lei-cede-escolas-publicas-do-para-a-igrejas-2-meses-ao-ano-e-gera-criticas.htm> disponível em 28/07/2023.

⁵ Assis Júnior (1941) identifica como *kilombo* traduz por conjunto de forças militares; arraial; senzala.

⁶ Segundo o Ministério da educação, BNCC significa *base nacional comum curricular*. É um Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos

fundamental até o ensino médio tendo como recorte espacial o terreiro de candomblé. Pois, muitos deles são territórios que herdam valores materiais e imateriais de grupos étnicos africanos (e seus descendentes). Assim sendo, tais espaços são oportunidades de ações afirmativas e ensino de temática transversal/transdisciplinar. Torna-se oportuno também aprender com o processo constitutivo da pessoa africana, na diáspora. Pois, se aprende e se vive com interessantes valores sociais e éticos como circularidade, musicalidade, ancianidade, uterinidade, memória (perspectiva básica de historicidade), ancestralidade, comunitarismo, simbiose, dentre outros (Brandão e da Trindade, 2010).

Afinal, a partir do quê se pode aprender com a educação ambiental em terreiro de candomblé? É possível entender a historicidade e hereditariedade de povos do continente africano nas Américas? Bem como suas respectivas linhas de conhecimento como geomancia, bioética, ecologia, cartografia, geopolítica, meio ambiente, hidrografia, dentre outros? Sim, são conceitos e ideias potencializadas as trocas de saberes entre povos tradicionais de matriz africana que podem se tornar fundamento para ensino de diversos conteúdos alinhados à educação ambiental implicitamente citada na BNCC do ensino médio, por exemplo, nos eixos temáticos como trabalho, política, ética, indivíduo, cultura, sociedade, natureza, território, fronteira tempo e espaço.

O objetivo deste texto é promover a interação entre a dinâmica organizacional de terreiros de candomblé por meio de seu *bosque sagrado* com rotinas didáticas para o ensino regular escolar de disciplinas⁷ (das ciências humanas, natureza e outras linguagens), a fim de alinharem-se principalmente às ações afirmativas, conforme aplicação da lei de nº 10.639/2003⁸, voltadas à temática africana como um viés para a educação ambiental de acordo com a lei de nº 9.795/1999⁹. Portanto, um desdobramento proposital deste trabalho é também instigar bibliografias com práticas de ensino-aprendizagem e expor ideias fundamentadas de transposições prático-teóricas do ensino regular para outros espaços além da sala de aula. De modo a combater racismo e

os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Ver mais em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> disponível em 10/08/2022.

⁷ Observar também as propostas do novo ensino médio em processo de implantação no Brasil que promove arranjos curriculares com foco em Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional. Ver mais: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/53001-cartilha-sobre-o-novo-ensino-medio-e-lancada-no-senado-publicacao-explica-mudancas> disponível em 12/06/2022.

⁸ Ver mais: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm disponível em 31/05/2022.

⁹ Ver mais: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm disponível em 27/07/2023.

constituir cidadãos políticos ativos e conscientes de si, de espaço, tempo, cultura, classe e natureza.

2. Ciclos econômicos e escravagistas no Brasil

Com o grande movimento histórico e cultural de migração forçada de negros africanos para outros continentes, conhecido por diáspora africana conforme Munanga (2009), estima-se que, para o Brasil, veio uma quantidade significativa de pessoas que sofreram uma grande violência física, semicídios, apagão ideológico e civilizatório por séculos e gerações. Dos quais se acabaram proporcionando ciclos escravagistas que variavam de acordo com processos econômicos e regiões de destinos dos africanos escravizados – como exemplo o ciclo do ouro, do café e da cana, dos quais *tinham* como base a mão de obra escravagista.

A partir desses movimentos históricos e econômicos é importante observar o quanto a *África subsaariana* influencia o Brasil. Pierre Verger¹⁰ (1987, p. 09) traça uma linha do tempo sobre o movimento migratório forçado dos africanos através da escravidão, com localidade de origem dos escravos na Bahia:

Primeiro Ciclo – da Guiné durante a segunda metade do século

XVI; Segundo Ciclo – de Angola e do Congo no século XVII;

Terceiro Ciclo – da Costa da Mina durante os três primeiros quartos do século XVIII;

Quarto ciclo – da baía de Benin entre 1770 e 1850, estando incluído aí o período clandestino.

Segundo Anjos (2011) o primeiro ciclo, no século XVI, abarcava o eixo territorial do Recôncavo da Bahia, ao norte de Pernambuco, predominado por grupos étnicos: Bantu, da Costa de Angola, e os Jeje-Mina, da Costa da Guiné, também conhecida como Costa do Ouro, Costa do Marfim e a Costa dos Escravos. Com expansão do escravagismo direcionado para Maranhão e o Grão Pará.

O segundo ciclo, no século XVII, é marcado pela intensidade do tráfico, expandindo-se para o sudeste (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais) e Goiás.

No terceiro ciclo, século XVIII, constam registros das maiores quantidades de escravizados transportados para o Brasil. Que se expandem pelo território brasileiro,

¹⁰ Pierre Fatumbi Verger (1902-1996) foi Sacerdote Babalawo, fotógrafo, etnólogo, antropólogo e pesquisador francês.

ainda em formação, com registros em quase todos os portos da costa do Brasil.

Por fim, Anjos (2011) descreve o quarto ciclo, no século XIX, como período marcado pela abolição do tráfico negreiro, mas com contínua transposição de modo *clandestino* de povos oriundos da África.

Kabengele Munanga (2009) enfatiza três aspectos para se entender a dinâmica cultural e civilizatória africana no continente africano e no Brasil:

O *Geopolítico*: a África é um continente com 54 países - espaço territorial com mais de 30 milhões de quilômetros, segundo Munanga (2009, p. 13). É o terceiro maior continente atrás de América e Ásia. O continente Africano foi colonizado por vários países europeus durante séculos, tais como: Portugal, Inglaterra, Bélgica, Espanha, França, entre outros.

O *Ambiental*: é um continente com pelo menos quatro biomas tanto quanto o Brasil, que dispõe de grande diversidade vegetal, animal e climática, logo, também cultural. Além de desertos há florestas tropicais e equatoriais que viabilizam bem a cultura e estilo de vida de seus povos.

