



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

Rafael José Silva da Silva

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 10.639/2003: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO
DE MITOLOGIA IORUBÁ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
MODALIDADE EDUCAÇÃO CIDADÃ NO MUNICÍPIO DE CANOAS/RS**

PORTO ALEGRE
2022

Rafael José Silva da Silva

O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 10.639/2003: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE MITOLOGIA IORUBÁ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO CIDADÃ NO MUNICÍPIO DE CANOAS/RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador:
Prof. Dr. José Rivair Macedo.

PORTO ALEGRE
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Silva da Silva, Rafael José
O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 10.639/2003: UMA
EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE MITOLOGIA IORUBÁ NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO CIDADÃ NO
MUNICÍPIO DE CANOAS/RS / Rafael José Silva da Silva.
-- 2022.
109 f.
Orientador: José Rivair Macedo.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Educação para as relações étnico raciais. 2.
História e cultura afro brasileira e africana. 3. Lei
10639/03. 4. multiculturalismo. I. Macedo, José
Rivair, orient. II. Título.

Rafael José Silva da Silva

O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 10.639/2003: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE MITOLOGIA IORUBÁ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO CIDADÃ NO MUNICÍPIO DE CANOAS/RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 21/09/2022

Prof. Dr. José Rivair Macedo - Orientador (UFRGS)

Prof. Dr. Walter Lippold (FASEG)

Prof. Dr. Mara Cristina de Mattos Rodrigues (UFRGS)

Prof. Dr. Iosvaldir Carvalho Bittencourt Junior (NEABI – IFIRS)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos familiares e amigos que me apoiaram nessa caminhada.

Ao meu orientador, Professor José Rivair Macedo, pelo apoio, confiança e pelas preciosas indicações bibliográficas que muito acrescentaram a minha formação intelectual e foram fundamentais na elaboração desse trabalho. Ao professor Walter Lippold, com suas sugestões na qualificação e valiosas indicações de leitura.

Faço também uma menção especial ao meu filho Vinícius, uma das minhas inspirações, e que demonstrou interesse no trabalho que ocupou parte das minhas horas livres (inclusive algumas que estava junto a ele) nesses últimos meses.

E um agradecimento mais que especial a minha mãe, Nelza, que acompanhou praticamente todo o processo de elaboração e desenvolvimento dessa dissertação, com todo apoio e paciência.

Obatalá modelou em barro os seres humanos
e o sopro de Olodumaré os animou
O mundo agora se completara
E todos louvaram Obatalá

Obatalá cria o homem – mito ioruba

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta pedagógica de aula de história na área da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), influenciada pelas teorias decolonial e multiculturalista, sobre mitologia africana, para os discentes de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental (8º e 9º ano), possibilidade amparada legalmente pela Lei 10.639/03. Como materiais pedagógicos foram utilizadas duas animações: *Orun Aiyê* e *Oxalá e a criação do mundo*, ambas relatando a criação do mundo e do homem na perspectiva dos povos ioruba. Inicialmente as atividades foram idealizadas para aulas presenciais, porém, com a pandemia da Covid-19 no início de 2020, a suspensão das aulas e seu retorno em modalidade de ensino a distância, obrigou a uma mudança na metodologia, sendo adequada para essa realidade. O trabalho a princípio seria finalizado com a elaboração de uma animação, usando o celular, onde os alunos recriariam narrativas mitológicas a sua escolha, gravariam um *podcast* ou apresentariam uma gravura com a mesma proposta, sendo essa uma forma dos discentes se apropriarem do conteúdo. Contudo, devido a situações singulares, explicitadas no trabalho, o envolvimento dos alunos na execução das atividades propostas deu-se de maneira diferente da planejada. No decorrer do texto, é retomada a trajetória de lutas do movimento negro até a Lei 10.639/03, bem como reflexões sobre as correntes teóricas que inspiram e conceitos que fundamentam esse trabalho: teoria decolonial, multiculturalismo, afroteofobia, racismo estrutural. Questões relacionadas a identidade dos povos ioruba pós diáspora, bem como fundamentos filosóficos religiosos dessas etnias, também são abordadas no trabalho.

Palavras chave: ensino de história; educação para as relações étnico-raciais; lei 10.639/03; mitologia ioruba; multiculturalismo.

ABSTRACT

This paper presents a pedagogical framework for a History lesson on Education for Ethnic Racial Relations (ERER), influenced by decolonial and multiculturalism theories on African mythology aimed at students in a Basic Adult Education class (8th/9th grades), under 10639/03 section of the Brazilian Federal Education Guidelines Act (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB). Two animated movies were used as pedagogical source: *Orun Aiyê* and *Oxalá e a criação do mundo*. Both telling the creation of the world and humankind through the perspective of Yoruba people. These activities were, initially, planned for in-person lessons, however, as the COVID-19 pandemic early in 2020 led to the suspension and later to virtual lesson, the adjustment in the methodology in order to adapt it to virtual education was necessary. The final stage of the lesson plan would, originally, ask the students to make an animated movie using their cell phones, record a podcast or draw/paint a picture, in which they would recreate the mythological narrative of their choice, using this as a way for the students to claim the subject. However, due to singular situations, explicated on the paper, the engagement of the students in the execution of the proposed activities occurred in a different way from the plan. Throughout the text, the history of battles of the Black Activism up to the enactment of 10639 law is brought back, as well as reflections on the theoretical approaches which inspired this article and concepts used as base to it: decolonial and multiculturalist theories, African theology phobia and structural racism. Issues related to the post-diaspora identity of Yoruba people, along with their religious and philosophical fundamentals, are also analyzed.

Key words: history teaching; ERER; 10639 act; Yoruba mythology; multiculturalism.

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. DA REFORMA COUTO FERRAZ A LEI 10.639/03: UM BREVE HISTÓRICO DE LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO PELA EDUCAÇÃO	20
1.1 RACISMO E MOBILIZAÇÃO NEGRA	21
1.2 A EDUCAÇÃO COMO PAUTA ANTIRRACISTA.....	27
1.3 MEDIDAS LEGISLATIVAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	29
1.4 MARCOS LEGAIS DA EREER E DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	35
1.5 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BNCC	42
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	46
2.1 RACISMO ESTRUTURAL, AFROTEOFOBIA E SOCIEDADE BRASILEIRA.....	46
2.2 DECOLONIALISMO E MULTICULTURALISMO	50
2.3 POSSIBILIDADES DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL FRENTE A UM CURRÍCULO EUROCENTRADO	53
2.4 REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL EPISTEMOLOGIA AFRICANA/AFRO-BRASILEIRA	59
2.5 IORUBÁS: CONTEXTO GEOGRÁFICO	65
2.5.1 Iorubá: uma cultura transatlântica:	67
2.5.2 O mito nas sociedades Iorubás	69
2.5.3 Mitologia Iorubá: fontes e perspectivas filosóficas	74
2.7 A RELIGIOSIDADE AFRO GAÚCHA E A TRADIÇÃO NAGÔ.....	80
2.7.1 O Batuque do Rio Grande do Sul	82
3. UMA TENTATIVA DE PRÁTICA POSSÍVEL	85
3.1 COLOCANDO A PRÁTICA EM AÇÃO.....	89
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a questão racial, mais precisamente a questão do negro, tem se feito cada vez mais presente na sociedade brasileira, sendo motivo de debates e discussões em diferentes esferas. Não obstante os constantes ataques e tentativas de apagamento e/ou silenciamento das vozes e das manifestações culturais de afrodescendentes e indígenas, uma vitória expressiva da comunidade negra e dos diferentes movimentos negros através do tempo se traduz na promulgação da Lei 10.639/03 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva no ano de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica.

Entre as possibilidades que se descortinam através dessa legislação é que foi idealizada essa pesquisa e proposta pedagógica. Apresentar aos discentes um modo africano de pensar através do conhecimento e reflexão sobre o sistema de pensamento de um desses povos, com suas dimensões religiosa, mitológica e filosófica, foi a inspiração deste trabalho.

Vivemos tempos de recrudescimento de forças fundamentalistas e reacionárias em nossa sociedade que, entre outras consequências, acabam por alimentar sentimentos que se materializam em ataques verbais, morais, simbólicos e físicos contra os praticantes das religiões de matriz africana, chegando inclusive a depredação e destruição de casas de religião. Assim, é importante levar para a sala de aula um contraponto a essa ideologia de uma pretensa supremacia eurocêntrica e ocidental que acaba servindo de pretexto ou justificativa para a disseminação da intolerância e da violência na sociedade.

O estudo desenvolvido situa-se na área da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e tem como objetivo geral tentar oferecer uma pequena contribuição para o debate acerca das possibilidades de desenvolver aulas e projetos pedagógicos sobre a História da África e dos afro-brasileiros e, dessa forma, colaborar para a construção de uma educação antirracista e multiculturalista através de uma perspectiva decolonial da história da África, dos povos africanos e dos afro-brasileiros. Como já foi exposto acima, o ponto de partida deste projeto surgiu enquanto uma reflexão a respeito da Lei 10.639/03 (posteriormente atualizada

pela Lei 11.645/08 no artigo 26 A da Lei 9.394/96) e as possibilidades de práticas pedagógicas que surgem após a sua promulgação. Lei que foi fruto de anos de articulação e luta do movimento negro e institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino público e privado do país e que, entre outros intuitos, é uma iniciativa que procura resgatar séculos de apagamentos e silenciamento sobre a história e a memória dos povos africanos e afro-brasileiros nesse país e na sua historiografia pretensamente oficial.

Uma das consequências da nova legislação é a reformulação de livros e demais materiais didáticos e paradidáticos por parte de autores e editoras, principalmente através da inclusão de capítulos sobre a história e cultura da África e dos afro-brasileiros nas edições seguintes à promulgação da Lei. Posteriormente, também ocorre o lançamento de materiais paradidáticos (ou passíveis de serem usados com essa finalidade) sobre o assunto, como livros infantis, desenhos (animações) e documentários. Itens esses disponíveis muitas vezes em diversas plataformas da *web*: *YouTube*, *Amazon*, *Vimeo*, *Facebook*, *Netflix*, entre outros, oferecendo assim um grau razoável de acessibilidade ao docente disposto a pesquisar material para elaborar aulas ou propostas pedagógicas que tenham história e cultura africana ou afro-brasileira como tema.

Quais possibilidades esses materiais oferecem na elaboração de aulas sobre história da África e africanos numa perspectiva decolonial, multiculturalista e antirracista? Sob qual perspectiva a História da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, com suas respectivas práticas culturais, sociais e religiosas, aparece representada nesses materiais? E, em especial, como elaborar práticas de sala de aula com estes recursos, que colaborem com a desconstrução dos estereótipos (negativos) atribuídos a essas populações e, no caso particular deste trabalho, os estereótipos sobre as manifestações religiosas afro-brasileiras, de maneira a aproximar e tornar familiar suas práticas religiosas, mitologias e divindades aos discentes? Esses são alguns questionamentos que inspiram reflexões sobre esses materiais e sobre as possíveis práticas docentes que se desenvolvem a partir deles.

A proposta deste trabalho consiste na construção, descrição e análise de uma atividade pedagógica desenvolvida com vídeos, tendo como tema a religiosidade afro-brasileira, mais especificamente o mito de criação da terra e dos seres humanos narrado pelos povos iorubas, através de uma sequência didática. O referencial audiovisual africanista a ser exibido aos discentes consiste em dois vídeos, duas

animações que têm como tema a criação do mundo e da humanidade do ponto de vista da mitologia ioruba: *Oxalá e a criação do mundo* (2014, direção Denis Leroy) e *Òrun Aiye* (2015, direção Jamile Coelho e Cintia Maria), ilustrando a narrativa mitológica da criação apresentada no início do episódio de *Mojubá*.

O trabalho tem como um de seus principais propósitos a análise e reflexão acerca do *feedback* dos alunos em relação às atividades propostas após assistirem as referidas animações. O grupo selecionado para o desenvolvimento dessa experiência consiste em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nancy Ferreira Pansera, localizada no bairro Guajuviras, quadrante nordeste, periferia de Canoas/RS, no turno diurno, na modalidade Educação Cidadã (EC). De acordo com o Projeto Político Pedagógico da EJA no município de Canoas (2020), a proposta EJA Educação Cidadã se difere da EJA tradicional, por ser oferecida no turno diurno e, principalmente, por apresentar um modelo de unidocência.¹

O Professor Adriano Beziyacinaí, graduado em Letras, é o titular da turma. Contudo, o professor legalmente tem direito a cumprir 1/3 da sua carga horária planejando, na escola ou em casa. Nesse contexto, depois de uma combinação com a supervisão, direção e o referido professor, assumi como professor das disciplinas de Ciências Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso) durante alguns períodos (seis horas aulas semanais) do planejamento do professor. Nesta modalidade de EJA, os alunos avançam semestralmente, sendo que o 1º semestre (módulo) corresponde ao 6º ano da Educação Básica, e o semestre seguinte corresponde ao 7º ano da Educação Básica. O terceiro semestre corresponde ao 8º ano e o quarto semestre ao 9º ano, assim, possibilitando aos alunos completarem o Ensino Fundamental no período de dois anos. A maior parte dos alunos é oriunda da própria escola, do ensino regular (fundamental), cuja faixa etária varia entre 14 e 17 anos, que por razões diferentes não tinham rendimento satisfatório no ensino regular, culminando em reprovações que aumentavam a distorção ano/série e idade desses jovens. A propósito um dos principais objetivos dessa modalidade da EJA é,

¹ Esta proposta caracteriza-se pelo diferencial: trabalho com unidocência, integrando todas as Áreas do Conhecimento desenvolvidas de acordo com o 2º Segmento (Módulos 1 e 2 correspondentes ao 6º e 7º ano e Módulos 3 e 4 correspondentes ao 8º e 9º), instituída na proposta de organização desta modalidade denominada Educação Cidadã. A Educação Cidadã diurna, preferencialmente para alunos entre 15 e 17 anos, e a Educação Cidadã noturna, preferencialmente para os alunos a partir dos 18 anos. Sua metodologia foca na organização de um currículo transdisciplinar, respeitando as histórias de vida como aprendizado e tendo somente um educador para a articulação do saber neste segmento (PPP da Educação de Jovens e Adultos do município de Canoas, 2020, p. 7).

justamente, corrigir a distorção ano/série idade desse público, acelerando sua formação para o ingresso no Ensino Médio. É oportuno também citar que o problema da infrequência é recorrente entre parcela dos alunos (não a maioria), apesar dos esforços da orientação escolar em resgatar esses discentes. O planejamento original (pensado exclusivamente para o ensino presencial) previa uma aula de introdução à temática e exibição do documentário e das animações, seguindo uma sequência de atividades pedagógicas (roda de conversa e debate), buscando desenvolver reflexões sobre o tema, tendo como objetivo analisar e discutir as representações, ideias e conceitos sobre as religiões de matriz africana no Brasil (em especial sobre seus mitos de criação do mundo), apresentados nestes programas audiovisuais e outros materiais trabalhados em sala de aula (textos e imagens). Contudo, a pandemia global da Covid-19 e suas consequências para a vida social (nesse caso especificamente o fechamento das escolas da rede municipal por tempo indeterminado e, posteriormente, a adoção da modalidade de educação a distância) acabaram por provocar uma mudança drástica na metodologia do trabalho, assunto que voltará a ser abordado mais adiante no texto.

Entre as questões que inspiram esta pesquisa estão as manifestações de racismo que ocorrem com certa frequência nos diversos espaços sociais, muitas delas voltadas particularmente contra as religiões de matriz africana. Infelizmente ainda encontramos em algumas salas de aula manifestações de desprezo e preconceito contra religiões e outras práticas culturais dos povos africanos, manifestações essas que partem dos discentes, mas também em diversas ocasiões, dos docentes. Como uma aula de história, pensada e elaborada a partir de materiais antirracistas e afro-centrados (as animações *Oxalá e a criação do mundo* e *Òrun Àiyé*) colabora no processo de desconstrução dos estereótipos a respeito das religiosidades afro-brasileiras e de aceitação da nossa diversidade cultural e religiosa? Que reações (aceitação? negação? perplexidade? descoberta?) e reflexões sobre a narrativa apresentada por essas mídias despertam?

Essas questões motivam e inspiram esse estudo, e acabam levando a outra mais específica: qual a eficiência e o alcance de aulas e propostas pedagógicas que usam como recursos animações e documentários afro-centrados no sentido de auxiliar a descolonizar a percepção dos alunos no que se refere a concepções estereotipadas e ideias pré-concebidas sobre os povos originários do continente africano e sua(s) cultura(s), apresentando os conhecimentos tradicionais dos povos

africanos (nos casos seus mitos fundacionais do universo) como uma forma de pensar diversa de outras narrativas sobre a origem do homem e da terra aos quais eles estão mais familiarizados (por exemplo, a narrativa descrita no livro do Gênesis sobre a origem da terra e do homem, ou a teoria da evolução do biólogo Charles Darwin)?