O *Linguístico*: uma das matrizes étnicas trazidas para o Brasil foi às dos povos Bantu, conhecidos também por *Bantófores*, originários da África Subsaariana, Centro-Oriental, que abrange cerca de 400 subgrupos. Após as divisões do continente africano ocorreu a integração de países como Angola, Congo, África do Sul, Zâmbia, Moçambique, Tanzânia, entre outros. Eram povos agricultores que cultivavam a melancia, o feijão-fradinho e o dendê, bem como praticavam a caça, pesca e dominavam a metalurgia.

Os troncos linguísticos que mais influenciaram o português brasileiro foram o Kikongo, originário do Reino do Congo, o Kimbundo, muito falado na região central de Angola e o Umbundo falado no Sul de Angola e Zâmbia. Outra ramificação cultural ou civilizatória que influencia o Brasil e os terreiros de candomblé é a dos povos falantes de Yorubá. Com origens em diversos reinos no continente, como o reino de Ketu, Sabe, Oyo¹¹, Egba, Egbado, Ijexa, Ijexu, Ifé¹², Benin ou Dahome, dentre outros.

Portanto, percebe-se o quanto é essencial compreender e imergir na imensurável contribuição e riqueza cultural que a África sempre teve e atravessou o oceano. Legado esse que ao longo de séculos, tem sofrido com genocídio, epistemicídio e etnocentrismo oriundos das imposições dos colonizadores europeus, criando fronteiras *inexistentes* e

¹¹ Chegou a alcançar os limites do que hoje são chamados de Nigéria, Togo e Benin (OLIVA, 2005).

¹² Sudoeste da Nigéria.

forçando relações entre povos que historicamente tinham seus territórios e suas culturas independentes. Contudo, os terreiros aqui na diáspora brasileira se dinamizaram em verdadeiras fortalezas – pontos culturais de resistência nesta pós abolição ou noutras formas de escravizações.

3. Lógicas geográficas no terreiro de Candomblé como espaço bio-político-ancestral

O comércio de africanos escravizados no Atlântico ao longo de pelo menos três séculos é considerado um dos maiores eventos vergonhosos registrados na história da humanidade. Nesse período houve registros de que muitas famílias com origem desses povos praticavam cultos aos seus antepassados em solo brasileiro. Embora com característica ou enredo muito familiar ou de clã, com o tempo esses cultos ganharam organização política, agremiações ou ainda associativismos – como ocorreu em diversas áreas sociais como formas de luta e resistência. Os *Calundus*¹³ coloniais, por exemplo, foram vivenciados na Bahia, Minas Geras, Recife dentre outros Estados com denominações diversas. Mas só a partir do século XVIII e XIX que se presenciou o Candomblé apresentado *fundamentalmente* ou estruturalmente como se vivencia hoje no século XXI.

Para Muniz Sodré (2002, p. 53) uma das primeiras concretizações históricas dessa matriz cultural africana no Brasil é o candomblé da *Casa Branca* ou do *Engenho Velho*, o chamado *Axé Ilé Iya Nassô Oká*¹⁴ (em princípio localizado na Barroquinha, depois no Engenho Velho da Federação - em Salvador, Bahia), fundado por africanas livres, dentre os quais Iya (Mãe) Nasso; filha de uma escravizada baiana retornada à África.

No mesmo período histórico algumas outras casas matrizes também surgiram, como o *Bate Folha*, a *Roça do Bogun*, *Roça do Seja Hunde*, o *Ilé Iyá Omi Àse Iyamasé*¹⁵, o *Axé Opô Afonjá*¹⁶, a *Casa de Òsùmàre*, dentre outras da capital baiana e do recôncavo baiano. Esses terreiros são de origens étnicas africanas distintas que podem se resumir em descendências de povos Fon, Bantu e Nagô, conforme descritos

¹³ Ver link: <http://terreirodegriots.blogspot.com/2015/04/c-1-u-n-d-u.html> disponível em 23/05/2022.

¹⁴ Ver mais: <https://www.ipatrimonio.org/salvador-terreiro-da-casa-branca#!/map=38329&loc=-12.980554970879197,-38.50424766540527,13> disponível em 28/07/2023.

¹⁵ Ver Link: <http://terreirodogantois.com.br/index.php/o-terreiro/> disponível em 22/05/2022.

¹⁶ Ver Link: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1637/> disponível em 23/05/2022

anteriormente, com infraestrutura de culto própria. Apresentada por cerimônias de iniciações, ritos funerários e festivos, através de cantos e danças específicas.

Muitos desses espaços são fisicamente organizados com três atabaques, quartos/altares, salão de festa, cozinha, banheiro litúrgico e público, entrada e áreas descobertas com finalidade litúrgica. Práticas litúrgicas fundamentadas por valores civilizatórios (DE SANTO, 2022) africanos tradicionais como ancestralidade, memória, vitalidade, ancianidade/rugosidade, matrilineariedade, musicalidade, dentre outros. Além dos locais cobertos, existem também os de áreas não cobertas, ou melhor, profundamente envolvida com meio natural. Bosques de pequena ou grande escala geográfica que acolhem acervos de espécies da fauna e flora importantes para o culto de matriz africana.

Para Muniz Sodré, terreiro é *micro África* porque descendentes de povos de *origem geográfica distintas* no continente africano que agora convergem festivais e cerimônias ancestrais – criam irmandades e *materializam* filosofias e sistemas de crença sobre um mesmo espaço-território bio mítico (ALVES; SEMINOTTI e JESUS, 2017). Este é territorialista porque a terra enquanto planeta *tem* dono, vida própria e para algumas comunidades é uma *criatura divinizada*. De qualquer forma esta mesma terra que nos acolhe, é um ancestral comum e vivo. Logo, nos cede um pedaço de morada, ora denominados também de Ilê, Inzo, Abassa, Kwe, Humkpame, Mansu, etc. por meio de consagração e compactuação. É *bio mítico* já que animais, plantas, minerais e pessoas (principalmente antepassados) são reconhecidos como potentes ancestres vivos ou no mínimo são divinizados para tais. Fundamentados em mitos, crenças, valores, ritos que refletem o dia a dia de cada comunidade, conforme descreve Imbiriba (2018, p. 76).

Segundo Nei Lopes (1988, p. 165) a palavra *candomblé* é de origem bantu, significando possivelmente casa de negros. Ou ainda, casa de principiantes; e casa de iniciação.

Muniz Sodré (2002, p. 55) descreve terreiro de candomblé como um ecossistema de uma África tradicional – onde se integram organização político-social. Podemos perceber uma relação entre o pensamento africano e diaspórico sob a perspectiva do *ser e poder* entre *espaço e tempo*.

A perspectiva africana nos terreiros, ao contrário, não surgia para excluir os parceiros do jogo (brancos, mestiços, etc) nem para rejeitar a paisagem local, mas para permitir a prática de uma cosmovisão exilada. A cultura de nação se fazia aí efeito de demonstração, mas para uma reconstrução vitalista, para ensejar uma continuidade,

geradora de identidade. Nessa perspectiva, o homem estava *aqui* mesmo, e não num olimpo idealizado (SODRÉ 2002, P.57).

Ao entrar nesses espaços, se observa, por exemplo, que nos é atribuído um propósito (iniciação) – uma relação com o agora. Nesses lugares temos músicos, cantores, contadores de história, curandeiros, etc.; se tem uma dinâmica que faz com que quem se relaciona acaba por ter contato com diversos saberes da vida: arte, filosofia, biologia e astrologia, ecologia, hidrografia, botânica, geomancia, fitoterapia, política, ancestralidade (religiosidade) entre outros.

Ir ao *Terreiro de Candomblé* é dispor de uma rica oportunidade de aprendizado para a sociedade. Pois, conforme este texto defende, o terreiro é um complexo *espaço* político, orgânico e bio ancestral. Resultado histórico da convenção de diversos povos/lideranças com origem africana negra sob condições escravagistas a partir dos últimos quatro séculos no Brasil. Configurando *(re) territórios* bio mítico soberanos¹⁷. Uma vez que um terreiro tem alimentação, linguagem própria, pensamento, sistema de crença (religiosidade), processo ético, jurídico, tecnológico, núcleo familiar, processo artístico, político e até (eco) econômico próprio.

Para Imbiriba (2022 p. 21) terreiro é uma rica *área* patrimonial *em* fronteira no ocidente – localizado na diáspora. Dispondo de *lugares*, pois diz respeito a questões subjetivas de determinados grupos familiares seguindo uma lógica a partir de (re)construções *regionais*. Ir para um terreiro de matriz africana é partir culturalmente rumo ao respectivo continente. É vivenciar material e *simbolicamente* a costa africana ocidental, localizada no norte, passando pela parte central, oriental até o meridional sul-africana – constituindo *paisagens* fortificadas por heranças culturais africanas em solo brasileiro. Imbiriba (2018 p. 101) reitera que é costume se afirmar nos terreiros de candomblé que nós, iniciados, pertencemos a um território, no mínimo, *mítico* – segundo o sistema de crença entendido aqui por ancestralidade. Pois, sua(s) espacialidade é toda voltada à (re)construção de paisagens e territórios africanos – com idioma, organização sociopolítica, arquitetura, soberania alimentar própria. De tal modo, que mesmo depois de falecido, o sujeito iniciado irá influenciar a comunidade ou retornar enquanto *reencarnado*.

Este resgate através da memória de um povo, a partir da construção, afirmação e

¹⁷ Conforme Kota Mulanji, ver mais: <https://www.brasilefators.com.br/2021/03/01/ter-soberania-e-ter-terra-territorio-e-territorialidade-e-manter-a-nossa-tradicao> disponível em 06.05.2022.

assentamento de território bio ancestral africano no Brasil é favorecido em Harvey (2007 p. 243), embora ele não enfatize terreiros de candomblé. Afirma que a região se define desde uma perspectiva especificamente materialista (qualidade física do terreno, clima e limites) perpassando também por outras perspectivas ideológicas como pertencimento, sentimentos, sensações, modos de vida, memórias, histórias, lealdades, dentre outras.

Entende-se candomblé como uma tradição ancestral brasileira de origem africana e iniciática, resultado de diásporas escravagistas, conforme Imbiriba (2018, p. 38). De acordo com Parés (2018, p. 101) há registros de casas fundadas no século XVIII por africanas. Matrizes que deram fundamento às centenas de outras oriundas na Bahia, no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Minas Gerais e no Pará, expandindo-se (territorialidade) país afora. Assim perpetuava-se o legado dos africanos e de seus filhos aqui no Brasil. Dos Anjos (2009, p. 149) qualifica território e territorialidade em sua essência como um fato físico, político, social, econômico, possível de dimensionamento e ordenamento onde se presencia relações de poder e estão gravadas referências culturais e simbólicas de determinada população. Ou seja, um território étnico seria o espaço construído, materializado a partir das referências de identidade e pertencimento e sua população na maioria tem um traço de *origem*¹⁸ comum.

Para reforçar esse processo, Sodré (2002, p. 74) comenta sobre territorialidade no desenvolvimento dos terreiros. Para o autor é necessário afirmar isso de forma contundente tendo em vista que o candomblé é uma *tradição* de cunho *religioso e não uma religião*. Assim, perpassa pelo seu principal valor cultural civilizatório que é o da ancestralidade – ou seja, a ideia de família ou linhagem sanguínea nesses espaços fica evidenciada, conforme um conjunto de relações de ascendência e descendência regidas por um ancestral comum que não se define apenas biologicamente, mas também política, mítica, ideologicamente. *Dando* vida ao que se entende por manifestação cultural ou *patrimonial*. De acordo com Muniz Sodré (2022, p. 74), para o negro no Brasil, com suas organizações sociais desfeitas (inclusive a família) pelo sistema escravagista, reconstruir as linhagens (religiosas e/ou biológicas) *era* um ato político de (re)matrimonialização.

Segundo a SEPIR (2013)¹⁹ no I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana que tem como

¹⁸ Origem mítica ancestral, geográfica ou sanguínea.

¹⁹ Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

objetivo primordial a preservação das tradições africanas preservadas no Brasil aborda a seguinte caracterização sobre terreiro:

Povos e comunidades tradicionais de matriz africana são definidos como grupos que se organizam a partir dos valores civilizatórios e da cosmovisão trazidos para o país por africanos para cá trasladados durante o sistema escravista, o que possibilitou um contínuo civilizatório africano no Brasil, constituindo territórios próprios caracterizados pela vivência comunitária (SEPPPIR, 2013, p. 13).