Em relação a execução do projeto ele se dará em forma de pesquisa ação, buscando uma intervenção pedagógica no grupo, finalizando o trabalho com a criação por parte dos alunos de uma pequena animação (ou *podcast* /representação gráfica) através de aplicativos para celular (Android), onde os discentes recriariam/recontariam uma narrativa mitológica a sua escolha, inclusive sendo oferecida a eles a possibilidade de criarem suas próprias narrativas mitológicas. A princípio o trabalho de sala de aula seria desenvolvido em quatro encontros de duas horas aulas, sendo dois por semana. Os aplicativos sugeridos para os estudantes produzirem suas animações são o *Flipa Clip*, *Stick Draw* e o *Stick Fighters*, aplicativos relativamente simples de utilizar e todos eles disponíveis gratuitamente na *Play Store* (loja de aplicativos do *Google*).

Entretanto, a pandemia da Covid-19 levou a uma mudança radical na metodologia: de um planejamento pedagógico elaborado para aulas presenciais, passa-se a um planejamento de atividades à distância. A plataforma escolhida para executar o trabalho foi o *WhatsApp* (popularmente chamado de “zap” pelos alunos), em razão de essa ser a rede social que mais alunos tem acesso. Ainda assim, parte considerável da turma não tem acesso a essa rede social nem a alguma outra, pois não tem dispositivos móveis como *tablet* ou celular, nem PCs ou *notebooks*, tampouco acessibilidade à internet em suas residências. Nesse contexto foi necessário optar por realizar as atividades com um número reduzido de alunos. Consegui entrar em contato com oito alunos, mas apenas cinco concordaram em participar do projeto.

Na modalidade virtual (ou EAD), a sequência didática proposta se inicia com a formação do grupo através do *Whatsapp*. Num primeiro momento, após o grupo formado, é apresentada aos alunos a proposta do trabalho e, a seguir, lançado um questionário (no formato *Google forms*) para tentar captar algumas pré-noções que os alunos têm sobre o assunto (mitologia africana em particular, religiões africanistas em geral). Posteriormente, será compartilhado um arquivo de áudio onde se explanará sobre os temas mito e mitologia. Levando em consideração os conteúdos

estudados em história pelos alunos nos anos anteriores, assim como as diversas referências à cultura e à mitologia greco-romana em nossa sociedade, optei por lançar alguns pequenos vídeos do *youtube* no grupo, cujo tema é à criação do mundo na perspectiva da mitologia grega. Justifico essa escolha pelas seguintes razões: a possível familiaridade dos discentes com alguns elementos da mitologia greco-romana pelas razões que apontei anteriormente; apresentar a ideia de mito de criação, comparando diferentes mitos de culturas diversas dessa categoria; demonstrar que mitologia é um conceito que atravessa todas as culturas e religiões.

Em momento posterior, nos dias seguintes, seriam compartilhados arquivos de áudio com os conteúdos (religiosidade e mitologia africana/afro-brasileira) e comentários sobre as animações. A seguir, as duas animações seriam postadas.

Após verificar se todos os alunos assistiram as animações (o que é possível com os recursos do aplicativo) e esclarecer possíveis dúvidas que estes viessem a compartilhar, seria combinada a realização de duas reuniões virtuais pelo *WhatsApp*. A primeira para debatermos sobre os conteúdos das produções assistidas, e a segunda para orientar quanto a produção das animações. Os alunos teriam o prazo de uma semana para postar as animações no grupo. Depois, realizaríamos mais um encontro virtual para avaliar a atividade, com a aplicação de um segundo questionário, no intuito de verificar as opiniões e percepções sobre o tema após as atividades. Os dados e informações captados por esses instrumentos serão tabulados e analisados, servindo de inspiração e ponto de partida para reflexões e conjecturas sobre a questão racial na sala de aula e na sociedade. Pôde-se combinar, no retorno às aulas pós-pandemia, uma sessão audiovisual onde as produções serão apresentadas à turma.

O trabalho desenvolvido tem como objetivo as seguintes propostas:

a) Levar o discente a relacionar as religiões de matriz africana em território brasileiro enquanto consequência da diáspora transatlântica de africanos escravizados, diáspora essa que envolveu também redefinição identitária, visto que os diversos povos africanos que para cá foram trazidos, apesar do contexto de escravidão, reinventaram e hibridizaram suas práticas e construíram novas maneiras de viver; buscando desenvolver no educando a percepção da sobrevivência e reinvenção das manifestações religiosas africanas enquanto uma forma de resistência a dominação colonial/escravista a qual os africanos escravizados foram submetidos (GILROY 2001; HALL, 2003);

b) Trazer informações acerca da história dos povos iorubas, que em grande contingente aportaram cativos na América portuguesa, através do estudo e análise de suas mitologias acerca da criação da terra e do universo, levando aos discentes conhecimentos sobre a visão de mundo e cosmos desses povos e seus saberes ancestrais, demonstrando e valorizando a diversidade cultural de populações que foram fundamentais no processo de formação do futuro país;

c) Analisar e refletir sobre as percepções da turma (com a participação e colaboração da mesma) a respeito das religiões de matriz africana no Brasil, suas cosmogonias neste caso específico, buscando construir aprendizagens nos alunos que valorizem esses saberes ancestrais em particular, e a diversidade em geral, e que desconstruam o preconceito religioso, valorizando narrativas alternativas às narrativas hegemônicas sobre a criação do mundo através do uso de estratégias didáticas envolvendo os vídeos;

d) Provocar a sensibilização dos discentes para as questões étnico-raciais, e a promoção de um olhar descolonizador em relação às culturas não europeias, buscando a valorização da diversidade na escola em particular e na sociedade em geral.

e) Promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas executadas em sala de aula, no caso dessa experiência, praticas pedagógicas multiculturais e antirracistas, no intuito de aprimorá-las. Reflexões essas que emergem quando essas práticas e procedimentos em sala de aula se tornam objeto de pesquisa por parte dos docentes.

Em resumo, a experiência de prática pedagógica proposta busca problematizar a questão das religiões de matriz africana em sala de aula, ao se utilizar de documentários e animações para apresentar e tornar familiar aos discentes a cosmogonia dos povos iorubas e seus mitos fundacionais.

A narrativa mitológica é uma construção cultural de uma coletividade; tomar conhecimento dos mitos de uma tradição ajuda a conhecer o povo que elaborou e vivencia essa tradição. A reprodução das narrativas mitológicas greco-romanas nas artes e nos diversos tipos de mídia que há mais de mil anos vem sendo realizadas no ocidente colaboraram de forma decisiva para a naturalização e conhecimento dessas culturas, com seus deuses e heróis, para inúmeras gerações no mundo ocidental e territórios colonizados pelo imperialismo europeu. Como consequência temos o fato de pessoas de diferentes lugares e de diferentes origens étnicas

através dos tempos conhecerem com relativa familiaridade deuses como Zeus, Apolo, Dioniso e Atena, as narrativas sobre a guerra de Tróia, os feitos de Hércules, de Perseu e Medusa, entre outros episódios mitológicos clássicos.

Conhecer os mitos de uma tradição ajuda a conhecer o povo que elaborou e vivencia essas tradições, seus valores éticos e morais, sua cosmovisão. E um conhecimento menos superficial sobre o outro e seu costumes aumenta as possibilidades de empatia e aproximação, de tolerância. Neste ponto reside a importância de trazer a cosmogonia ioruba para a sala de aula: difundir narrativas não euro-centradas com intuito de explicitar e valorizar a diversidade na produção do conhecimento, aproximando as pessoas desses saberes, estimulando a aceitação e valorização da diferença. É imperioso destacar a importância da tradição oral para a cultura ioruba, assim como em outras tradições africanas, e reconhecer sua importância essencial para a transmissão e perpetuação do conhecimento mitológico religioso, sendo a oralidade um dos valores civilizatórios africanos, e um traço peculiar que sobrevive ao tempo mesmo com o advento da escrita (FILHO; ALVES, 2017).

No candomblé não existem livros sagrados para o ensinamento da religião, entretanto existe uma dinâmica dos ensinamentos orais que movimenta o povo de axé; ensinamentos esses que são passados de geração em geração e que são baseados nos ancestrais divinizados (FILHO; ALVES, 2017). A oralidade é parte fundamental do legado dos africanos entre nós brasileiros, pois levou a uma cultura de valorização da palavra, em especial entre os povos que se organizaram com crenças nas religiões africanistas, a oralidade predomina na transmissão dos saberes religiosos, pois através da fala comunica-se com os outros indivíduos e também com os ancestrais (FILHO e ALVES, 2017).

O texto do trabalho será estruturado em quatro capítulos: o primeiro capítulo apresenta um breve histórico das lutas dos diversos movimentos negros no decorrer do século XX e XXI e sua luta pelo acesso à educação para comunidade negra. Também é retomado o tema das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, assim como o Parecer CNE/CP 03/2004 que institui essas diretrizes e sua importância para a elaboração de currículos que valorizem a diversidade (cultural, étnico-racial), bem como as possibilidades de trabalhar uma história da mitologia africana nos currículos escolares canoenses do Ensino Médio, de acordo com as possibilidades previstas pelo Referencial Curricular Canoense

(RCC). O segundo capítulo se deterá nos fundamentos teóricos metodológicos do trabalho, assim como na literatura a respeito da mitologia iorubá. O terceiro capítulo tratará de descrever e relatar o desenvolvimento do experimento. Por fim, as Considerações Finais, que será o momento de avaliação do trabalho após o *feedback* dos alunos (discussões pelo *WhatsApp*, respostas dos questionários, animações elaboradas).

1. DA REFORMA COUTO FERRAZ A LEI 10.639/03: UM BREVE HISTÓRICO DE LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO PELA EDUCAÇÃO

A diversidade étnica e cultural é uma característica que se faz presente na sociedade brasileira desde suas origens até o atual século XXI. Neste intervalo de tempo, transformações de caráter político e econômico foram experimentadas por essa sociedade (independência política em relação ao estado português, abolição da escravatura, proclamação da República). Apesar dessas notáveis mudanças, no que se refere às narrativas oficiais sobre história, cultura e artes nacionais, continuou (e ainda continua) prevalecendo uma perspectiva eurocêntrica das mesmas, exaltando a figura do colonizador europeu como protagonista da história nacional, relegando ao folclore, ao exótico ou mesmo ao silenciamento as manifestações culturais, artísticas e religiosas dos povos não europeus. A redução da história dos povos africanos à história da escravidão imposta pelo colonizador europeu pode ser tomada como exemplo; o mesmo se aplica às populações indígenas que tiveram suas narrativas históricas anteriores ao período dos descobrimentos ignoradas ou categorizadas como folclore ou superstição (CABRINI, 2005, NADAI, 1992).

Contudo, no decorrer do século XX, e em especial da segunda metade em diante, há um fortalecimento das lutas pelos direitos civis das minorias e dos movimentos sociais pelo mundo, em especial no ocidente e nos países colonizados pelas potências ocidentais. Este capítulo busca revisitar momentos importantes e emblemáticos do processo de lutas empreendidas pelo Movimento Negro que acabaram por culminar na promulgação da Lei 10.639/03 (posteriormente atualizada pela Lei 11.645/08 que inclui a história e cultura indígena), que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pelo parecer nº03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), assim como o Plano Nacional para implementar essas diretrizes, o mesmo valendo para o Plano estadual de mesma finalidade.

O capítulo também traz reflexões sobre as possibilidades de ensino de EREER na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Como a proposta de trabalho foi elaborada para ser desenvolvida em uma escola da rede municipal de Canoas, se

faz necessária também algumas reflexões a respeito do Referencial Curricular de Canoas (RCC), documento elaborado junto aos professores da rede municipal, que abrange as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante as etapas e modalidades da Educação Básica, norteando o trabalho de todas as escolas do sistema municipal de ensino (escolas públicas municipais e escolas privadas de educação infantil), alinhando os currículos e projetos pedagógicos do município com a BNCC.

1.1 RACISMO E MOBILIZAÇÃO NEGRA

Neste exercício de resgate das lutas da comunidade negra e do movimento negro pelo direito à educação, é conveniente lembrar o Decreto 1331A, de 17 de fevereiro de 1854 de Luiz Pedreira Couto Ferraz, que regulou a reforma do ensino primário e secundário no município da corte (Rio de Janeiro). Entre outras coisas, o decreto legislava sobre as atribuições necessárias para o exercício do magistério, a carreira dos professores, assim como os vencimentos dos mesmos. O decreto também determinava o currículo do ensino primário e secundário. Contudo, o ponto que destacamos da chamada reforma Couto Ferraz é o parágrafo terceiro do artigo 69:

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º Os escravos (RIO DE JANEIRO, 1854, n.p).

Ao proibir jovens escravizados de frequentar a escola, torna-se notória a política educacional imperial de exclusão da população negra do acesso à educação, condenando a mesma ao analfabetismo, o que torna bem mais difícil uma possível inclusão na sociedade dessa população no futuro (seja com alforria, seja com o final da escravidão), demonstrando a existência de um projeto político que visava a permanente exclusão do negro das instâncias mais elevadas da vida social.

O intervalo de tempo entre a abolição da escravatura em 1888, até a Revolução de 1930 é o período em que se consolida o processo de marginalização do negro brasileiro, que de “bom escravo” passou a “mau cidadão”, a margem da sociedade e excluído de participação nas decisões político-econômicas da nação.

Assim, essa população é marginalizada do ponto de vista político, social e econômico, sendo preterida em relação aos imigrantes enquanto mão de obra, sofrendo as consequências das políticas de branqueamento da nação e do racismo científico em voga na época (DOMINGUES, 2007). Na tentativa de reverter esse panorama tão pouco alentador para a população negra no início do período republicano, escravizados libertos e seus descendentes criaram diversos “movimentos de mobilização negra” no Brasil, instituindo dezenas de grêmios, clubes e associações em alguns estados do país (DOMINGUES, 2007).

Como definir o movimento negro? São diversas as definições de Movimento Negro propostas por ativistas e intelectuais como Joel Rufino dos Santos e Abdias do Nascimento (PEREIRA, 2012). Regina Pahim Pinto (1993, *apud* Domingues, 2007) faz a seguinte definição sobre o Movimento Negro:

Movimento Negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais que o marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político e social (p. 101).

Nilma Lino Gomes (2017) conceitua Movimento Negro nos seguintes termos:

Entende-se por movimento negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (p. 24).

Amílcar Araújo Pereira (2012) afirma que em cada período de nossa história existiram movimentos negros com características distintas que ainda necessitam ser pesquisadas. O autor utiliza o termo “movimento negro contemporâneo” para designar organizações e indivíduos que, a partir da década de 1970, atuaram em torno da questão racial lutando contra o racismo e por melhorias nas condições de vida da população negra através de práticas culturais, estratégias políticas, de iniciativas educacionais, entre outras, caracterizando a diversidade e pluralidade desse movimento social. Para fins deste estudo, iremos analisar as manifestações dos movimentos negros a partir do Período Republicano (1889 até a contemporaneidade).

Petrônio Domingues (2007) divide o Movimento Negro durante o período republicano em três fases: a primeira fase durou de 1889 até 1937, da Primeira República até o Estado Novo:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897 (DOMINGUES, 2007, p. 103).

A maioria dessas associações era de cunho assistencialista, recreativo ou cultural e conseguiam agregar “um número não desprezível de ‘homens de cor’” (DOMINGUES, 2007, p. 103). Ainda se destaca também o surgimento de uma imprensa negra: jornais elaborados por cidadãos negros para tratar de questões de seus interesses enquanto grupo racial:

Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi A Pátria, de 1899, tendo como subtítulo Órgão dos Homens de Cor Outros títulos também foram publicados nessa cidade: O Combate, em 1912; O Menelick, em 1915; O Bandeirante, em 1918; O Alfinete, em 1918; A Liberdade, em 1918; e A Sentinela, em 1920 [...]. Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo. A imprensa negra conseguia reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o “preconceito de cor”, como se dizia na época. Surgiram jornais dessa mesma natureza em outros estados, como a Raça (1935), em Uberlândia/MG, o União (1918), em Curitiba/PR, O Exemplo (1892), em Porto Alegre/RS, e o Alvorada, em Pelotas/ RS (DOMINGUES, 2007, p. 104-105).