Terreiros são *espaços* políticos de resistência, *metáforas* espaciais²⁰ de uma África em diálogo, ou convergente. É um movimento político, conforme Imbiriba (2018, p. 91), interétnico articulado, pois pessoas de várias origens interagiram sob as mesmas condições históricas, espaciais e políticas. Valnei Viana, conforme Imbiriba (2022 p. 23), descreve o candomblé como uma infraestrutura que dá suporte a vários cultos de origens etnogeográficas distintas. Nicolau Parés (2018, p. 380) descreve terreiro como congregações em casa e roças que comportam reunião de múltiplos *deuses* num mesmo local fixados em altares (*peji*²¹), árvores ou sítios naturais seguindo modelos organizacional estilo convento. Correspondendo ao associativismo de distintos grupos étnico surgidos no século XIX em áreas rurais.

Milton Santos (2014, p. 44) define o *espaço* habitado pela sua heterogeneidade, pois nas perspectivas de evolução ou distribuição - uma esconde ou inclui a outra. Ou melhor, uma enorme diversidade qualitativa sobre superfície quanto a credos, níveis de vida e culturas. Assim sendo, nota-se essa definição no terreiro que dinamiza um todo complexo orgânico (não se estagna no sentido cultural) que relaciona natureza (eco) biológica, pessoas (crianças e adultos) vivas e mortas²² (antepassados). Para Imbiriba (2022, p. 34) há muita semiologia e potência simbólica por trás de cada elemento, seja artificial, *in natura* ou manipulado. Logo, é difícil detectar disposições dicotômicas como urbano e rural, sagrado e profano ou moderno e tradicional. São processos muito íntimos, próximos, confluentes, circulares e autônomos – até mesmo infinitos.

Sobre essa dinâmica (re)territorial, Sodré (2002, p. 53) reitera o entendimento de patrimônio, memória cultural, que delimita na sociedade, um grupo distinto. É o código

²⁰ SODRÉ, Muniz. O espaço da África no Brasil. Nós Transatlânticos; Biblioteca audiovisual com foco voltado para o processo de construção social da cultura afrodescendente no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8asUpAkFbu4> . disponível em: 30/04/2021.

²¹ Idioma *Fongbe*.

²² Há um aforismo nos terreiros de candomblé onde afirma que o iniciado não morre, e sim deixa de ser visto.

de ética ou lei desse grupo, e não qualquer critério de caráter universal, que determina a transmissão de bens econômicos ou de recursos (simbólicos) no interior de uma comunidade específica. Afirmada aqui como território político-mítico-religioso para a sua transmissão e preservação.

Síntese original: a reunião de cultos a orixás que, na África, se realizavam em separado, seja em templos, seja em cidades; a condensação do próprio espaço geográfico africano nos dispositivos morfosimbólicos da *roça (oká)*, outra palavra para terreiro e que conota as comunidades litúrgicas (SODRÉ, 2002, p. 53).

Por isso, é bem interessante aproximar o conceito de *paisagem* da geografia, quando se quer observar casas de candomblé. Santos (2014, p. 67) afirma que paisagem é tudo aquilo que nossa visão (sentidos) alcança. É formada não apenas por volumes materiais, mas também de cores, movimentos, odores, sons e sentimentos. Para o autor, a dimensão da paisagem é dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Assim, pessoas diferentes apresentam versões do mesmo fato porque são seletivas em suas apreensões. Daí a importância cognitiva na educação, seja formal ou informal.

Quando se discute essa multidimensionalidade em volta de tempo, *espaço* e cultura. Sobre indagações de lugar, *território* e espacialidades, é notório que essas casas se têm por fundamentação educacional a geografia (geológica)²³, ainda que não siga certos sistemas e modelos, chamados de formais; longe de apostilas e sistemas engradados de currículo como se vê em escolas públicas, por exemplo. Logo, é possível conciliar, aproximar, repensar, propor, promover ou interagir conteúdo da licenciatura escolar, *dita* como formal circundada e normatizada pela BNCC do ensino fundamental e médio do 1º ao 3º ano, por exemplo. Conforme veremos mais adiante neste trabalho.

Essa dinâmica pode se iniciar em sala de aula. É no ambiente escolar institucionalizado com autoridade pública que se promove a educação, embora tenham tentado muito desqualificá-la, esta é política em seu aspecto mais amplo do termo – sendo gerida por agentes, projetos e processos políticos. Por isso a sala de aula e a escola em si têm sido palco de batalhas ideológicas polarizantes pelo Brasil.

A instituição escolar tem papel social importantíssimo para a educação na sociedade, tendo em vista que é a partir dela que se pode combater diversos tipos de mazelas sociais, fundamentadas de abordagens políticas colonialistas, conservadoras e

²³ Lógica da terra enquanto lugar, morada, elemento natural e signo.

totalitaristas. Neste sentido, cada vez mais concepções alternativas que se contrapõem a tais hegemonias vêm ganhando espaço, conforme Arroyo *apud* Leite, Ramalho e Carvalho (2019, p. 12) que reitera e provoca a escola pública a dialogar com movimentos sociais sobre os sujeitos a que se destina. Nesse contexto, a instituição deve assumir um papel função emancipatório em detrimento da colonialidade que, tradicionalmente, tem se ocupado, articulado e reconfigurado. Ainda segundo o autor, essa ruptura pode levar, na perspectiva do grupo Colonialidade/Modernidade, para pedagogia decolonial, por exemplo.

Percebe-se assim que há um dever importante sobre o professor em sala de aula que é ampliar a perspectiva espacial de seus educandos. Sair da sala de aula e ir para outros ambientes e espaços com finalidade de aprendizagem. Pois, qualquer elemento material ou estrutural, aos nossos olhos, é passivo de aprendizado, por ser resultado dinâmico de transformações. Da cadeira, da mesa, da lousa, do pátio, das paredes, dos muros, passando pelas ruas, esquinas, feiras, praças, bosques, hospitais, universidades, museus, aeroportos, portos, casas, centro histórico, fortes, teatros, associações, clubes recreativos, terminais, restaurantes, shoppings, ginásios, parques ambientais, orlas, bibliotecas, ônibus, metrô, navios, praias, ilhas, fazendas, mesquitas e igrejas. Passando até pelas rodas de capoeira, carimbó, maracatu, marabaixo, tambor de crioula, umbigada, congadas, quilombos e terreiros de candomblé. Todos esses movimentos são passíveis de experiências para aprendizado e construção de conteúdos do ensino regular.