Nesta primeira fase dos movimentos negros no período republicano merece especial destaque a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, sob a liderança de José Correia Leite e Arlindo Veiga dos Santos, sendo a primeira organização negra brasileira com abrangência nacional que, pelas estimativas de um de seus dirigentes, chegou a contar com mais de 20 mil associados, sendo esse movimento responsável pela inclusão de negros em diversos setores da sociedade (DUTRA, 2007; DOMINGUES, 2007). A Frente Negra Brasileira chegou a se tornar “a maior organização do movimento negro na segunda metade do século XX e chegou a ser referencia para a luta contra o racismo e por melhores condições de vida para os negros em outros países”. (PEREIRA, 2012, p. 120). Com um caráter

explicitamente nacionalista, a Frente Negra Brasileira tinha como principal objetivo, integrar a população negra na sociedade brasileira no que se refere aos direitos civis e sociais, chegando a se tornar partido político em 1936 (PEREIRA, 2012).

No intervalo entre 1937 e 1945 vigorou o regime autoritário do Estado Novo, que fechou todos os partidos políticos entre outras ações autoritárias, tornando inviável a ação de qualquer movimento contestatório. Mas, com a derrocada da ditadura varguista em 1945, o movimento negro organizado ressurgiu na cena política do país, contudo, essa fase do movimento não teria o poder de aglomeração das fases anteriores (DOMINGUES, 2007). Neste período (que durou de 1945 até 1964), um dos principais agrupamentos foi a União dos Homens de Cor (UHC), fundada por João Cabral Alves em Porto Alegre.

A UHC tinha como objetivos prestar assistência social a jovens estudantes negros, garantindo sua permanência em cursos superiores através do fornecimento de roupas, alimentos e livros para a conclusão de seus estudos. A erradicação do analfabetismo no prazo de dez anos era outra meta da UHC (DUTRA, 2007). A promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica também faziam parte das atividades promovidas pela UHC (DOMINGUES, 2007).

Outro agrupamento constituído por negros que merece destaque no referido período é o Teatro Experimental do Negro fundado por Abdias do Nascimento no Rio de Janeiro em 1944, com o “objetivo de trabalhar pela valorização do negro através da educação, da cultura e da arte” (DUTRA, 2007, p. 14). A proposta inicial era formar um grupo teatral somente com atores negros, mas, progressivamente as atividades do grupo foram adquirindo um caráter mais amplo:

Publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Piche; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (DOMINGUES, 2007, p. 109).

A importância da figura de Abdias Nascimento (1914-2011) para o movimento negro merece uma menção à parte: ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, ativista e político, Abdias Nascimento foi um dos maiores

expoentes da intelectualidade negra brasileira. A temática africana é presente em sua produção intelectual e artística, sendo a mitologia africana (em particular os orixás loruba) fonte de inspiração para muitas de suas obras de arte e peças teatrais (NASCIMENTO, 2006).

Cabe aqui ressaltar o caráter assimilacionista e integrista do(s) movimento(s) negro(s) durante a primeira e a segunda fase enquanto estratégia cultural para inclusão social, assim como a adoção do nacionalismo e posições conservadoras, à direita no plano político (o Teatro Experimental do Negro possivelmente era a exceção devido a sua postura de vanguarda); contudo esses movimentos se posicionaram de maneira crítica ao mito da democracia racial (DOMINGUES, 2007). Também é motivo de destaque a importância dada à educação e ao ensino formal por essas organizações: tanto a Frente Negra Brasileira, quanto a União dos Homens de Cor assim como o Teatro Experimental do Negro apresentaram projetos que visavam alfabetizar, instruir e qualificar seus quadros e a população negra em geral (PEREIRA, 2012; GOMES, 2017).

Com o advento da ditadura civil-militar (1964-1985), os movimentos negros, assim como outros movimentos sociais, são atingidos pelo aparato repressivo, seus militantes estigmatizados e perseguidos, acusados de criar “um problema que supostamente não existia” (o racismo no Brasil) e em consequência disso acabam se desarticulando, caindo em uma espécie de clandestinidade (DOMINGUES, 2007).

A questão racial ficava assim banida do debate público. No decorrer da década de 1970, a resistência negra se resumia a algumas ações esparsas. “Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN)” (DOMINGUES, 2007, p. 112). Cabe mencionar aqui também a fundação do Grupo Palmares em Porto Alegre no ano de 1971. O grupo Palmares, que resgatou a saga de Zumbi e foi o pioneiro na proposta de substituir o dia 13 de Maio (abolição da escravidão) pelo dia 20 de Novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares enquanto data comemorativa para a comunidade negra (DOMINGUES, 2007, DUTRA, 2007). De acordo com Amílcar Araújo Pereira (2012):

Essa mudança engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e pode provocar objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que propõe deslocar propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros

(tendo Zumbi como referência), recusando a tradicional imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos (PEREIRA, 2012, p. 113).

No final dos anos setenta, “devido à confluência de determinados fatores de discriminação racial e de racismo ocorridos durante a ditadura militar”, diversas entidades do movimento negro se articulam e formam o Movimento Negro Unificado (MNU), uma entidade de caráter nacional (GOMES, 2019). A violência policial se amplia nas periferias das grandes cidades, sendo a população negra e periférica responsabilizada de antemão por crimes como roubos e assaltos a banco; crianças e jovens eram os principais alvos, e a cor negra aumentava a suspeita sobre a pessoa (QUEVEDO; DUTRA, 2007, p. 15).

Em sete de julho de 1978 ocorre um ato público, com a participação de mais de três mil pessoas e lideranças negras de outros estados, na escadaria do teatro municipal de São Paulo contra a discriminação sofrida por jovens negros impedidos de frequentar o Clube de Regatas Tietê e contra a tortura e morte do operário negro Robson Silveira da Luz no 44º Distrito Policial de Guaianazes. Além do caráter de protesto, o ato tinha como objetivo criar bases “para a construção de uma organização que unificasse toda a luta contra o racismo no Brasil”, luta essa que até então vinha acontecendo de maneira fragmentada através de diversas organizações negras espalhadas em diversos estados e criadas em sua maioria a partir de 1974, durante o processo de abertura política do regime militar (PEREIRA, 2012).

A partir desse ato origina-se o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico Racial (MUCDR), sendo rebatizado posteriormente como Movimento Negro Unificado (MNU) em dezembro de 1979, nome o qual permanece até hoje, e a data (7 de julho) a partir daí ficou sendo conhecida como “Dia Nacional de Luta contra o Racismo (DUTRA, 2007, GOMES, 2017). Essa terceira fase do movimento negro no período republicano é também denominada de “movimento negro contemporâneo” (PEREIRA, 2012).

O MNU foi criado com o propósito de combater o racismo, denunciar a perseguição policial, a rejeição social e unificar centenas de grupos existentes. Tinha projeto político de transformação da sociedade, propunha-se a construir a identidade político pedagógica do movimento com planejamento de trabalho, estatuto, plano de ação e carta de princípios. (QUEVEDO; DUTRA, 2007, p. 15).

A carta de princípios do MNU, redigida em 1978 apresentou uma importante

reivindicação (além de outras) a qual se tornou a característica desse movimento social no mundo contemporâneo: a luta pela “reavaliação do papel negro na história do Brasil” (PEREIRA, 2012, p. 113).

1.2 A EDUCAÇÃO COMO PAUTA ANTIRRACISTA

Como já explicado anteriormente, a pauta da educação já estava presente entre as principais demandas dos movimentos negros de períodos anteriores. Neste terceiro momento do(s) movimento(s) negro(s) no período republicano, a educação permanece como demanda fundamental do MNU: “Essa organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo” (GOMES, 2017, p. 32).

Com a chegada da década de 1980 consolida-se o processo de redemocratização com o final da ditadura militar e eleições indiretas para presidente, além da rearticulação dos movimentos sociais e profissionais (CAIMI, 2001). Com a reabertura política e redemocratização (a Assembleia Nacional Constituinte, a Promulgação da Constituição Federal de 1988), outro perfil de movimento negro se configura, com ênfase especial na educação. Alguns militantes conseguem concluir a graduação e seguem uma carreira acadêmica e política enquanto intelectuais orgânicos, direcionando suas pesquisas para temas como o negro no mercado de trabalho e o racismo presente nas práticas e ritos escolares e nos livros didáticos (GOMES, 2017). Sobre a carta constitucional de 1988 e suas pretensões de consolidar um regime democrático no estado brasileiro, que contemple os direitos de minorias até então invisibilizadas, inclusive nos currículos escolares, escreve Amílcar Pereira (2012):

O próprio texto da chamada “Constituição cidadã” de 1988 já refletia algumas das reivindicações de diferentes grupos sociais que até então não eram contemplados na construção dos currículos escolares de história, como se pode observar no parágrafo 1º do Art. 242 da Constituição, o qual já determinava que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Para muitas lideranças do movimento social negro, a luta pela “reavaliação do papel do negro na História do Brasil” passava naquele momento diretamente pela intervenção no processo de construção das políticas curriculares, especialmente na construção dos currículos de história (p. 115).

Ainda na década de 1980, entre os ativistas do movimento negro surgem novas estratégias de atuação em alguns setores do movimento, além da manutenção de antigas estratégias de lutas anteriores. Com a volta das eleições diretas para governador em 1982, diversos candidatos de oposição ao regime militar foram eleitos em estados de destaque na federação como São Paulo e Rio de Janeiro. Houve a partir daí ativistas negros em vários estados buscando espaços de interlocução com os poderes legislativos e executivos, com o objetivo de construir políticas públicas emergenciais para população negra (PEREIRA, 2017). Contudo, essa posição encontrava críticos em setores mais radicais dentro do próprio movimento negro, que apostavam numa luta contra o racismo de maneira independente, sem nenhuma vinculação com partidos políticos ou com o estado; “Esse tipo de crítica cresceu na década de 80, quando alguns setores do movimento negro tiveram possibilidade esporádica de ocupar espaços dentro da máquina pública” (PEREIRA, 2017, p. 7). A criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no estado de São Paulo durante a gestão de Franco Montoro em 1984 é utilizado por Pereira (2017) como exemplo de articulação entre o movimento negro e o estado. Ivair Alves dos Santos em entrevista afirma que este conselho foi “O primeiro órgão de governo criado para combater a discriminação racial e fazer políticas públicas” (*apud* ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 217).

A década de 1990 trouxe consigo efervescência social, política e econômica a nível nacional e internacional; o continente latino-americano passava naquele momento por ampla reforma constitucional. No meio das pressões das políticas neoliberais, os movimentos sociais buscavam reconstruir o estado democrático de direito após duas décadas de autoritarismo entre metade dos anos 1960 até meados dos anos 1980. “As reformas constitucionais de alguns países à época, trouxeram como novidade a concepção de sociedade e nações pluriétnicas e multiculturais” (GUIMARÃES *apud* GOMES, 2017, p. 33). Na segunda metade da década de 1990, a raça ganhou outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de estado: “A sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo movimento negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema” (GOMES, 2017, p. 33).

Nesse contexto, cabe uma menção a uma lei municipal pioneira no sentido de decretar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura do negro brasileiro: a Lei

nº 6.889 de 5 de novembro de 1991, do Município de Porto Alegre, sancionada durante a gestão do prefeito Olívio Dutra (PT):

Art. 1º Fica incluído, nas escolas de 1º e 2º graus da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira.

Art. 2º Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da História Brasileira.

Art. 3º Para efeito de suprir a carência de bibliografia adequada far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares; debates e seminários com o corpo docente das escolas municipais, a fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula.

Art. 4º O Município promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Educação Moral e Cívica; Geografia e Educação Religiosa, adequando o estudo da Raça Negra em cada caso. (PORTO ALEGRE, 1991, n.p).

Naquele momento, o único partido com uma secretaria Nacional de Combate ao Racismo (SNCR) é o Partido dos Trabalhadores - PT (PINOTTI, 2016). De acordo com Soncini, Cesar e Nadotti, a fundação do PT “uniu forças aos membros do movimento negro, e formaram a comissão de membros do PT” (*apud* PINNOTI, 2016):

Com o fim do bipartidarismo em 1979, e resultando da articulação de diversos movimentos sociais, é formado o PT, que congrega parte dos militantes do movimento negro. Esse grupo organiza, em 1982, a Comissão de Negros do PT. Sua atuação – e a do movimento negro como um todo – era inicialmente voltada para a denúncia do racismo no Brasil, e também internacionalmente. Nesse sentido, o movimento assume a tarefa de desconstruir o chamado “mito da democracia racial” (SONCINI; CESAR; NADOTTI *apud* PINNOTI, 2016).

1.3 MEDIDAS LEGISLATIVAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Em 2002, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para presidente do Brasil, as demandas dos movimentos sociais e outros setores progressistas da sociedade entram na ordem do dia; entre elas as do movimento negro, que havia elegido a educação e o trabalho como duas importantes pautas contra o racismo:

O governo federal a partir da eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, passou a redefinir o papel do estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo a disparidade entre brancos e negros

em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo a afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira (BRASIL, 2004, p. 8).

Uma das primeiras medidas educacionais da gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva foi a sanção da Lei 10.639/03 que alterou o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, estabelecendo Diretrizes Curriculares para aplicação da mesma:

A 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 8).

Sobre o processo de construção da Lei 10.639/03, de acordo com Amílcar Pereira (2017):

Essa construção foi possível, em grande medida, graças às articulações estabelecidas, especialmente a partir dos anos 1980, entre setores do movimento negro brasileiro e as diferentes instâncias e/ou organizações do Estado nos âmbitos municipal, estadual e federal, bem como deste com partidos políticos e organizações da sociedade civil (p. 15).

Ao explicar sobre o processo que envolveu a aprovação da lei, Edson Cardoso, liderança do movimento negro em Brasília, que atuou como chefe de gabinete do deputado Federal Florestan Fernandes (PT-SP) entre 1992 e 1995, e do deputado federal negro Ben-Hur Ferreira (PT-MS) entre 1999 e 2000 e entre 2002 e 2003, afirma que o deputado federal eleito pelo PT no estado do Mato Grosso do Sul, Eurídio Bem Hur Ferreira, “esteve no cerne de atuação para aprovação da lei” (PINOTTI, 2016, PEREIRA, 2017). Em entrevista concedida ao CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil), Edson Cardoso discorre sobre o processo de aprovação da Lei 10.639/03 no congresso. De acordo com seu depoimento, assim que tomou posse como chefe de gabinete do deputado, sugeriu ao mesmo que a primeira coisa que deveriam fazer era verificar quais projetos foram arquivados naquela legislatura, e que se fosse o caso, desarquivariam o projeto. Assim, encontraram um projeto do movimento negro de Pernambuco, entregue a Humberto da Costa (Deputado Federal pelo PT de Pernambuco na legislatura 1995-1999 e posteriormente ministro da saúde no governo Lula), que propunha o ensino de História da África. De acordo com as

palavras de Edson, o processo de aprovação da Lei 10.639/03 teve início da seguinte forma:

“Ben-Hur, acho que a primeira coisa que devemos fazer é ver quais os projetos que foram arquivados nessa legislatura, porque pode ter coisa importante e a gente desarquiva os projetos”. Quando olhei, que projeto estava lá? O movimento negro de Pernambuco tinha entregado ao Humberto Costa um projeto introduzindo “História da África”. Eu digo que tinha entregado, porque ele diz isso na justificativa do projeto. Na verdade, isso é preciso ser dito: Beato, o pai da Lucila, passou uma suplência no Senado e me parece que apresentou projeto de educação; Paim apresentou; Abdias apresentou; Benedita apresentou... É importante recuperar as iniciativas outras, porque revelam que esse resgate do passado sempre foi uma preocupação do movimento negro. Falar de história da África, de história e cultura afro-brasileira, isso não é uma coisa de uma pessoa, isso sempre veio por várias gerações do movimento. (ALBERTI; PEREIRA, 2007 *apud* PINOTTI, 2016, p. 4).

Edson Cardoso cita outras lideranças do movimento negro que apresentaram projetos que terminaram não vingando, e afirma que a razão de tal fato é a “falta de lobby” para o movimento negro no congresso (ALBERTI; PEREIRA, 2007 *apud* PINOTTI, 2016). “Lobby é uma expressão na política que significa influência ou contato profissional” (PINOTTI, 2016, p. 4). O projeto apresentado por Humberto da Costa foi aprovado pela Comissão de Educação, contudo o deputado não conseguiu se reeleger e o projeto acabou arquivado (PINOTTI, 2016, PEREIRA, 2017). Edson entra em contato com Humberto da Costa e lhe indaga sobre a possibilidade de desarquivar o projeto com a eleição de Ben-Hur Ferreira, e esse se mostra simpático à proposta, selando assim a ideia de desarquivar o projeto e o levar adiante (PINOTTI, 2016, PEREIRA, 2017).

De acordo com Edson, o projeto apresentado por Humberto da Costa propunha a inserção de uma nova disciplina no currículo escolar abordando temáticas africanas e afro-brasileiras. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) veta ao congresso a criação de disciplinas, deixando em aberto a possibilidade de alteração de conteúdos (PINOTTI, 2016). Nesse contexto, entrou em cena a deputada federal pelo PT do Rio Grande do Sul (1995 - 2002), Esther Pilar Grossi que foi responsável por introduzir uma ementa no projeto que alterou os objetivos, reformulou o projeto passando de “disciplinas” para “conteúdos” de história da África (PINOTTI, 2016, p. 5). Em 11 de março de 1999 é apresentado no congresso nacional o projeto de Lei 10.639/03 e tem início os trâmites para homologação do projeto. No entanto, a falta de “lobby” para o movimento negro no congresso

permanece, e durante quatro anos os políticos seguem engajados na causa (PINOTTI, 2016). Porém, o cenário muda com as eleições do ano de 2002 que colocaram Luís Inácio Lula da Silva na presidência do país. Naquele contexto, o envolvimento do movimento negro com o PT torna possível o Lobby no congresso nacional para que a Lei 10.639/03 fosse sancionada (PINOTTI, 2016).

Durante sua trajetória, o movimento negro buscou se aproximar de partidos políticos, cientes que para alcançar suas propostas de reivindicações é necessário dialogar com a política (PINOTTI, 2016), pois para garantir a homologação da Lei era preciso mais do que vontade de transformar as bases educacionais ou garantir direitos reivindicados pelo movimento negro, sendo que no referido caso “foi fundamental a presença de membros do movimento negro na política, pois assim perceberam um momento político favorável para a legitimação das mudanças educacionais” (PINOTTI, 2016, p. 9). A criação da Lei nº 10.639/03 leva a “problematização do eurocentrismo historicamente presente nos currículos brasileiros”, e “potencialmente pode levar a construção de uma educação intercultural”, contribuindo para consolidar uma perspectiva democrática na educação brasileira. (PEREIRA, 2017, p. 23).

Júnia Sales Pereira (2011) contextualiza o surgimento da lei no processo de redemocratização do país, que leva ao questionamento sobre a manutenção de desigualdades históricas na sociedade:

A edição da lei 10.639/03 ocorreu na esteira do complexo processo de democratização do país, marcado por reflexões a respeito de desigualdades históricas que contribuíram para negação de direitos a populações e a pessoas afrodescendentes. Seu conteúdo e transformações que dela decorrem vêm produzindo tensões entre a ampliação dos direitos de cidadania do país e a crescente compreensão da necessidade do enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e diferentes esferas da vida social, sobretudo, no que toca a esta análise, no âmbito da escola. (PEREIRA, 2011, p. 148).

A referida autora também destaca a importância da lei, para a superação de um ensino de história até então caracterizado por visões estereotipadas ou preconceituosas sobre a população afro-brasileira e suas manifestações culturais, quando não invisibiliza a participação do negro na construção da sociedade brasileira:

A publicação da Lei 10.639/03 ocorreu em um contexto social e educacional de busca por valorização das culturas afrodescendentes, em cenário histórico marcado pela invisibilidade destas culturas, com forte atuação do Movimento Negro no Brasil. Atendeu, também, à sua maneira, ao enfrentamento de antiga crítica a um ensino de história centrado em narrativas etnocêntricas, em que registros de história afro-brasileira foram ignorados ou silenciados ou compareceram, via de regra, de forma estereotipada (PEREIRA, 2011, p. 148).

Lorene dos Santos (2010) destaca o reconhecimento da disciplina de história enquanto uma das disciplinas a se responsabilizar, de maneira privilegiada, pela educação das relações-étnico racial, obedecendo não apenas a critérios *epistemológicos* (“contribuição óbvia dessa disciplina para o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira”), mas por critérios políticos sociais (SANTOS, 2010, p. 60). O ensino de história tem sido palco de “disputas e embates pela perpetuação ou instituição de memórias” (SANTOS, 2010, p. 60), verdadeiras “guerras de narrativas” (LAVILLE, 1999 *apud* SANTOS, 2010), onde é possível “identificar diferentes vozes realizando distintas apropriações de discursos e narrativas históricas, em função de seu projeto político e função de mundo” (SANTOS, 2010, p. 60). Em 2008, a Lei 10.639/03 foi modificada pela Lei 11.645/08 que acrescenta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena à lei anterior.

Nesta série de avanços no que se refere a questão racial enquanto política de estado, faz-se importante destacar também à criação, no dia 21 de março de 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), materializando uma antiga demanda do movimento negro: a inclusão da questão racial como prioridade na pauta de políticas públicas do país, sendo esse órgão responsável por formular, articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase ao povo negro. A SEPPIR foi extinta na sequência do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016, junto com o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (PINOTTI, 2016, GOMES, 2017).

A mudança estrutural provocada pela Lei acaba por abrir caminho para uma educação antirracista que acaba por acarretar em uma ruptura epistemológica e curricular ao tornar público e legitimar a “fala” sobre a questão afro-brasileira e africana, uma fala pautada em um diálogo intercultural emancipatório no interior da escola (GOMES, 2012). A história e cultura afro-brasileira e africana (incluídas suas

manifestações religiosas) fazem parte dos currículos oficialmente e devem ser trabalhadas em sala de aula pelos professores. Contudo, a introdução desses saberes só pode ser considerada enquanto ruptura epistemológica e cultural se os mesmos não forem reduzidos, simplesmente, a mais uma nova disciplina ou novos conteúdos escolares a serem inseridos; na realidade trata-se de uma mudança de caráter estrutural, conceitual, epistemológico e político. Como afirma Gomes (2012) “A descolonização dos currículos implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo”.

Consecutivo a promulgação da Lei, Diretrizes Curriculares são estabelecidas para consolidar a implementação da mesma, através da publicação no Diário Oficial da União dos 19 de maio de 2004 do parecer CNE/CP nº 03/2004 aprovado, em 10 de março de 2004, tendo a Professora Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva como relatora e Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona Lopes como demais membros do conselho. A resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 do CNE institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de história e cultura afro-brasileira estabelecidas pelo parecer. Essas diretrizes nos termos do parecer e da resolução CNE/CP/2004:

[...] estabelecem a educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão (SILVA, 2011, p. 12).

As diretrizes curriculares correlatas à Lei orientam a prática docente, “sinalizando também para a necessidade de revisão dos currículos de formação docente” (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 90). Essas diretrizes têm a proposta de orientar a formulação de projetos que tenham por fim a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, assim como o compromisso com a Educação para as Relações Étnico-Raciais positivas, às quais os conteúdos devem conduzir.

Júnia Sales Pereira (2011) destaca que neste contexto de transformações, o texto das Diretrizes Curriculares correlatas à Lei 10639/03 é um dos documentos mais estudados pelos professores. Elas fornecem “orientações normativas curriculares relativamente flexíveis” sugerindo aos professores e à escola “formas de abordagem, fontes de consulta e elenco de conteúdos para prática educativa, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural brasileira” (PEREIRA, 2011, p. 149).

Historicamente no Brasil têm se tratado a experiência de ser europeu como um uniforme e acaba-se por desconhecer a experiência dos diferentes povos que vieram para cá, assim como dos povos originários. O desconhecimento das experiências de ser, de viver e de pensar de africanos, indígenas e outros povos nos ensinam a ideia de que vivemos numa sociedade monocultural, o que impede a superação da ilusão de que vivemos numa democracia racial (SILVA, 2011). A sala de aula é um espaço decisivo, vital para a tarefa de desconstrução da ideia de democracia racial e de redefinição das maneiras que se dão as relações étnico-raciais. Assim, o comprometimento dos docentes com as diretrizes, bem como sua formação em relação às mesmas é fundamental para o avanço do projeto de reeducação das relações raciais e valorização das diversidades na sociedade brasileira. Necessário também é a produção de material didático e literário adequados, bem como o incentivo de pesquisas acadêmicas na área (GOMES, 2012).

1.4 MARCOS LEGAIS DA EREER E DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

A partir do momento em que são estabelecidas diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais, as escolas de educação básica têm um documento legal, o qual discute e aprofunda o teor da lei, inclusive habilitado a orientar práticas pedagógicas (GOMES, 2011). Entre as demandas que o texto busca suprir, se incluem propostas de ações afirmativas, resgate da contribuição do negro para a formação da cultura brasileira, bem como seu orgulho identitário. A implementação da Lei 10.639/03 e das suas respectivas diretrizes curriculares vem ao encontro de décadas de reivindicação do movimento negro por políticas públicas educacionais voltadas para a população afrodescendente (GOMES, 2011).

O parecer procura oferecer uma resposta à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõem a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes posturas e valores que eduquem

cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial – descendente de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus e asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 10).

O texto segue destacando a importância de políticas públicas de reparação e ações afirmativas promovidas pelo estado, pontuando que este deve adotar medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos das mais variadas ordens, provocados pelo regime escravista e pela política pública de branqueamento e manutenção dos privilégios que se seguiu após abolição da escravatura. Ao promover políticas de reparação, o estado acaba por cumprir ao disposto na constituição federal, artigo 205, que assinala o dever do estado para garantir a todos “indistintamente por meio da educação iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos” (BRASIL, 1988). Sem intervenção do estado é pouco provável que os marginalizados, entre eles os afro-brasileiros consigam superar as barreiras impostas por um sistema meritocrático que reproduz os mecanismos de manutenção dos privilégios (BRASIL, 2004).

O reconhecimento da existência de uma estrutura de dominação que privilegia os descendentes de europeus em detrimento dos negros descendentes de africanos, assim como o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial no Brasil, é imperativo no documento. O objetivo é dar início a um processo de superação de séculos de um projeto de educação de caráter colonialista e eurocêntrico, assim, a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas que buscam valorizar a diversidade com o intento de superar a desigualdade de caráter étnico-racial existente na educação escolar brasileira nos diferentes níveis de ensino é essencial. Cabe à escola o papel de desfazer a mentalidade racista e etnocêntrica que se faz presente nos processos pedagógicos, reestruturando relações étnico-raciais e sociais.

A proposta de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) que busca reeducar as relações no Brasil é peça chave do documento. E segundo o texto, para essa reeducação se realizar é preciso fazer “emergir as dores e os medos que tem sido gerados”, conscientizando-se que o sucesso de alguns tem relação com o insucesso e marginalização impostos a outros, buscando construir junto aos negros relações sociais mais sadias. Não se trata de culpar os descendentes dos escravizadores, mas sim evocar sua responsabilidade moral de

combater o racismo, pois se não foram responsáveis pela escravidão, usufruem dos frutos e benesses geradas por essas (BRASIL, 2004)

A inclusão obrigatória da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de educação básica é uma decisão de caráter político com fortes repercussões pedagógica, inclusive no que se refere a formação de professores, que devem ser qualificados/reciclados para tornarem-se aptos a desenvolver esses conteúdos em aula. O parecer reafirma a importância do estudo de temas relativos à História e Cultura Afro-brasileira e Africana para toda a sociedade brasileira, não somente para a parcela afrodescendente da população, pois a educação deve formar cidadãos atuantes em uma sociedade multicultural e pluriétnica com a capacidade de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004).

No ano de 2007, através de avaliações realizadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), foi constatado que a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais necessitava ganhar mais amplitude e escala, levando em conta o grande crescimento da demanda por formação de profissionais da educação e de material didático para o tema. A portaria interministerial nº 605 MEC/MJ/SEPPIR de 20 de maio de 2008 institui o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) objetivando elaborar o documento de referência a servir de base para o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira* é apresentado pelo Ministério da Educação, resultado da mobilização e esforços de diversas instituições como a União Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), dos ministérios, intelectuais, movimentos sociais e sociedade civil.

Esse documento de referência foi submetido à consulta e contribuição popular em seis agendas de trabalho chamadas de Diálogos Regionais sobre a implementação da Lei 10.639/03 que foram realizadas nas cinco regiões do território brasileiro, sendo duas delas no Nordeste. O produto desses encontros foi o documento *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das*

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que foi entregue ao Ministro da Educação Fernando Haddad, por representantes do grupo de trabalho em 20 de novembro de 2008, sendo esse documento peça fundamental na elaboração desse plano, “pois norteou os eixos temáticos que orientaram todas as discussões dos Diálogos Regionais, e aqui estão também orientando ações e metas (BRASIL, 2008).

O objetivo central desse plano é dar suporte para que todo o sistema de ensino e instituições educacionais consigam cumprir as determinações legais que visam combater o preconceito e o racismo, garantindo a todos o direito de aprendizado com o objetivo de promover uma sociedade mais justa e solidária. Entre os objetivos específicos podemos destacar entre outros:

- Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10.639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11.645/08.
- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08;
- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade (BRASIL, 2008. n.p).

O Plano tem como base estruturante seis eixos estratégicos propostos no documento: *Eixo 1* - busca o fortalecimento do marco legal através da regulamentação da Lei 10639/03 e 11645/08 nos âmbitos estadual e municipal e no distrito federal; *Eixo 2* - política de formação e gestores; *Eixo 3* – política de materiais didáticos e paradidáticos; *Eixo 4* - avaliação e monitoramento: diz respeito a elaboração de indicadores que permitam monitorar a implementação das leis 10639/03 e 11645/08 pela união, estados e distrito federal; *Eixo 5* – Gestão democrática e mecanismos de participação social; *Eixo 6* – condições institucionais: “aponta os mecanismos institucionais e as rubricas necessárias para implementação da lei” (BRASIL, 2008, n.p)

Entre as principais ações que cabem ao governo federal promover, pode-se destacar, entre outras, a inclusão das Diretrizes Curriculares Nacionais Para

Educação Das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e conteúdos propostos na Lei 11.645/08 nos programas de formação de funcionários e gestores, na política nacional, assim como na formação dos profissionais do magistério de educação básica sob coordenação da CAPES; além de reforçar nas comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão de conteúdos referentes a EREER, história e cultura africana e afro-brasileira e cultura e história indígena.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, público alvo deste trabalho, as ações propostas pelo plano consistem em:

- A) Ampliar a cobertura da EJA em todos os sistemas de ensino e modalidade para ampliação do acesso à população afrodescendente;
- B) Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio do fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço - tempo - concepção e o respeito a educação;
- C) Incluir o quesito cor/raça nos diagnósticos e programas da EJA;
- D) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas às relações étnico-raciais;
- E) Incluir na formação dos educadores da EJA a temática da promoção da igualdade étnico-racial e o combate ao racismo;
- F) Estimular as organizações parceiras formadoras de EJA, para articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação dos professores (BRASIL, 2008, n.p).

O item “e” vai ao encontro da proposta pedagógica deste trabalho e outras de caráter multiculturalista e decolonial, pois ampara e estimula a pesquisa e a aquisição de materiais didáticos pedagógicos que valorizem e promovam a diversidade cultural e étnico-racial, na intenção de desenvolver práticas pedagógicas de acordo com a EREER.

Em âmbito regional, no Rio Grande do Sul, foi lançado em 2017, o *Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas*, com o objetivo de orientar a implementação, no estado, das legislações atinentes ao tema da inclusão das Histórias e Culturas dos Povos afro-brasileiros, africanos e indígenas. O Plano Estadual é fundamentado pelo *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, e também está em consonância com o parecer CNE/CP

03/2004. Este plano surge enquanto demanda de setores da sociedade civil (Fórum permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do RS e representante da Comissão Permanente de Defesa dos Direitos Humanos e da Procuradoria Geral do Estado CDH – PGE/RS) que não se sentiam contemplados da maneira que vinha sendo aplicadas as Leis 10.639 /03 e 11.645/08 nas escolas.

Durante o processo de elaboração do plano, foram criados dois grupos de trabalho em diferentes momentos, contando com representantes da sociedade civil, dos movimentos negros, movimentos sociais e representantes e órgãos do poder público que se reuniam periodicamente. Ficaram determinados pelo GT a realização de seminários ampliados de consulta pública e o formato do plano. No decorrer do ano de 2014 foram realizados quatro seminários, dois em Porto Alegre e dois no interior do estado, com o objetivo de dar à sociedade conhecimento a respeito do trabalho do GT e contar com a opinião e colaboração de professoras e professores, estudantes, pesquisadores e pesquisados com sugestões para integrarem o referido plano.