A geografia, por exemplo, é uma ciência ampla que permite entender diversas perspectivas ao longo da história da natureza e da humanidade (SANTOS, 1982). E, é interessante que o docente reflita sobre essas transformações espaciais e movimentos geográficos e históricos para dispor, arranjar e expor aos alunos em busca de conteúdo na problemática principalmente ambiental. Dessa forma, o ensino pode ter uma abordagem mais prática, experiencial e crítica. Por isso, o processo de aprendizagem de geografia começa pelo professor quando ele se questiona sobre o que é importante aprender hoje em dia. Como fazer o aluno vivenciar conteúdos diversos, fora das instalações da escola de acordo com o que é direcionado na BNCC? E, ainda como afirmar, transmitir questões sobre problemáticas ambientais e suas respectivas soluções tão almejadas na sociedade? A busca e a vivência em outros espaços legítimos de herança dos povos tradicionais de matriz africana é uma alternativa factível e sensata.

4. MBOLE DIA NKISI: educação ambiental entre a escola e o terreiro de Candomblé

Em escala mundial e nacional, o debate sobre educação ambiental se iniciou a partir da década de 1960. Mas, no Brasil, a primeira lei que instituiu essa linha educativa foi a n. 6.938/ 1981 que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente, sancionada após a Conferência de Estocolmo em 1972. Porém, somente no ano de 1994 que o país se preocupou em explanar a Educação Ambiental como projeto político, onde fora elaborado e implementado o Programa Nacional de Educação Ambiental, ou o ProNEA. Esses antecedentes são os primórdios da conhecida Política Nacional de Educação Ambiental, sob a lei de número 9.795/1999²⁴. Mas em questões práticas, a primeira problemática em torno da aplicação desta lei é a infraestrutura da escola na premissa bio e ecológica. Muitos espaços escolares dos centros urbanos se tornaram pontos propulsores em *ilhas de calor*²⁵ com ausência quase total de áreas verdes²⁶.

Por outro(s) lado(s), os bosques dos ancestrais, *mbole dia nkisi*, são importantes territórios bio ancestrais a serem levados em consideração pela educação ambiental ou o ensino das relações étnico raciais, pois afirma outra perspectiva de saber na sociedade. Que pode ser pautada em um desenvolvimento, no mínimo, *crítico* e insurgente. O ensino para o meio ambiente precisa reposicionar a escola, o professor e o aluno para outras e possíveis realidades. Esse sair da sala de aula em busca de outros conhecimentos e perspectivas é ratificado por Lana de Souza Cavalcanti (2010 p. 01) quando descreve, por exemplo, que os professores de geografia estão, comumente, preocupados em encontrar alternativas para propiciar o engajamento dos alunos, aproximando os temas da espacialidade *teórica* para com os temas da espacialidade vivida no cotidiano.

Para Imbiriba (2022, p. 29) nessa conjunção e no atual cenário político e educacional com a escola pouco estruturada e altos índices de abandono e evasão escolar, *não* é interessante que professores de geografia fiquem engessados em salas de aula, com rituais rotineiros, repetitivos a conteúdos engradados. Mas, sim optar por uma ampla aprendizagem motivadora, significativa, cidadã e ecológica. E, o primeiro aspecto

²⁴ Ver mais em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm disponível em 10/08/2022.

²⁵ Ver mais em <http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=244> disponível em 09/08/2023.

²⁶ A partir disso muitos gestores públicos tem promovido o trabalho de *escolas bosque* em vários municípios da região norte. A Região metropolitana de Belém, por exemplo, tem o um caso expressivo de instituição com foco em meio ambiente, a Escola *Professor Eidorfe Moreira*, foi criada pela Lei nº 7.747 de 02 de janeiro de 1995, que depois foi alterada pela Lei Delegada Nº 002 de 20 de novembro de 1995.

mais acessível para promover esse tipo de interatividade é a espacialidade. O docente propondo o espaço/espacialidade como método/critério de ensino.

Para Cavalcanti (2010, p. 5) o ensino de Geografia procura atribuir maior significado social a essa disciplina escolar. Questionava-se a estrutura *dicotômica*, fragmentada (composta por *partes estanques*) do discurso da geografia escolar (de um lado, apresentavam-se os fenômenos naturais e, de outro, os humanos). A proposta era de uma nova estrutura, cujo eixo era o *espaço* e as contradições sociais, orientando-se pela explicação das causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais.

Lana Cavalcanti (2010, p. 7) reforça ainda que há uma relação necessária entre o habitual, intermédio pedagógico e formação de conceitos na ampliação do processo de ensino- aprendizagem. Para a Geografia, observa-se a relevância dos conhecimentos cotidianos dos alunos – fora da escola, especialmente a respeito do lugar onde vivem, frequentam e suas representações sobre os diferentes lugares do globo. Logo, todo espaço educa, a questão é termos (com)ciência disso para potencializá-los de forma (re)significativa. A sala não é um universo disperso no *ar* ou uma *bolha* institucional pela qual *a sociedade* (a)prende tudo – um circuito fechado, pelo contrário, a escola é um ponto de partida (FERNANDES, 2010). Pessoas aprendem em igrejas, em esquinas, em empresas, hospitais, praias, praças, centro históricos, delegacias, museus, teatros, redes sociais, dentre outras formas organizacionais.

Em Campos citado por Layrargues e Puggian (2018) reiteram essa dinâmica quando trazem como proposta o ensino da educação ambiental em outros espaços além da escola.

Com a percepção do território como um espaço de aprendizagem com uma experiência educativa singular, que reivindica e exerce seus direitos pela democratização do acesso à cidade. O aprendizado do direito à cidade é indispensável como experiência educativa no espaço urbano; ocorre, por exemplo, pela reivindicação por moradia, escola, lazer, arborização, entre outros. A autora salienta que esses processos educativos não formais da pedagogia da resistência urbana buscam conquistar autonomia e emancipação popular, bem como o exercício da cidadania, democracia e direitos (CAMPOS em LAYRARGUES E PUGGIAN, 2018, p. 135).