Os seminários contaram com palestrantes como a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o professor Guarany, intérprete de saberes tradicionais, o cacique Vherá Poty Benites da Silva entre outros pesquisadores e professores.

[...] após as palestras, os integrantes organizaram-se em grupos por níveis e modalidades de ensino, para a discussão e proposições que foram sistematizadas e apresentadas ao grande grupo e cujas contribuições integram o texto do presente plano (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 16).

O objetivo geral do plano é cumprir e implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas estabelecidos na Constituição Federal. Os objetivos específicos do plano estadual são basicamente os mesmos do Plano Nacional, só que voltados para a esfera estadual. Entre eles destacamos os seguintes:

- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização das histórias e das culturas dos povos africanos, dos povos indígenas, afro-brasileiros e da diversidade étnica na construção do estado e do país;
- Promover e apoiar o desenvolvimento de pesquisas e produção de

materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, as culturas e as histórias dos povos indígenas, afro-brasileiras e africanas;
- Criar e consolidar agendas propositivas com os diversos atores da Educação Estadual para disseminar as Leis 10.639/03, 11.645/08, Resolução CEED nº 297/2009, Lei Estadual nº 13.694/20119 [...] (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 17-18).

Os eixos fundamentais do plano estadual têm como base estruturante os seis eixos estratégicos propostos no documento *Contribuições para implementação da Lei 10.639/03* que são:

1. Fortalecimento do marco legal;
2. Política de formação para gestores e profissionais de educação;
3. Política de material didático e paradidático;
4. Gestão democrática e mecanismos de participação social;
5. Avaliação e Monitoramento;
6. E criação das condições institucionais para o desenvolvimento de ações relacionadas à educação étnico-racial.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), as ações propostas são basicamente as mesmas do Plano nacional.

A respeito da recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08 por parte dos docentes e comunidade escolar, é interessante destacar o trabalho de Míria Gomes de Oliveira e Paulo Vinícius Baptista da Silva (2017) ao discutir a recepção da Lei com docentes durante um seminário temático em uma turma de Língua Portuguesa, que propõe uma análise crítica do discurso sobre as falas dos docentes em relação às determinações das Leis 10.639/03 e 11.645/08; pois, o racismo não é inato, mas aprendido discursivamente e dessa mesma forma pode ser desconstruído, questionado e invalidado discursivamente (OLIVEIRA; SILVA, 2017). Durante a realização do trabalho, os pesquisadores captaram discursos divergentes a respeito das leis entre os professores: ao mesmo tempo em que reconhecem sua obrigatoriedade e se propõe a trabalhar os currículos, criticam a imposição, alegando que que isso vai de encontro à proposta de flexibilização dos currículos. Até uma suposta ausência de “ética” é invocado sob o argumento de que o aluno não deveria ser obrigado a se interessar por certos temas, que a princípio não condizem com sua realidade ou valores (em especial religiosos). Contudo, as falas dos docentes também reconhecem a predominância de um viés eurocêntrico nos currículos vigentes, invisibilizando a cultura e contribuição do negro para a

sociedade e a necessidade de se resgatar saberes sobre e dessa população. Saberes esses que dizem respeito a uma visão de mundo que difere da visão de mundo capitalista moderna eurocêntrica.

1.5 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BNCC

No ano de 2017, no mês de abril, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constituindo ela uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) com o objetivo de qualificar a educação básica. Em dezembro do mesmo ano, a base foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho. Nesse mesmo mês, no dia 22, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta a resolução CNE/CP Nº2 de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a Implantação da Base Nacional Comum Curricular. A BNCC é um documento normativo que define quais são as aprendizagens essenciais que todos os alunos têm o direito de adquirir durante a educação básica, apontando competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. As aprendizagens essenciais da base estão expressas em 10 competências gerais, que consubstanciam no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O conceito de competência é assim definido pela BNCC:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Especificamente, no que se refere à Educação para as Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana, é possível haver um diálogo desses conteúdos de forma mais específica com a competência número seis, que trata de:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 9).

O mesmo pode se aplicar a competência número nove:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 12).

Nas competências específicas das ciências humanas para o ensino fundamental propostas pela BNCC, pode se destacar a primeira competência: “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e exercer os direitos humanos” (BNCC, 2017, p. 357). A competência nº 4 também merece menção no que se refere a dialogar com a EREER e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 357).

No que se refere às competências na disciplina de História, destacamos pontualmente duas passíveis de articular com os conteúdos da EREER e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações. (BRASIL, 2017, p. 402).

Faz-se necessário destacar a perspectiva pontual e limitada que a BNCC dá à história e cultura afro-brasileira e africana e à EREER, limitando suas possibilidades de aplicação às poucas competências. O município de Canoas, buscando se adaptar à BNCC através do alinhamento de seus currículos e projetos pedagógicos com a mesma, elaborou de maneira coletiva com os discentes da rede municipal o Referencial Curricular de Canoas (RCC), construído em diálogo com as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) elaboradas e aprovadas pela rede

municipal de ensino em 2016:

O documento, além de cumprir a questão legal, tem como principal objetivo orientar o conjunto de aprendizagens essenciais para os estudantes das escolas do Sistema Municipal de Ensino e servirá para o estabelecimento das diretrizes que orientarão a organização, construção e/ou reelaboração de seus currículos, projetos políticos pedagógicos, planos de estudos e demais documentos de escolas. (...) A construção do Referencial Curricular de Canoas resultou de um movimento que envolveu a Secretaria Municipal da Educação, as escolas da rede Municipal de Ensino e o Conselho Municipal de Educação, devendo ter continuidade em sua implementação, apoiado nos mesmos princípios nos quais foi efetivado, ao priorizar o protagonismo docente, a construção colaborativa, a valorização dos saberes e dos sujeitos, a partir do olhar sobre os diferentes contextos. (CANOAS, 2018, p. 8).

O RCC compreende todas as competências, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades propostas na BNCC e agrega às especificidades locais nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Quais as possibilidades de trabalhar ERER e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de ciências humanas oferecidos pela RCC? A proposta de trabalho em andamento busca apresentar e discutir sobre a mitologia iorubá com o apoio de recursos audiovisuais. Levando em consideração que o grupo de alunos selecionado para desenvolver o projeto pertence a uma turma de EJA equivalente ao 6º e 7º anos, vamos verificar quais as possibilidades a disciplina de História oferece para o desenvolvimento de conteúdos de temática afro-brasileira e africana nessas séries, tanto no ensino regular quanto na EJA.

No sexto ano do ensino regular, a proposta de desenvolver conteúdos relacionados à mitologia africana (iorubá) pode ser inserida na unidade temática “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”. O objeto de conhecimento é “Os povos na antiguidade na África (egípcios) no oriente médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais”. E a habilidade exigida: “Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades” (CANOAS, 2018, p. 216). Existe a possibilidade de se fazer analogias entre as histórias mitológicas clássicas com a mitologia mesopotâmica e africana.

No sétimo ano do ensino regular a unidade temática que parece mais adequada para se desenvolver uma proposta de estudo da mitologia iorubá é “O

mundo moderno e a conexão entre as sociedades africanas, americanas e europeias”; o objeto do conhecimento é “Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial”. E as habilidades exigidas: “Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas”. (CANOAS, 2018, p. 219).

Na EJA, o Referencial Curricular está organizado por competências, conhecimentos e habilidades. As competências são definidas enquanto um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas. Essas competências foram elaboradas por áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, a fim de garantir a não fragmentação do conhecimento. Os conhecimentos fazem referência aos conteúdos, conceitos e processos de cada área do conhecimento. As habilidades são capacidades aprendidas por meio da experiência, onde o aluno obterá o resultado desejado, não sendo simples objetivos. (CANOAS, 2018)

Por fim, as possibilidades de se trabalhar conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana e ERER existem, contudo são um tanto “engessadas”, limitadas pela RCC através dos conhecimentos, habilidades e competências que ela determina. Outra crítica a ser feita é que no caso da RCC, a proposta de conhecimentos e habilidades que fazem referência à história e cultura afro-brasileira e africana fica presa ao passado desses povos. Conhecimentos e habilidades no segundo segmento do módulo 2 (equivalente ao sétimo ano do ensino fundamental), nos conhecimentos sobre a “América portuguesa”, tendo como habilidades a serem desenvolvidas “Identificar a diversidade de cada grupo étnico da população brasileira (indígena, europeu, africano e asiático) apontando sua contribuição no período colonial (até 1822)” (CANOAS, 2018, p. 276).

Dessa maneira, é possível perceber que a ERER e a questão da diversidade (étnica e cultural) é contemplada pela RCC, mas ainda assim, como na BNCC, de maneira muito limitada e pontual. Dentro dessas limitações é possível encontrar pequenos espaços para elaboração e execução de projetos e políticas pedagógicas que divulguem os valores, saberes e conhecimentos ancestrais africanos nos currículos escolares, como o proposto neste estudo. Contudo, faz-se necessário expor insuficiência do espaço proposto aos temas nesses documentos, e propor uma reflexão sobre os possíveis significados dessa delimitação colocada pela BNCC/RCC à ERER.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 RACISMO ESTRUTURAL, AFROTEOFOBIA E SOCIEDADE BRASILEIRA

O racismo no Brasil assume um caráter estrutural e estruturante, sendo este fenômeno decorrente da própria estrutura social, se colocando como o modo normal como vêm a se constituir as relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares, atravessando a sociedade em todas as suas esferas (ALMEIDA, 2019). A concepção estrutural de racismo não o considera um fenômeno anormal na sociedade. É ele (o racismo) que constitui as relações no seu padrão de normalidade, dessa maneira, o racismo se expressa de maneira concreta, como desigualdade política, econômica e jurídica. Contudo, afirma Almeida (2011), ainda que tenha um caráter estrutural, isso não significa que o racismo seja uma condição incontornável, “e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados” (p. 50).

Todo afrodescendente acaba em determinado momento (ou frequentemente) sofrendo as consequências do racismo enraizado na sociedade brasileira; racismo esse perversamente camuflado pela ideologia da *democracia racial* desenvolvida pelas elites intelectuais do país durante o século XX. Essa ideia de *democracia racial* é vendida ao exterior por essa intelectualidade, que afirmava que o Brasil superara ou estava a superar o problema do racismo. Muitos cientistas sociais e historiadores estrangeiros se ocuparam de estudar o problema da questão racial no Brasil, bem como essa noção de democracia racial. O escritor e cientista social cubano Carlos Moore (2009), que tem uma visão particular sobre as origens do racismo contra os negros, tece a seguinte observação sobre essa ideologia:

O mito da democracia racial, assim como o mito do “desenvolvimento separado”, na África do Sul atuou como mito – ideologia eficaz na manutenção do *status quo* sociorracial por praticamente quase um século. Essa forma de autoengano tem constituído obstáculo sério ao avanço da sociedade, tanto na África do Sul quanto no Brasil. Mas graças aos esforços perseverantes de décadas do movimento social negro brasileiro, uma parte crescente da sociedade tem identificado a “democracia racial” como uma perigosa falsa visão (MOORE, 2009, p. 23-24).

Em relação ao fenômeno do racismo, Moore (2009) defende a tese de que o “racismo teria se construído historicamente, e não ideologicamente”; este autor situa a gênese do racismo nos primórdios da humanidade, em épocas longínquas no tempo, fundamentando suas hipóteses nos estudos de Gervásio Fournier-González e Cheikh Anta Diop. Moore (2009) retrocede à pré-história e começo da antiguidade para localizar as origens do comportamento racista: a tese defendida é a de que a gênese do comportamento racista se encontra em conflitos que ocorreram em tempos imemoriais em diversas partes do mundo antigo (Mesopotâmia, Irã Elamita, Índia Dravidiana, Oriente Médio Semita) entre populações autóctones dessas regiões, que possuíam a pele mais escura (denominadas melanodérmicos) contra populações invasoras de pele clara (leucodérmicos), inaugurando uma espécie de proto racismo baseado no fenótipo:

Primeiro, que a hostilidade e o medo da cor especificamente negra é um fenômeno francamente universal que se encontra nos mitos e nas culturas de todos os povos não negros. Essa primeira constatação, facilmente verificável por intermédio do exame dos mitos arquétipos dos povos euro semita da Europa e do Oriente Médio, sugere, indubitavelmente, a ocorrência, em épocas longínquas, de graves conflitos entre os povos melanodérmicos e leucodérmicos nessas regiões. Não vemos outra explicação válida para a ubiquidade da repulsa e do medo que causa a cor negra: “luto”, “tenebroso”, “maléfico”, “perigoso”, “diabólico”, “pecado”, “sujo”, “bestial”, “primitivo”, “inculto”, “canibal”, “má sorte” [...] (MOORE, 2009, p.49,50)

Esse temor e repulsa aos povos negros teria como motivo a presença anterior dessas populações nos referidos territórios, presença essa comprovada nas últimas décadas por descobertas na área da paleontologia, arqueologia e biologia, que indicam que os primeiros *Homo sapiens* tinham a pele escura e feições negroides:

É a partir dessa constatação, pensamos que deve ser reanalisada toda a problemática da gênese histórica do racismo. Com efeito, não vemos como desvincular a realidade contemporânea, dominada por uma visão negrofóbica em escala mundial, de uma realidade semelhante evidenciada nos mitos e nos textos mais antigos dos povos euro semitas da Europa, do Oriente Médio e da Ásia Meridional, incluindo a própria *Bíblia*, de origem judaica, os textos védicos (particularmente o *Rig Veda*), os textos fundadores do zoroastrismo persa (*Zend Avesta*) (MOORE, 2009, p. 50).

Nessa perspectiva, o racismo seria um comportamento que precede ao modo de produção capitalista e a modernidade. Nas discussões em torno do racismo na América Latina usualmente utilizamos como paradigma o modelo anglo saxônico de racismo, caracterizado por se fundamentar na ideia de “pureza racial”, estando diretamente ligado ao fenômeno da modernidade capitalista. Todavia, alerta Moore:

No entanto, o modelo anglo saxônico não pode servir de marco referencial ou comparativo para enxergar a realidade “latino” americana e muito menos compreendê-la. A razão disso é que o modelo de relações raciais anglo-saxônico - que se define em função da biologização do racismo e pela imposição de estruturas de segregação racial ostensivas (EUA, Europa setentrional, Austrália, Canadá, África do Sul...) – corresponde a um contexto histórico bem específico: a modernidade industrial e capitalista (MOORE, 2009, p.31)

Prossegue o autor:

Contrariamente a este modelo, a tipologia de relações raciais imperantes na denominada América “Latina” conforma-se às realidades culturais e estruturais pré-modernas, pré-capitalistas e conseqüentemente pré-industriais. Por si só, essas características lhe oferecem uma resiliência ímpar, haja vista a ductilidade das articulações sociais, assim como a ampla aceitação por parte dos oprimidos de estruturas milenares de opressão (MOORE, 2009, p.31)

Para Moore, o fenômeno do racismo na América “Latina” (incluindo o Brasil) está ligado à questão do fenótipo ou da aparência física. Esse racismo fenotípico não se limita a atingir o sujeito negro individualmente, e acaba se estendendo às suas manifestações culturais de negritude, seus valores civilizatórios oriundos da cultura africana, suas preferências estéticas, entre outros aspectos. Contudo, a dimensão místico-religiosa da cultura afro-brasileira é aquela que talvez mais sofra as conseqüências de um racismo agressivo e, na maioria das vezes, mal disfarçado. Racismo que ora busca se justificar valendo-se de interpretações etnocêntricas e ortodoxas dos textos litúrgicos da tradição judaico-cristã para classificar as religiões de matriz africana como “feitiçaria”, “magia negra” entre outras expressões pejorativas; ora usando a ciência ocidental para reduzir a religiosidade de origem africana a mera credence supersticiosa de povos “atrasados”.

Esse racismo religioso, manifesta-se através da afroteofobia, conceito desenvolvido pelo professor Jairo Pereira de Jesus “e se refere à postura de medo das tradições de matriz africana inculcada culturalmente nas pessoas, tornando-as discriminatórias, preconceituosas e intolerantes a todo e qualquer símbolo, signo, rito e valor da matriz civilizatória africana” (SILVEIRA; CUSTÓDIO, p. 38, 2017).

No decorrer da história humana, as religiões afro foram perseguidas devido a uma série de fatores, todos de caráter ideológico (SILVEIRA; CUSTÓDIO, 2017). Essa perseguição, de acordo com Silveira e Custódio (2017) teria suas raízes nas definições de bem e mal das religiões africanas, distintas das definições de bem e mal maniqueístas cristãs definidas na teologia medieval de Santo Agostinho, que atribui ao demônio (origem de todo mal) tudo aquilo que não se encontra conforme os ditames bíblicos. Dessa forma, ficou legitimada, a partir da idade média, a perseguição de todas as manifestações religiosas que não estejam conforme as escrituras sagradas; perseguições essas que posteriormente vieram a ser praticadas contra as religiões africanas. Possivelmente a afroteofobia teria se originado na necessidade de um discurso teológico por parte da igreja que autorizasse e justificasse a escravização de africanos pelo colonizador europeu. Posteriormente, argumentos de caráter “científico” foram utilizados com a mesma finalidade: difundir entre os europeus a ideia de que os africanos eram uma raça inferior de pagãos pecadores, portadores de uma cultura primitiva. Assim, como afirmam Silveira e Custódio:

A necessidade que os europeus tinham de se tornarem o povo dominante no planeta proporcionou a criação de uma ideologia de inferiorização dos outros povos. A ciência ocidental exaustivamente tentou provar a inferioridade biológica e, por extensão, cultural dos povos não brancos (SILVEIRA; CUSTÓDIO, 2017, p. 39).

O sentimento afroteofóbico vem perdurando desde séculos e, infelizmente ainda se faz presente na instituição escolar. Alunos praticantes de religiões de matriz africana são vítimas de ofensas ao seu credo, de “brincadeiras” humilhantes em função das suas crenças e difusão de narrativas distorcidas e mentirosas sobre as mesmas. Soma-se a isso o avanço das igrejas neopentecostais nas regiões periféricas, igrejas essas muitas vezes reprodutoras e disseminadoras de narrativas etnocêntricas que reforçam ideias preconceituosas a respeito das religiões de matriz africana e seus adeptos.

Diante desse cenário, a desconstrução dessas perspectivas etnocêntricas e racistas que muitos discentes acabam por reproduzir e difundir no ambiente escolar, se faz urgente e necessária. A escola, historicamente é um instrumento de reprodução do racismo; de acordo com Nilma Lino Gomes (2017): “[...] o Movimento negro, por meio de suas principais lideranças, e das ações de seus militantes, elegeu e destacou a educação como importante espaço tempo passível de intervenção e emancipação social [...]” (GOMES, 2017, p.24).

O acesso à educação foi durante muito tempo sistematicamente negado a população negra brasileira, sendo um direito social arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos no Brasil (GOMES, 2017). Assim sendo, a educação é um campo estratégico para a difusão de saberes e conhecimentos produzidos e articulados pelo movimento negro e comunidade(s) negra(s).

2.2 DECOLONIALISMO E MULTICULTURALISMO

A busca por possibilidades de construção de uma perspectiva decolonial no que se refere aos saberes históricos tradicionais em nossos currículos escolares, bem como, explorar as possibilidades de ensino que se abrem com a promulgação da Lei 10.639/03, inspiram e orientam a elaboração e produção desse trabalho, em acordo com a proposições de Nilma Lino Gomes (2012, 2017) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011). De acordo com as palavras dessa última:

[...] a educação das relações étnico raciais deve ser conduzida, tendo-se como referência os seguintes princípios (BRASIL, 2004b, p.17): Consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminação (SILVA, 2011, p. 13)

No processo de elaboração deste estudo, a tese de doutorado em Antropologia Social pela USP, de Rachel Rua Baptista Bakke - *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro brasileiras na aplicação da lei 10639* (2011), traz algumas contribuições, em especial a problematização das representações sobre as religiões afro-brasileiras no material didático e paradidático, trazendo reflexões acerca da qualidade desses materiais, e da relativa dificuldade em se encontrar materiais didáticos e paradidáticos de qualidade, com informações precisas e que superem a perspectiva etnocêntrica e algumas vezes explicitamente

preconceituosas em relação às religiões de matriz africana. Interessante também são as reflexões e propostas pedagógicas encontradas na dissertação de mestrado do ProfHistória de Isabele de Lacerda Nascentes: *O Axé na sala de aula: abordando as religiões afro brasileiras no ensino de história* (UERJ, 2016). A temática das relações étnico-raciais em especial a interface entre religiões afro-brasileiras e ensino de história é o tema central desse trabalho. Destaco nele a proposta da autora da elaboração daquilo que ela chama de “Balaio de ideias: Axé na sala de aula”: um dispositivo didático que atua “como ferramenta pedagógica facilitadora para abordagem positiva das religiões afro brasileiras em sala de aula”.

Outro trabalho que provoca reflexões interessantes é a Dissertação do ProfHistória de Carolina Barcelos Ferreira *“Isto é coisa de macumba”* (UERJ, 2016), que propõe a um grupo de discentes a investigação de objetos religiosos em museus do Rio de Janeiro, com o objetivo de construir um material pedagógico para uso em sala de aula.

A ideia de decolonizar, que vem sendo desenvolvida, se refere a trabalhar para a aceitação e o entendimento das teologias afro-brasileiras em específico e dos valores civilizatórios africanos em geral. O multiculturalismo é outra referência fundamental no desenvolvimento deste trabalho. Stuart Hall (2003) faz a distinção entre os termos “multicultural” e “multiculturalismo”:

“Multicultural” é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se a estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. “Multicultural” por definição é plural (HALL, 2003, p. 52).

Hall (2001), segue afirmando que o multiculturalismo não é uma doutrina política única, rígida ou dogmática: “Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias sempre inacabadas. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há multiculturalismos muito diversos” (p.53).

Seguindo essa perspectiva multiculturalista, o artigo *Análise do multiculturalismo no currículo de ciências: uma proposta de inserção da cosmogonia*

Iorubá nos conteúdos de biologia e astronomia, de Caio Ricardo Faiad da Silva, Alexandre Araújo de Souza, Cátia Cristina Boicauva Maringolo, Vagner Gonçalves da Silva, traz importantes contribuições para pensar as religiões de matriz africana no currículo escolar, bem como refletir sobre práticas pedagógicas que incluam esses saberes ancestrais. O artigo tem como objetivo “analisar a abordagem multicultural do currículo e do caderno do professor de ciências do estado de São Paulo” (SILVA et al, 2018, p. 381). Os autores propõem a “inserção de preceitos multiculturalistas no ensino” com a intenção de “superar a ruptura epistemológica entre a ciência e outros saberes gerados no contexto de culturas específicas” (p. 381), a partir de “um hibridismo cultural” entre as ciências e esses saberes (p. 382). Foi constatado pelos autores, ausência de referências sobre a cultura negra no currículo oficial de ciências do estado de São Paulo, ainda que no tema “origem da vida: teorias, representações e cultura, encontramos referências a religiosidade cristã e indígena nos exemplos de narrativas que buscam explicar o surgimento da vida e do planeta. Fazendo referência a Semprini, os autores destacam que:

Os multiculturalistas atribuem a escola uma função libertadora e transformadora do ser humano, pois será entendida como um lugar consagrado à formação do indivíduo e sua integração numa comunidade que permitiria ao indivíduo transcender seus laços familiares, étnicos e consuetudinários (...) Já no que abarca a reforma dos textos e da grade curricular, os multiculturalistas sublinham a importância do reconhecimento para ajudar a cultivar a auto estima de grupos historicamente desprestigiados (SILVA et al, 2018, p. 386).

Como forma de preencher o vazio no currículo de ciências no que se refere à história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, o grupo de pesquisadores propõe a inserção de conhecimentos sobre as religiões afro-brasileiras, mais precisamente narrativas mitológicas do povo iorubá protagonizadas pelas suas divindades, os Orixás. A astronomia seria a área do conhecimento científico onde se desenvolveria essa proposta pedagógica de construção de um saber híbrido entre a ciência e saberes tradicionais específicos, originando uma “Astronomia cultural”: “(...) o ensino de astronomia em sala de aula como instrumento para inserir a visão de povos sobre fenômenos observados e associados com a origem do mundo” (SILVA et al, 2018, p. 388). Na palavra dos autores:

[...] este trabalho visa apresentar uma reflexão sobre a abordagem da História e Cultura africana e Afro brasileira no currículo de ciências por meio da contextualização da cultura das tradições religiosas afro-brasileiras. O

caminho trilhado de propor a inserção das mitologias dos Orixás, cultuados nas religiões afro brasileiras, visa também contribuir para inserção do combate a intolerância religiosa na disciplina de ciências” (SILVA et al, 2018, p. 291).

No decorrer do texto, são apresentadas algumas possibilidades de inserção de histórias mitológicas com os Orixás no estudo de fenômenos astronômicos e meteorológicos, possibilitando o discente se aproximar dessa cultura, suas visões de mundo e natureza. Ainda sobra espaço no artigo para uma crítica aos detratores do multiculturalismo, que acreditam equivocadamente que o projeto multiculturalista se resume ao banimento do legado cultural do ocidente. Equívoco esse fruto de uma forma binária (e limitada) de pensar, pois o multiculturalismo busca “o reconhecimento de vozes, corpos e mentes diversos no desenvolvimento do conhecimento humano” (SILVA et al, 2018, p.403).

2.3 POSSIBILIDADES DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL FRENTE A UM CURRÍCULO EUROCENTRADO

Historicamente, o discurso da existência de uma “democracia racial” difundido por Gilberto Freire em *Casa Grande e Senzala* (1933), que exaltava a miscigenação e as relações raciais harmoniosas, predominou nas narrativas históricas oficiais. Joel Rufino dos Santos (1990) define democracia racial como “certo padrão de relações raciais em que as oportunidades fossem iguais para todas as raças envolvidas” (SANTOS, 1990, p. 5). Completa ele: “Ora, infelizmente isso nunca aconteceu aqui” (p. 5). Durante a maior parte da nossa história, brancos, indígenas e negros ocuparam posições sociais distintas: enquanto os primeiros eram senhores; os demais eram servos e escravos. A narrativa histórica difundida pela escola tem um viés propositadamente eurocêntrico desde as origens da disciplina de história nos currículos escolares. A história, enquanto disciplina escolar autônoma, surgiu no final do Século XIX na Europa, “imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas (...)” (NADAI, 1992, p. 23); a grande mudança do século XIX foi colocar a história enquanto árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras (NADAI, 1992). No Brasil, a história enquanto disciplina escolar já estava consolidada na terceira década do século XIX. A história do Brasil enquanto matéria escolar surgiu em 1838 (ano em que foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB), com a fundação do Colégio

Pedro II no Rio de Janeiro. Era lecionada a partir da sexta série, e assim como em outras áreas do saber, sofreu na sua origem uma forte influência francesa. Segundo Flávia Eloisa Caimi:

A história não constituía apenas uma disciplina escolar, e sua inserção era considerada indispensável em todas as camadas sociais e faixas etárias, uma vez que tinha o papel de formar os juízos de valor e o patriotismo, necessários à constituição da identidade nacional (CAIMI, 2001, p. 28).

Sendo o Estado nação, a principal entidade política da modernidade, a identidade nacional adquire um papel fundamental na constituição da identidade do sujeito moderno. De acordo Stuart Hall:

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial (HALL, 1999, p. 47).

Dessa maneira, outras possibilidades de identidade do sujeito (étnica e/ ou regional, por exemplo), acabariam por ser “silenciadas” em nome da identidade (e unidade) nacional:

As culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades tradicionais eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura *nacional*. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de ‘teto político’ do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas (HALL, 1999, p. 49).

A formação de uma cultura nacional acaba por criar uma cultura homogênea, contribuindo para criar padrões de alfabetização universal e difusão de uma única língua vernácula como meio dominante de comunicação na nação: “(...) criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional” (HALL, 1999, p. 50).

A 1ª Conferência nacional de educação no ano de 1927, ocorrida em Curitiba, reuniu educadores de todo o país, tendo a apresentação de mais de 120 teses. Nela, as ideias de moral e civismo foram entendidas nas palavras de Caimi

(2001): “como os dois princípios essenciais a serem consolidados pelos educadores” (p. 33). O objetivo educacional era construir uma identidade comum aos diferentes grupos humanos, ignorando as desigualdades que permeavam as relações econômicas, sociais e culturais. Na década de 1930, durante o governo Vargas, há uma radicalização do discurso nacionalista. O papel do ensino de história para o curso secundário durante o Estado Novo era “(...) organizar um ensino capaz de despertar a consciência patriótica, priorizando o caráter humanístico em detrimento do científico” (CAIMI, 2001, p. 33). Nos anos 1950, temos a importante atuação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que rompe com a hegemonia do IHGB nas pesquisas históricas; apesar de algumas propostas de mudanças teórico metodológicas, ainda era o nacionalismo a ideologia predominante no interior do ISEB (CAIMI, 2001, p. 40). Nos anos 1960, após o golpe militar de 1964, a história nacional terá seu caráter nacionalista acentuado, sendo o ensino de história novamente submetido aos interesses governamentais. A exaltação da pátria e os valores cívicos eram prioridades na disciplina de estudos sociais, criada a partir da fusão de história e geografia a partir de 1971, e moral e cívica em 1969.

Assim, a disciplina de história nacional se institui como uma espécie de fiadora da identidade nacional oficial, procurando garantir de maneira hegemônica “a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se de maneira harmônica e não conflituosa” (NADAI, 1992, p. 24). Assim, as populações negras e indígenas não eram compreendidas em suas especificidades etno-culturais, mas sim como “cooperadores da obra colonizador-civilizatória conduzida pelo branco português/europeu e cristão” (NADAI, 1992, p. 25).

Dessa maneira, institui-se uma perspectiva evolucionista e eurocêntrica da história nacional, uma narrativa construída onde o protagonismo pertence aos povos europeus que para aqui vieram e seus descendentes, sendo o elemento indígena e africano incorporado sob uma perspectiva exótica ou folclórica, tendo seus feitos e contribuições muitas vezes invisibilizados nas historiografias oficiais: “Impunha-se, então, uma história institucional que exprimisse ou legitimasse a política e a ideologia do regime vigente” (CAIMI, 2001, p. 17). Foi assim durante o período monárquico, bem como em momentos cruciais da história republicana - nos anos 1920 durante a era Vargas e no regime ditatorial de 1964. Para Conceição Cabrini (1986) esse modelo de ensino de história estilo “biografia nacional” é cheia de

estereótipos, mitos e preconceitos. É a história conservadora do branco vencedor em sua democracia racial" (CABRINI, 1986, p. 24).

Essa perspectiva eurocêntrica e positivista de história, que legitima uma suposta “democracia racial” negando as contradições e conflitos na sociedade, predominou sem maiores questionamentos até o início dos anos de 1980. Com o desenrolar do processo de redemocratização (da Lei de Anistia de 1979 até as eleições indiretas de 1985), a década de 1980 se torna a “Era do Repensando” (CAIMI, 2011, p. 43), momento de rearticulação dos movimentos sociais e profissionais, estimulando o repensar das práticas educativas e sociais e um intenso debate sobre o ensino de história. O marxismo e outras orientações teóricas de caráter crítico ganham terreno, e uma leitura crítica da história nacional ganha espaço crescente no ensino de história. Entretanto, anterior a esses eventos, em 1970, o Movimento Negro contemporâneo emerge de forma mais orgânica no cenário Brasileiro, destacando a especificidade da luta política contra o racismo, buscando na história “a chave para compreender a história do povo negro brasileiro”, compreensão essa que se dá através da negação das narrativas históricas oficiais e buscando construir “uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil” (GOMES, 2017, p. 48).

Com o advento da Constituição de 1988, que garante o caráter universal da educação básica, e anos depois a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que no 26º artigo §4º prevê que: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Esses dois marcos legais colaboram na formação de um contexto jurídico e político que acaba por tornar possível a promulgação da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino público e privado. É possível atribuir a Lei 10.639/03 como resultado da pressão do movimento negro enquanto ator político, tensionando e pressionando o estado brasileiro e as esquerdas (GOMES, 2012). Com a ampliação ao direito à educação e a crescente universalização da educação básica, cada vez mais ingressam nas escolas sujeitos até então invisibilizados ou desconsiderados enquanto sujeitos de conhecimento: “Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade,

condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias” (GOMES, 2012, p. 99).

Nesse cenário surge uma demanda pela introdução obrigatória de História da África e das culturas afro-brasileiras na educação básica: “Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas” (GOMES, 2012, p. 100). A Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 cuja relatora foi Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005), foram iniciativas que buscaram suprir essas demandas. De acordo com Nilma (2012, p. 99), decolonizar o currículo é promover uma ruptura epistemológica com os conteúdos tradicionais, rompendo com “o caráter monolítico do cânone epistemológico”. Os currículos escolares passam a serem territórios de disputa dos novos sujeitos sociais que buscam se sentirem representados, com suas vivências, trajetórias e anseios, enfim, um currículo que realmente represente a diversidade da realidade social. Catherine Walsh (2013) afirma que decolonizar não é uma simples “negação” do colonialismo, levando a um “estado nulo” da colonialidade; a decolonização é um caminho de lutas contínuo “[] no qual se pode identificar, visualizar e alentar ‘lugares’ de exterioridades e construções alternativas” (p. 3).