Tais demandas também estão sinalizadas nos terreiros de candomblé. No entanto, é notável a riqueza e complexidade em volta de espaços africanos. Proporciona dezenas de saberes interessantes para inclusive abordagens *inter* e *transdisciplinares*. Corroborado por Guará (2006, p.16) quando diz que na

perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação responde a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Jaqueline Moll citada por Santaiana (2014) também enfatiza quando entende educação como processo político, pois a percebe como dever da cidade e não apenas da escola, pois para autora é preciso baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, atores sociais, saberes e práticas culturais. E, assim, devemos direcionar o terreiro como uma matriz pedagógica conforme sentença Arroyo (2003):

Continuemos a indagar-nos sobre as matrizes pedagógicas ou sobre as dimensões da teoria pedagógica em que os movimentos sociais se encontram ou desencontram com a educação formal e informal, sobre as marcas que eles deixam na formação dos atores sociais. (ARROYO 2003, p. 33).

O candomblé como tradição de matriz africana no Brasil se destaca na caracterização dos espaços e seus significados. Para Borges, Oliveira e Caputo (2016, p. 92) nada é vazio de significado. Cada espaço possui em si um universo abrangente cheio de elementos simbólicos que se ligam à prática social e ancestral. São potências energéticas que podem ser reposicionadas e empregadas como uma alternativa interdisciplinar conectada com o fazer *dentrofora* da escola para o ensino. E, ainda compartilham muitas necessidades e problemáticas que se encontra em outros espaços e territórios de povos tradicionais pelo Brasil, como dos ribeirinhos, quilombolas, caiçaras e indígenas.

Layrargues e Puggian (2018, p. 148) destacam que *acostumar-se é outra forma de morrer*. A Educação Ambiental construída em diálogo com os Movimentos Sociais, por meio de processos político-pedagógicos críticos e emancipadores, tem-se dedicado a denunciar essa naturalização das desigualdades, o silenciamento dos conflitos sociais, a criminalização das lutas por direitos humanos e as formas de expropriação dos territórios e modos de vida tradicionais. Nessa trajetória destaca-se, sem dúvida, a compreensão do ato educacional *como um ato político*.

As roças de candomblé têm por princípio cultural a *autossuficiência*, pois um critério para serem plantados e fundados era o de terreno grande e fértil, com o passar dos anos a urbanização crescente trouxe a especulação imobiliária, crescimento de condomínios horizontais e verticais tem dificultado o surgimento de casas tradicionais com área verde, direito a acesso a fontes de água corrente, implantação de poços,

ervários, árvores de pequeno e grande porte (não) frutíferas, criação de animais caprinos (bodes e cabras), ovinos (ovelhas), suínos (porcos) e até bovinos (bois e vacas), aves (pombos, galinhas, galos, faisão), testudíneos (cágados, jabutis, tartarugas), dentre outros animais. Conforme Imbiriba:

A problemática do espaço urbano tem descaracterizado o candomblé de capitais para o praticado em áreas interioranas ou periféricas, levando os membros de candomblé a dependerem cada vez mais de mercados, feiras e bosques diversos para a compra de materiais, animais, folhas e ervas litúrgicas (IMBIRIBA 2018, p. 70).

Essa lógica do espaço e do lugar (SODRÉ, 2002) está interligada diretamente com o princípio da territorialidade nos terreiros de candomblé. Desde a língua falada, roupas, bandeira, muros e paredes pintadas de branco, portas pintadas de cores específicas e com *mariwo* (folhas de dendezeiro desfiadas sem a tala) e duas folhas de *Peregum* ou *pau d`água* cruzadas (*Dracaena fragrans*), árvores (com grandes laços de tecidos brancos nos troncos e oferendas aos seus pés) teológicas e cosmológicas como Dendezeiro (*Elaeis guineenses*), Baobá (*Adansonia digitata*), Gameleira (*Morus nigra*), Makesu (nós de cola - *Cola acuminata*), Juremeira (*Mimosa hostilis Benth*), Amoreira (*Morus nigra*), dentre outras. Fora as outras árvores úteis e que se acaba também se divinizando e pertencendo ao acervo ancestral de cada casa (inzo) como Akokô (*Newbouldia laevis*), Aroeira (*Schinus terebinthifolius*), Mangueira (*Mangifera indica L.*), Goiabeira (*Psidium guajava*), Café (*Coffea*), bananeira (*Musa cavendishi*; *Musa paradisiaca*; *Musa sapientum*), e assim por diante. Quem já teve algum contato direto com a cultura afro-brasileira consegue de longe identificar uma casa de *santo* ao ver um dos símbolos citados.

Outra forma de identificar um território afro-brasileiro sagrado é através dos incensos (raspas de semente, cascas de arvores, folhas ou grãos moídos despejados em brasa) com suas essências marcantes e peculiares exalados pelo vento.

Nesse contexto é possível perceber que a projeção territorial de um terreiro enquanto espaço de matriz africana, bem como seus processos de existência e resistência que ao longo dos séculos precisou se fortificar para sobrevivência em diversas capitais brasileiras e vai para além de debates religiosos²⁷. Estes territórios se adequaram entre medidas espaciais limitantes para a prática cultural – simbiótica

²⁷ Ver mais <https://br.boell.org/pt-br/2023/08/18/politica-de-terreiros-e-politica-para-terreiros-violacoes-reconhecimento-de-direitos> disponível em 01/10/2023.

entre negro, ancestral e natureza – com enfiamento ao racismo (também religioso), perseguições, violências físicas e ideológicas.

Esse movimento de assentamento e afirmação sob a lógica política entre terra e território não muda muito do que se tem registrado por Diegues (2008, p. 68) ao descrever essa relação comunitária do pedaço de chão, a constituição de territorialidades e relações existências, políticas, identitárias e até mesmo econômicas/autonomias.