São exemplos de pedagogias que desafiam a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, deles se dissociando pedagogias que buscam pensar a partir de genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas, sistemas civilizatórios e modos de vida distintos, levando a possibilidades de ser, estar, sentir, existir, fazer, pensar, olhar de outro modo (WALSH, 2012, p. 7).

Os saberes dos povos tradicionais são invisibilizados pela educação regulada pelo mercado e pela racionalidade científica instrumental (GOMES, p. 207). Nilma Gomes, citando o sociólogo português Boaventura Souza Santos afirma que o estado liberal oitocentista, ao reduzir as ricas tradições epistemológicas do primeiro período do renascimento à ciência moderna:

Teve um importante papel e concedeu a si próprio um extraordinário privilégio político enquanto forma exclusiva de poder. Essa tripla redução do conhecimento à ciência, do direito ao direito estatal e dos poderes sociais à política liberal – por muito arbitrária que tenham sido em suas origens – atingiu uma certa dose de verdade à medida que foi se inserindo na prática

social, acabando por se tornar uma ortodoxia conceitual (GOMES, 2017, p. 56).

Inspirada no conceito sociologia das ausências e emergências criado por Boaventura Souza Santos, Nilma Lino Gomes desenvolve um procedimento teórico epistemológico denominado pedagogia *das ausências e emergências*; transpondo o conceito do campo sociológico para o campo pedagógico. Sobre a ideia de uma sociologia das ausências:

Consiste numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade ativamente produzido como não existente, isto é; como uma alternativa não credível ao que existe. O objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças. Mas como se dá a produção de não existência? De acordo com Santos (2004) não há uma única maneira de não existir (...) há produção de não existência sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível. (GOMES, 2017, p. 41).

Em relação à sociologia das emergências:

A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente mediante atividades de cuidado (GOMES, 2017, p. 41).

Os saberes da comunidade negra, no caso em específico os saberes religiosos ancestrais africanos são saberes que podem e devem emergir nos currículos escolares, são saberes invisibilizados, desprezados e perseguidos pela tradição ocidental, tanto a científica, quanto a religiosa. Ao trazermos esses saberes para sala de aula, problematizando-os, estamos por praticar uma *pedagogia das ausências e das emergências*. A respeito dos saberes produzidos pela comunidade negra e pelo Movimento Negro, Gomes afirma que: “Podemos dizer que consideramos que a comunidade negra e o Movimento Negro produzem saberes os quais se diferem do conhecimento científico, mas em hipótese alguma podem ser considerados menos saber ou saber residual” (GOMES, 2017, p. 67).

Esses saberes, considerados emancipatórios, são formas de conhecer o mundo, “(...) da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça em uma sociedade racializada desde o início da sua conformação social” (GOMES, 2017, p. 67). Esses saberes deveriam fazer parte da educação escolar e de projetos

educativos extraescolares e do campo do conhecimento em geral, após a promulgação da Lei 10.639/03 (GOMES, 2017, p. 68).

Nesse contexto, a EREER e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana surgem como instrumentos para resgatar o protagonismo das populações afro-brasileiras na historiografia e cultura nacional, assim como fortalecem o sentimento de cidadania e autoestima desses grupos, fortalecendo o processo de desconstrução de preconceitos e estereótipos sobre as populações afrodescendentes, dando combate ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

2.4 REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL EPISTEMOLOGIA AFRICANA/AFRO-BRASILEIRA

Como foi escrito na introdução, uma proposta pedagógica que busca se caracterizar enquanto decolonial, deve estar em sincronia com os seguintes princípios que conduzem a EREER: “consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e discriminações” (BRASIL, 2004b, p. 17 *apud* SILVA, p. 13). Decolonizar o imaginário dos alunos em relação às mitologias e religiões afro-brasileiras, apresentando e problematizando a cosmogonia de uma outra matriz epistemológica até então desconhecida (para muitos) e invisibilizada, mas nem por isso menos influente; apresentar e discutir uma cosmogonia africana vai ao encontro daquilo que Nilma Lino Gomes define como ruptura epistemológica com um cânone curricular monolítico.

Entretanto, uma epistemologia africana ou afro-brasileira, é também uma epistemologia do sagrado, pois “o sagrado permeia de tal modo todos os setores da vida africana que se torna impossível realizar uma distinção formal entre o sagrado e o secular, entre o espiritual e o material nas atividades do cotidiano” (RIBEIRO, 1996, p. 18). Para o homem africano o visível é a manifestação do invisível; o sentido, a realidade se encontram além das aparências. Tudo é permeado por uma força, energia ou poder, sendo essa energia vital o valor supremo (RIBEIRO, 1996).

Dessa maneira, é muito difícil pensar uma epistemologia africana que exclua o sagrado de seus elementos operacionais. Pelo contrário, essa distinção

sagrada/profano não faz sentido nesse sistema de pensamento. Categorias como universo, tempo e pessoa, no pensamento africano, são conceituadas e entendidas de maneira distinta da racionalidade ocidental; o universo é compreendido de maneira relacional: todas as coisas, espirituais e físicas têm relação entre si (RIBEIRO, 1996). Nessa perspectiva valoriza-se a preocupação com a ecologia e o bem-estar do próximo: “A esta trama de relações associam-se o pensamento da sincronicidade e o pensamento de tipo sincronístico, bastante diferente do pensamento causal” (RIBEIRO, 1996, p. 19). O pensamento linear ou casual pensa a variável tempo através da sequência dos eventos, relacionando-os através do princípio da causalidade. O pensamento sincronístico por sua vez não organiza os eventos de maneira linear, mas em campos, sendo o centro do campo o momento preciso que os eventos ocorrem (RIBEIRO, 1996). Na lógica do pensamento sincronístico: “Ao invés de perguntar por quê tal coisa ocorre? Ou que fator causou tal efeito, pergunta se o que é provável que ocorra conjuntamente, de modo significativo, no mesmo momento?” (RIBEIRO, 1996, p. 20).

Distintamente do pensamento causal, o pensar sincronístico não separa os eventos psíquicos dos eventos físicos: “tanto fatos internos como externos podem ocorrer simultaneamente, formando um complexo de eventos físicos e psíquicos, cujo elemento unificador é determinado momento crítico” (RIBEIRO, 1996, p. 20). O pensamento sincronístico ainda possibilita que seja conferido destaque a práticas adivinhatórias como jogo de búzios pois ele: “Define uma configuração específica, sincronicamente relacionada a ocorrências físicas, psíquicas e emocionais e sociais da vida do consultante de modo que o oráculo, olhando para essa configuração, olhe para a configuração existencial de quem jogou” (RIBEIRO, 1996, p. 20).

A ideia de pessoa é outra categoria que, no pensamento africano, tem uma acepção diferenciada do pensamento ocidental. Marcel Mauss (2003) no clássico ensaio *Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de eu* (1938) ensina que a ideia de pessoa, de eu, não é inata e que “lentamente surgiu e cresceu ao longo dos séculos e através de numerosas vicissitudes, de tal modo que ela ainda é mesmo hoje, flutuante, delicada, preciosa e passível de maior elaboração” (MAUSS, 2003, p. 369). Mauss descreve uma série de exemplos de diferentes povos ao redor do planeta (Pueblos de Zuñi no México, Kwakiutl no noroeste americano, povos nativos da China, Índia e Austrália, romanos e cristãos no ocidente) em diferentes épocas, com concepções diversas da noção de

pessoa/eu e como ela se constitui nessas diferentes sociedades. De acordo com Mauss, a noção de pessoa no ocidente se estabelece através dos romanos:

São raras (as nações) que fizeram da pessoa humana uma entidade completa, independente de qualquer outra, exceto de Deus. A mais importante é a romana. A nosso ver, foi em Roma que essa última noção se formou (MAUSS, 2003, p. 384).

A própria palavra pessoa tem sua origem no latim, na palavra *persona* (possivelmente de raiz etrusca), máscara utilizada no teatro clássico, pela qual ressoa a voz do ator. Contudo para os romanos a noção de pessoa vai além de um elemento da organização, “um nome ou direito a personagem ou máscara ritual. Ela é um fato fundamental do direito” (MAUSS, 2003, p. 385).

Este conceito evolui com os gregos, onde a noção romana de pessoa adquire um caráter moral: “(...) acrescenta-se cada vez mais um sentido moral ao sentido jurídico, um sentido de ser consciente, independente, autônomo, livre responsável” (MAUSS, p. 391). A seguir, os cristãos acrescentam um caráter metafísico a essa pessoa moral: “A própria noção de pessoa é ainda fundamentalmente a noção cristã” (MAUSS, 2003, p. 392). Segundo o autor: “É a partir da noção de uno que a noção de pessoa é criada – acredito nisso há muito tempo – a propósito das pessoas divinas, mas simultaneamente a propósito da pessoa humana, substância e modo, corpo e alma, consciência e ato” (MAUSS, 2003, p. 393).

Posteriormente, a noção de pessoa no mundo ocidental sofreu uma transformação para a chamada *categoria do Eu* (MAUSS, 2003, p. 394), contribuindo para essa transformação, as reflexões de filósofos como Descartes, Espinosa, Kant e Fichte:

Enfim, quem respondeu que todo fato de consciência é um fato do “Eu”, quem fundou toda ciência e toda ação sobre o “Eu” foi Fichte. Kant já havia feito da consciência individual, do caráter sagrado da pessoa humana, a condição de razão prática. Foi Fichte que fez dela, também a categoria do “Eu”, condição de consciência e da ciência, da razão pura (MAUSS, 2003 p. 396).

Feita a descrição desse conceito de pessoa/eu no ocidente, realizado por Mauss, vamos no deter na noção de pessoa para os povos africanos, distinta da do mundo ocidental. Yakemi Ribeiro (1996) faz menção a expressão “*pluralismo coerente da noção de pessoa*” utilizada originalmente por L.V. Thomas:

Nas diversas etnias africanas há um sem número de exemplos de concepções a respeito da constituição humana como resultante de uma justaposição coerente de partes. A pessoa é tida como resultante da articulação de elementos estritamente individuais herdados e simbólicos. Os elementos herdados a situam na linhagem familiar e clânica enquanto os simbólicos a posicionam no ambiente cósmico, mítico e social. (RIBEIRO, 1996, p. 20).

Esses diversos elementos que compõe a pessoa se articulam entre si e com as forças cósmicas e naturais. Destaca-se também a relação de vínculo muito forte entre determinadas pessoas, como por exemplo entre gêmeos ou entre um sacerdote e seu iniciado (RIBEIRO, 1996 p. 22). A pessoa tem sua existência transcorrendo no tempo, passando por sucessivas etapas de desenvolvimento, onde todas as dimensões do ser ficam sujeitas a transformações (permutas, substituições parciais, metamorfoses); algumas delas permanentes (decorrentes de processos iniciáticos), outras provisórias (como as sofridas em determinados rituais). Mesmo com todas essas mutações, a identidade pessoal da pessoa é preservada e ela se reconhece e é reconhecida como sujeito permanente, com a pluralidade de elementos que constituem esse sujeito (nível sincrônico), assim como as diversas metamorfoses e estados vivenciados no decorrer da vida (nível diacrônico). (RIBEIRO, 1996).

A pessoa, inserida no grupo, é definida pelos papéis que desempenha e seu corpo não é separável do mundo. O pessoal não é dissociado do grupal, através do estudo da concepção de pessoa em uma sociedade, torna-se possível a compreensão das instituições e representações a elas associadas. É importante lembrar que a categoria de pessoa transcorre no tempo, e esse, no pensamento africano, assim como as noções de universo e pessoa, são distintas do pensamento ocidental e determinam diferentes concepções do desenvolvimento humano:

Entre suas principais características poderíamos mencionar a da não linearidade: a vida humana não transcorre num continuum linear - passado, presente, futuro - com data do início no dia do nascimento e data de término no dia da morte. A vida é uma corrente eterna que flui através do homem em gerações sucessivas (Kabwasa, 1982). O ciclo da vida é circular: a criança vai se transformando até chegar adulto; este se transforma até chegar a velho; este por sua vez se transforma, inclusive atravessando o portal da morte, para alcançar a condição de antepassado. O antepassado renasceria como criança [...] (RIBEIRO, 1996, p. 22).

As representações de indivíduo, comunidade e universo são obrigatoriamente associadas à noção de tempo nas sociedades africanas tradicionais. O horizonte temporal (escala temporal e orientação da experiência temporal de um indivíduo ou grupo) nas sociedades modernas é mais voltado para o futuro (modelo para o presente), não havendo representação cíclica do tempo e pressupondo o controle desse; já nas sociedades tradicionais a orientação se dá em direção ao passado (RIBEIRO, 1996). Sobre o assunto, Ribeiro cita o clássico trabalho do queniano John Mbiti (1931-2019) sobre algumas sociedades africanas, *African religions and philosophy* (1969):

Segundo esse autor, na vida tradicional africana, o tempo consiste numa composição de eventos que ocorreram, estão ocorrendo e ocorrerão imediatamente a seguir. Tudo o que certamente ocorrerá ou tudo que compõe a ordem dos fenômenos naturais, como o ritmo da natureza, por exemplo, pertence a categoria do tempo potencial ou inevitável. Decorre disto a concepção do tempo como fenômeno bidimensional, constituído pelo presente, um longo passado e uma virtual ausência de futuro: **PASSADO___ presente.....(futuro)**. A concepção ocidental de tempo com passado indefinido e futuro infinito mostra-se totalmente estranha ao pensamento africano: **(passado).....Presente___ FUTURO** (RIBEIRO, 1996, p. 23).

Mbiti ao analisar a concepção de tempo de dois povos africanos Kikamba e Gikuyu, se utiliza de dois vocábulos Swahili para denominar duas categorias distintas de tempo desses povos: *sasa* (tempo cíclico) e *zamani* (tempo intemporal/eternidade imutável)

Sasa é o período mais significativo para um indivíduo, o lapso de tempo em que as pessoas permanecem conscientes da própria existência, projetando a si mesmas no curto futuro e, principalmente, no longo passado. *Sasa* constitui em si uma dimensão completa de tempo, incluindo o futuro breve, presente dinâmico e o passado já experienciado. Quanto mais velha é a pessoa, mais longo é o seu *sasa* (...) pode-se denominar o período *sasa* de micro tempo e o *zamani* de macro tempo. O micro tempo é significativo para os indivíduos e para as comunidades somente no que se refere às experiências vividas durante seu transcurso (RIBEIRO, 1996, p. 24).

O conceito de *zamani* é assim definido:

Zamani por sua vez, não se restringe a que chamamos “o passado”. Inclui presente e futuro. Em ampla escala, *sasa* mergulha em *zamani*. Porém, antes de serem os eventos incorporados em *Zamani*, precisam ocorrer em *sasa*. Uma vez ocorridos, movem-se para trás, de *sasa* para *zamani*. No pensamento tradicional africano não há um conceito de história se movendo para frente, em direção a um clímax futuro, bem como não há um movimento em direção ao fim do mundo. As pessoas depositam o olhar em

zamani uma vez que, em lugar de um reino do porvir, como na tradição judaico cristã, há história a preservar (RIBEIRO, 1996, p. 24-25).

Elementos míticos impregnam a história e pré-história: existem inúmeras narrativas mitológicas no continente africano sobre a criação do universo, do homem, da chegada em referido local; *zamani* não é um tempo morto, é o tempo do mito “que propicia firmeza e confere segurança” (RIBEIRO, 1996, p. 25), a idade de ouro que se encontra no passado, não no futuro. Todas as coisas criadas, vinculadas umas às outras se encontram envolvidas pelo macrotempo (RIBEIRO, 1996).

A vida humana tem seu ritmo natural onde, no nível individual estão incluídas etapas como nascimento, puberdade, procriação, velhice, morte, ingresso na comunidade de falecidos, ingresso na comunidade de espíritos (RIBEIRO, 1996). Esses momentos críticos de passagem são marcos de desenvolvimento, considerados como *chaves* para Mbiti e geralmente associados a ritos e cerimônias religiosas:

Ao envelhecer a pessoa move se gradualmente de *sasa* para *zamani*. Após a morte física continua existindo em *sasa*. Parentes e amigos a rememoram, referindo se a sua personalidade e caráter, mencionando palavras ou incidentes que a lembrem. Aparecem geralmente para as pessoas mais velhas do grupo familiar, as pessoas possuidoras do maior *sasa* do grupo, são reconhecidas pelo nome e isso é muito importante (RIBEIRO, 1996, p. 25).