Essas formas de apropriação comum de espaços e recursos naturais renováveis se caracterizam pela utilização comunal (comum, comunitária) de determinados espaços e recursos por meio do extrativismo vegetal (cipós, fibras, ervas medicinais da floresta), do extrativismo animal (caça e pesca), e da pequena agricultura itinerante. Além dos espaços usados em comuns podem existir os que são apropriados pela família ou pelo indivíduo, como o espaço doméstico (casa, horta etc.) que, geralmente, existem em comunidades com forte dependência do uso de recursos naturais renováveis que garantem sua subsistência, demograficamente pouco densas e com vinculações mais ou menos limitadas com o mercado. Esses arranjos são permeados por uma extensa teia de parentesco, de compadrio, de ajuda mútua, de normas e valores sociais que privilegiam a solidariedade intragrupal (DIEGUES 2008, p. 68).

Neste sentido ecológico, é importante salientar a oportunidade educativa que essas espécies cultivadas e divinizadas nos terreiros trazem de conhecimentos. Por exemplo, com o dendezeiro²⁸ é possível pensar em diversos conteúdos, pois dele se beneficia as talas, os caroços, o óleo, as folhas, a bebida, as raízes e até mesmo o seu tronco. Vale salientar que o dendê é uma árvore que predomina em mais de dez países africanos, movimenta milhões (VITTORETTO, 2017) na África e no Brasil e está presente fortemente em nossa culinária²⁹, fundamentada em muitos sistemas de crença africanos. Pois, é interessante notar a quantidade de mitos que narram a relação do dendê com entidades (IMBIRIBA, 2018) como Pambu Njila, Nkosi, Matamba, Nzazi, Nkulu, Kavungo, Kitembu, dentre outras.

Para Imbiriba (2018, p. 112) o sistema de crença, ou melhor, a cosmologia do candomblé é *multi e transdimensional*. Esta é uma das perspectivas que explicam e justificam muitos ritos, logo, norteia os processos sociais e políticos dessa tradição. Pois, nota-se que cada elemento energético, ou melhor, cada manifestação ancestral

²⁸ Ver mais: <http://www.umpedeque.com.br/arvore.php?id=606> disponível em 05/06/2022.

²⁹ Do dendê se prepara comidas como: acarajé, vatapá, moqueca, caruru, xinxim, ensopados de carne, farofas, dentre outros. Para mais informações, ver Muller e Furlan Junior (2001).

ou da natureza tem no mínimo três significações de ordem: ecológica, antropológica e ideológica. Por exemplo, a entidade Ogun, com culto de Origem em Ifé (Sudoeste do Atual país Nigéria) no Estado de *Oşun*.

Conforme Imbiriba (2018) o orixá Ogun é amplamente cultuado nos terreiros de candomblé do Brasil e de Cuba, é o Orixá, ecologicamente falando, relacionado aos minerais, mas, principalmente ao ferro.

De Ogun surge a ideia de ferramentas de metais e suas aplicações, bem como processo tecnológico e desenvolvimentista. Antropologicamente, é uma entidade que tem relação com os clãs de guerreiros e caçadores. Logo, a ideia de territorialidade é emblemática em Ogun, não à toa, seu local de culto fica localizado nas entradas e portas dos espaços.

De outro modo, o orixá Ogun perpassa por uma dimensão ético-ideológica, pois está intimamente associado ao signo de conflito, seja ele necessário ou não. É ligado a ideia de guerras e conquistas – muito simbolizado também ao animal mamífero leão. Inclusive, Ogun tem também o título de Rei; desbravador e conquistador temido.

Percebe-se, então que apenas com uma entidade da cosmologia africana nagô pode-se dialogar com diversos conteúdos da educação ambiental e geográfica como geopolítica, cartografia, geografia agrária, tabela periódica, trabalho, emprego, revoluções industriais e até mesmo sobre ética. Por meio de contação de histórias, exposição de vídeos, mapas ou uso de Google maps.

Assim, é evidente o quanto e como ocorre essa *dinâmica* interdependente entre povos de matriz africana no Brasil, a relação com o espaço-terra e o meio (mítico) bio ecológico (fauna e flora) nos terreiros. Sem dúvida, são valores culturais, políticos, patrimoniais e identitários a que devemos refletir durante processos de ensino-aprendizagem, com ênfase na educação ambiental para além da sala de aula.

5. Considerações finais

Ao imergirmos nos espaços de matriz africana com suas cosmologias ou dinâmicas bio ancestrais percebe-se de imediato a potência para a prática e abordagem da educação ambiental. É possível promover diversas linhas de estudos, norteadas pela BNCC como: imperialismo, colonialismo, bio e eco geografia, ética, ecologia, migração, conflitos sociais, formação populacional brasileira, biomas, etc. Em termos

práticos, é razoável (preciso) criar pesquisas e planos de aula, por exemplo, a partir de entidades do Candomblé como Katende, Mene Mpanzu, Mutakalombo e Kitembu; da localização geográfica dos terreiros; urbanização em torno dos terreiros; preservação e conservação ambiental dentro e fora das cidades a partir dos territórios de matriz africana; o terreiro de candomblé como proposta de extensão para *escola bosque*; dentre outras alternativas DA SILVA, 2007).

Muitos dos espaços de matriz africana, ora delimitados, como terreiros de candomblé são centenários e de base familiar. Até como estudo de caso em pesquisas voltadas para sistemas (eco) econômicos é possível pensar. Então, se tem oportunidade de relacionar educação na perspectiva do patrimônio material e imaterial, relações étnico-raciais no combate ao racismo. Ou seja, a geografia cultural também pode ser um caminho metodológico riquíssimo para a educação ambiental.

É possível observar que muitos terreiros não são extensões urbanas capitalistas ou até agrárias, mas sim outras potências, noutras realidades espaciais que certamente *não são neutras*, genéricas ou anônimas. Logo, inclinam investigações e interações em busca de um mundo mais equitativo e justo em diálogos com outros seres vivos e mortos, através de abordagens mais críticas, decoloniais ou até mesmo anticoloniais, uma delas é a Educação Ambiental Crítica - EAC.

As roças de candomblé abrem oportunidades para o tão necessário ensino integral, bem como possibilidades para promoção de matérias transversais como: ética, meio ambiente, racismo, diversidade religiosa, cidadania, gênero e trabalho. Temas estes que podem inclusive ajudar a empreender ou complementar a chamada *equação*: custo *versus* investimento na educação, fortemente debatida nos meios políticos públicos e institucionais sobre a educação integral ou continuada.

Também, ficam entendidos nesse trabalho que as roças de candomblé são espaços vitais e estratégicos para o combate ao racismo e a intolerância religiosa na sociedade. Inclusive como princípio legal na aplicação da lei 10.639/2003 – tendo em vista que esses lugares têm como fundamento a territorialidade, a relação e firmação com a terra bem como a preservação de patrimônios (i)materiais *africanos* legítimos. Pois são locais inaugurados e empreendidos por africanas durante séculos passados, e amplamente herdadas posteriormente por muitos descendentes (nascidos no Brasil) ao longo do território nacional brasileiro.

Nas últimas décadas, o Brasil se tornou um extenso palco de luta e conflitos armados a respeito do espaço. Deliberando projetos, debates e planos de ação no

combate às desigualdades sociais, mas principalmente ambiental. Entende-se então, que os terreiros de candomblé são importantes pontos estratégicos de articulação e conscientização cultural, política e ambiental. Uma vez que esses territórios são marginalizados pelo *toque de tambor*; pela identidade e grande necessidades de bosques sagrados ou área verde. Situação que tem se agravado com a má distribuição de terras, mau acesso a moradia e a injustiça/ o racismo ambiental. Assim, precisamos pensar em fortalecer a cidadania a partir de educandos (jovens e adultos) como fundamental para os espaços de matriz africana.

É emergente que professores e escolas promovam aplicações de conteúdos críticos, porém é preciso motivar e engajar o aluno de forma sensorial. É imperativo, por exemplo, que o aluno saiba a importância das árvores para humanidade, porém fica oportuno que este aluno interaja com árvores e perceba que há pessoas e povos que não vivem de forma alguma sem estes seres cosmológicos (segundo a matriz africana). E, principalmente, a escola/professor precisa buscar outros meios espaciais para ampliar as escalas e perspectivas geográficas do aluno. Tendo em vista que já é a realidade de muitas escolas terem perdido por completo espaços para jardins e discussões ecológicas. Sem contar nos milhares de crianças e jovens em situações de vulnerabilidade social e ambiental que muitas têm na escola a oportunidade de experiências positivas para construção da cidadania.

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. “A África Brasileira População e territorialidade”. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 147-164, jul/dez 2009.

_____. “Cartografia da diáspora África – Brasil”. *Revista da ANPEGE*, v. 7, n. 1, número especial, p. 261-274, out. 2011.

ALVES, M. C.; SEMINOTTI, N.; JESUS, J. P. de. “Produção de saúde em uma comunidade tradicional de terreiro de matriz africana: o sujeito bio-mítico-social: the bio-mythical-social individual”. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 9, n. 23, p. 194–222, 2017.

ARROYO, Miguel G. “Pedagogias em movimento—o que temos a aprender dos Movimentos Sociais”. *Currículo sem fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

ASSIS JÚNIOR, Antônio. *Dicionário kimbundu-português: linguístico, botânico, histórico e corográfico*. Luanda: Santos. 1º edição, 1941.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da*

educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 03/07/2022.

BRANDÃO, Ana Paula e DA TRINDADE, Azoilda Loretto. *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativos*. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file> Acesso em: 03/03/2022.

DA SILVA, Marilena Loureiro. “A Escola Bosque e suas estruturas educadoras – uma casa de educação ambiental”. In: DE MELLO, S. S e TRAJBER, R. (Coord.) *Vamos cuidar do Brasil : conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007, p. 115-121. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf> . Acesso em: 27 dez.2023.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant`ana. *O Mito Moderno da Natureza Intocada*. 6º ed. Ampliada - São Paulo: Hucitec, 2008.

FERNANDES, Florestan. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*; prefácio Maria Arminda do Nascimento Arruda – São Paulo: Globo, 2010.

GUARÁ, Maria F. Rosa. *É imprescindível educar integralmente*. Cadernos Cenpec: Educação Integral, São Paulo: Cenpec, n. 2, 2006.

HARVEY, David. *Espacios del capital: hacia una geografía crítica*. Traducción Cristina Piña Aldao. Madrid: Akal, 2007.

IMBIRIBA, Angelo. *Kuxixo de Santo: candomblé como tradição civilizatória*. 1º Ed. Belém – PA, Instituto Nangetu, 2018.

LEITE, RAMALHO e CARVALHO. Lúcia Helena Alvarez, Bárbara Bruna Moreira e Paulo Felipe Lopes de. “A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola”. *Educação em Revista*, Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global, volume 35, ed. 214079, Belo Horizonte, 2019.

MULLER, A. A. E FURLAN JUNIOR, J. *Agronegócio do dendê: uma alternativa social, econômica e ambiental para o desenvolvimento sustentável da Amazônia*. Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 2001.

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: historias línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009. 112 p.

LOPES, Nei. *Bantos Males e Identidade Negra*. Editora: Forense Universitária, 1988.

OLIVA, Anderson Ribeiro. “A invenção dos iorubás na África Ocidental. Reflexões e apontamentos acerca do papel da história e da tradição oral na construção da identidade étnica”. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 27, nos 1/2/3, Jan-Dez 2005, pp. 141-179.

PARÉS, Luis Nicolau. “Religiosidades”. In: Lilia Moritz Schwarcz e Flávio dos Santos Gomes (orgs.) *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras. 2018.

LAYRARGUES, PUGGIAN. Philippe Pomier e Cleonice. “A educação ambiental que se aprende na luta com os movimentos sociais: defendendo o território e resistindo contra o desenvolvimentismo capitalista”. *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol.13, n.1 – pags. 131-153, 2018.

SANTAIANA, Rochele. “Educação integral em tempos de aprendizagem para todos: desafios contemporâneos”. *Trabalhos apresentados no XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, realizado em Fortaleza, CE, de 11 a 14 de novembro de 2014.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. 6. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1982

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (SPPIR)/Presidência da República, *Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana*. 1ª edição. Brasília, SEPIR, janeiro de 2013. <http://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/259> Acesso em 06/08/2023.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2002.

VITTORETTO, Bruno Novelino. *Dendê e as relações coloniais na África*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Juiz de Fora, Instituto de ciências humanas – NEAB, 2017.

Recebido em: 16/08/2023

Aceito em: 27/09/2023