Assim, o indivíduo segue vivo na memória de seus descendentes por 4 ou 5 gerações, enquanto houver pelo menos um descendente que o conheceu vivo. Após a morte desse último, tornam-se completamente mortos: “Ultrapassa então os limites de *sasa* para mergulhar inteiramente em *zamani*” (RIBEIRO, 1996, p. 25). Enquanto a pessoa é lembrada por seus descendentes, ela permanece num estado de imortalidade pessoal. Quando ela é esquecida pelas gerações futuras o processo de morte individual é finalizado e ela ingressa num estado de imortalidade coletiva: “Assim, cada homem vive no contexto de próprio *sasa* rumo ao *zamani* coletivo” (RIBEIRO, 1996, p. 26).

Também são feitas referências ao trabalho dos historiadores africanos, Hama e Ki Zerbo que reforçam muitas das constatações de Mbiti, acrescentando outras:

O tempo africano tradicional engloba e integra a eternidade em todos os seus sentidos. As gerações passadas não estão perdidas para o tempo

presente. À sua maneira permanecem sempre contemporâneas e influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam. O sangue dos sacrifícios de hoje reconforta os ancestrais de ontem. Tudo é onipresente nesse tempo intemporal do pensamento animista, na qual a parte representa e pode significar o todo; como os cabelos e unhas que se impede caírem nas mãos dos inimigos por medo de que estes tenham poder sobre as pessoas (HAMA e KI ZERBO *apud* RIBEIRO, 1996, p. 26-27).

No continente africano, a tradição oral é o método mais difundido de se apresentar o tempo e os acontecimentos nele transcorridos, sendo transmitidos de geração em geração pelos *Griots* (tradicionalistas, cronistas, genealogistas e arautos incumbidos de transmitir oralmente a tradição histórica). Samuel Johnson na obra clássica *The history of the Yorubas* (1921) afirma que: “nesse grupo étnico, os historiadores nacionais era certas famílias de ofício hereditário mantidas junto ao rei de Oyó” (JOHNSON *apud* RIBEIRO, 1996, p. 26).

De acordo com Wande Abimbola (2011) a personalidade humana na concepção dos iorubás está estritamente relacionada com a visão e estrutura da cosmogonia desse povo (ABIMBOLA, 2011, p. 2). Contudo, antes de entrar mais especificamente na cosmogonia iorubá e sua mitologia passaremos a uma breve apresentação desses povos.

2.5 IORUBÁS: CONTEXTO GEOGRÁFICO

O conjunto de povos intitulados iorubás (Oyo, Egba, Egbado, Ijebu, Ekiti entre outros) atualmente se encontram espalhados basicamente em três países da África ocidental: Nigéria, Daomé (antigo Benim) e Togo (ABIMBOLA, 2011, RIBEIRO, 1996, MATTORY, 1998). Em território nigeriano, os iorubás se concentram mais no sudoeste do país, espalhados entre a cidade de Lagos, estados ocidentais (Ogum, Oyo, Ondo e Kwara), “sendo os estados ocidentais, com uma população aproximadamente de 9 milhões de habitantes seja completamente habitado pelos iorubás” (ABIMBOLA, 2011, p. 2). Contudo, também há a presença de outros grupos étnicos na região, como os Anang, Batawa, Edo, Efik, Fulani, Hausa, Igbira, Ibo entre outros, cada qual com sua língua, tradições, sistemas administrativos, costumes (RIBEIRO, 1996). No Daomé, a população iorubá atinge em torno de 500 mil entre dois milhões de habitantes, constituindo-se um importante grupo étnico local. Também são encontrados em larga escala no Togo e em Serra Leoa e

podemos destacar a cultura *creole* que tem forte influência iorubá (ABIMBOLA, 2011).

Faz se necessário também destacar o caráter matrifocal da cultura iorubá (NOGUERA, 2018). Neste grupo étnico, a articulação da família é determinada pela mulher e não pelo homem, ao contrário das sociedades patriarcais. O núcleo familiar iorubá tradicional é composto de pai, mãe, avós, avôs, tios, tias, primos e primas, todos com participação efetiva. É a mulher mais velha da família que toma as decisões e define a dinâmica doméstica. Ainda assim, a linhagem é demarcada pelos homens, através da figura paterna e pelo monopólio do poder político e da prática da guerra (NOGUERA, 2018). Mas no âmbito doméstico, o papel da mulher é predominante, cabendo a mais velha todo o controle e a gestão familiar (NOGUERA, 2018),

Fora do Continente africano, a presença iorubá se faz marcante na América do Sul e no Caribe (ABIMBOLA, 2011, RIBEIRO, 1996, MATORY, 1998), em países como Cuba (Havana), Brasil (Salvador, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo) e também nos Estados Unidos (Miami, Nova York, Chicago, Los Angeles), destacando neste último a Oyotunji African Village na Carolina do Sul (MATTORY, 1998). Em território brasileiro, os povos posteriormente denominados iorubás chegaram em maior número a partir do final do século XVIII e no decorrer do século XIX (RIBEIRO, 1996, MATTORY, 1998) no chamado “ciclo de Benin”, sendo classificados no grupo denominado “civilizações sudanesas” pelo antropólogo Artur Ramos (BASTIDE *apud* RIBEIRO, 1996).

Importante recordar, que nos séculos anteriores (a partir do século XVI), diversas populações negras de outras etnias e troncos linguísticos distintos daqueles classificados como iorubás foram trazidas cativas para o território colonial português nas Américas: povos de tradição islamizada como os haussas, mandingas, fulani, e povos de tradição bantu como os cabindas, benguelas, macuas, angicos entre outras (RIBEIRO, 1996, MATTORY, 1998, MALANDRINO, 2009), todos eles trazendo, seus valores culturais, civilizatórios, práticas, culinária, crenças, divindades entre outras, contribuindo de maneira decisiva para aquilo que se denomina a grosso modo de “cultura brasileira”. Contudo, a partir do final do século XIX e início e do século XX se constrói um discurso entre a intelectualidade brasileira através de autores como Nina Rodrigues, Artur Ramos, Edison Carneiro, Ruth Landes e Roger Bastide, que existiria uma pretensa superioridade das culturas assim classificadas

como iorubás em relação às demais etnias e tradições africanas que foram trazidas cativas para o território brasileiro, a ponto de esta prevalecer entre as demais, sobrepondo assim sua língua, cultura, prática religiosas e divindades (MATTORY, 1998).

Nina Rodrigues atribuía o pretenso sucesso dos nagôs brasileiros a “evolução social biológica superior de seus ancestrais africanos” (MATTORY, 1998, p. 267). Nos próximos parágrafos, veremos como se constituiu esse discurso de uma suposta predominância e superioridade da cultura iorubá sobre as demais, inclusive sobre a cultura bantu, numericamente superior em território brasileiro (MATTORY, 1998, MALANDRINO, 2009).

2.5.1 Iorubá: uma cultura transatlântica:

O tráfico de africanos escravizados durante o período da diáspora transatlântica, levou a elaboração de uma série de manifestações e práticas culturais desses indivíduos, onde buscavam recriar as práticas originadas da África, hibridizando diferentes manifestações culturais africanas, indígenas e europeias (GILROY, 2001). Paul Gilroy (2001) denomina essas expressões culturais de “culturas do atlântico negro”, cultura essa, que devido ao seu caráter híbrido, não se encontra limitada em fronteiras nacionais ou étnicas. Ainda, nas palavras do autor:

As culturas do atlântico negro criaram veículos de consolação através da mediação do sofrimento. Elas especificam formas estéticas e contra estéticas e uma distinta dramaturgia da recordação que caracteristicamente separa a genealogia da geografia e o ato de lidar com o de pertencer (GILROY, 2001, p. 13).

Papel decisivo na formação dessas culturas tem o oceano Atlântico e a vida marítima que se desenvolveu em função da navegação neste oceano:

[...] esta abordagem cosmopolita nos leva necessariamente não só a terra, onde encontramos o solo especial no qual se diz que as culturas nacionais têm suas raízes, mas ao mar e a vida marítima que se movimenta e que cruza o oceano Atlântico, fazendo surgir culturas planetárias mais fluídas e menos fixas (GILROY, 2001, p. 15).

Dessa forma, a ideia de uma nação iorubá que se espalha entre a África e as Américas, fruto da diáspora transatlântica de africanos escravizados, pode ser

classificada nessa categoria de culturas do atlântico negro. Contudo, muitos dos membros pertencentes a esse grupo reivindicam uma certa ortodoxia, uma certa homogeneidade e pureza de suas práticas religiosas/culturais (“pureza nagô”). Não obstante, que as práticas religiosas afro-brasileiras (ou afro-caribenhas) tenham surgido de hibridizações culturais entre diferentes matrizes africanas ocorridas nas senzalas do continente americano (MATTORY, 1998).

Retornando agora a questão proposta alguns parágrafos atrás, como se constituiu o discurso que reivindicava um pretense predomínio e superioridade da cultura iorubá sobre as demais nações e culturas africanas que aportaram no Brasil, assim como uma ideia de “pureza nagô”? Em tempo, esse discurso ia além das fronteiras do país: “A afirmação da superioridade iorubá derivou seu significado e credibilidade de um contexto geopolítico que não era de uma dimensão apenas brasileira, mas sim transatlântica” (MATTORY, 1998, p. 263). A partir da virada do século, um movimento denominado “A Renascença Yoruba” tem alcançado vários países: Brasil, Cuba, Porto Rico, Venezuela, Trinidad Tobago, EUA entre outros. (MATTORY, 1998).

Os grandes responsáveis pela difusão da cultura iorubá no Brasil, anexada ao discurso que pleiteava sua superioridade e pureza em relação às demais culturas africanas, não foram os africanos escravizados falantes de língua iorubá que aqui aportaram em sua maioria entre os séculos XVIII e XIX. Mattory (1998) aponta que “[...] a identidade étnica e as reivindicações de pureza cultural não se dão simplesmente em função de reminiscências ou de inércia, mas, diferente disto, são essencialmente resultado do imaginário e do poder coletivo” (p. 265). Segue este autor argumentando que a mitologia e a cosmologia Bakongo tinha também um grau elevado de complexidade, que esses tinham um predomínio linguístico e cultural em África mais amplo que a expansão ultramarina ioruba, sendo assim, torna-se injustificável o predomínio da cultura iorubá devido a uma suposta maior complexidade. Tampouco um número maior de africanos escravizados dessa etnia seria uma justificativa, pois exemplos como a proeminência das entidades nagô/ioruba no centro sul do Brasil onde as populações iorubás não eram maioria, sendo que o mesmo vale para o Haiti (MATTORY, 1998).

Nesse caso, quem ou o que seria responsável pela difusão e popularização da cultura iorubá pelo atlântico negro de maneira geral, e no território brasileiro em particular? A mesma pergunta é feita em relação ao discurso que defende a

homogeneidade da cultura ioruba, bem como sua superioridade em relação às demais culturas africanas. Mattory (1998) atribui a construção e a difusão do discurso de superioridade iorubá no território brasileiro a uma pequena elite de viajantes negros livres, que transitava entre a África e o Brasil, inclusive fixando moradia no continente africano durante certo tempo, adquirindo formação religiosa na Nigéria onde também aprendiam a língua inglesa, construindo, assim, vivências e experiências para legitimar sua “tradição puramente lorubá”. Nomes como Eliseu Martiniano do Bomfim (que viveu em Lagos por 11 anos), Edilson Carneiro, Felisberto Sowzer, entre outros, compunham esse distinto grupo de sacerdote viajantes transatlânticos.

Essa “dinastia de viajantes e sacerdotes brasileiros-lagosianos”, portanto tinha no ideal de “pureza nagô” o seu maior capital ideológico, atualmente um dos recursos mais importantes da nação nagô ou keto no Brasil (MATTORY, 1998). Esses brasileiros, iniciados na “tradição lorubá”, falantes do inglês e da língua nagô, tiveram um papel econômico e político central em cidades da “costa” da África ocidental francesa, mantendo um comércio continuado com o Brasil (MATTORY, 1998). A ideia de uma suposta “pureza nagô”, assim como a ideologia que propõe uma suposta superioridade da cultura iorubá diante das demais tradições africanas, de acordo com Mattory (1998) teria se constituído nesse contexto de fluxos, trocas e migrações (forçadas e voluntárias) transatlânticas. Nesse processo, a cidade de Lagos na Nigéria teria assumido importante papel, devido entre outros fatores a efervescência cultural e ao seu caráter cosmopolita, ponto de encontro de diversas pessoas de diversas etnias, cenário esse que também é consequência da diáspora africana.

2.5.2 O mito nas sociedades lorubás

De acordo com Walter Burkert (2001) a palavra grega “mythos” tem o significado de “fala, narração, concepção”; são “narrativas tradicionais” (p. 17): “[...] mito é narrativa aplicada, narrativa como verbalização de dados complexos, supra individuais, coletivamente importantes” (BURKERT, 2001, p. 18). Seguindo nessa perspectiva, prossegue o autor:

Neste sentido, o mito é fundamental – sem por isso se ter de falar explicitamente de tempos primordiais – como “carta de fundação” de instituições, explicações de rituais, precedente para aforismos mágicos, esboço de reivindicações familiares ou étnicas, e sobretudo, como orientação que mostra o caminho neste mundo ou no além. O mito neste sentido nunca existe puro em si, mas tem por alvo a realidade; o mito é simultaneamente uma metáfora a nível de narração (...) Mito é ‘saber por histórias’ (BURKERT, 2001, p. 38).

Mircea Eliade (2001) descreve o mito cosmogônico como aquele que relata o surgimento do cosmos:

Na Babilônia, no decurso da cerimônia *akîtu*, que se desenrolava nos últimos dias do ano e nos primeiros dias do ano novo, recitava-se solenemente, o “poema da criação”, o *Enuma elish*. Pela recitação ritual, reatualizava-se o combate entre Marduk e o monstro marinho Tiamat, que tivera lugar *ad origine* e que pusera fim ao Caos pela vitória final do deus. Marduk criara o cosmos com o corpo retalhado de Tiamat e criara o homem com o sangue do demônio Kingu, principal aliado de Tiamat (ELÍADE, 2001, p. 70).

A respeito da sacralidade da narrativa mitológica e as personagens que a protagonizam escreve Eliade (2001):

O mito conta uma história sagrada, quer dizer, um acontecimento primordial que teve lugar no começo do tempo, *ab initio*. Mas contar uma história sagrada equivale a revelar um mistério, pois as personagens do mito não são seres humanos: são deuses ou Heróis civilizadores. Por essa razão sua *gesta* constitui mistérios: o homem não poderia conhecê-los se não lhes fossem revelados. O mito é, pois, a história daquilo que se passou *in illo tempore*, a narração daquilo que os deuses ou seres divinos fizeram no começo do tempo (p. 84).

Para adentrar na mitologia Iorubá, é necessário identificar suas concepções cosmológicas e cosmogônicas. Na perspectiva desses povos o mundo é formado por elementos físicos, humanos e espirituais. “Os elementos físicos amplamente divididos em dois planos de existência: *Ayé* (terra) e *Òrun* (céu)” (ABIMBOLA, 2011, p. 2).

Ayé ou *Ìsáláyé* é o domínio da existência humana, das bruxas, animais, plantas e natureza em geral. *Òrun*, também chamado às vezes de *Ìsalòrum*, é o lugar de *Olódumarè* (Deus todo poderoso), também conhecido como *Olorum*, cujo significado literalmente é o proprietário dos céus (ABIMBOLA, 2011, RIBEIRO, 1996). Em Cuba é também chamado de *Olofim*. No *Òrun* vivem as divindades denominadas Orixás (*Òrisà*), deuses que receberam de *Olódumarè* ou *Olorum* a incumbência de criar o mundo físico, cabendo a cada um deles responsabilizar-se

por alguns aspectos da natureza e determinadas dimensões da vida em sociedade e da condição humana (PRANDI, 2001). Também são descritos como:

Emanações do ser supremo, dele possuem atributos, qualidades e características e têm por propósito servir à vontade divina no governo do mundo. Algumas dessas divindades são primordiais, isto é, participaram da criação do mundo; outras são ancestrais que por suas vidas exemplares, foram deificados e outras personificam forças e fenômenos sobrenaturais (RIBEIRO, 1996, p. 20).

Olorum é o único ser dotado de *alabaxé*, expressão aportuguesada da aglutinação de uma série de palavras iorubás: *ala* (ser ou senhor), *iwa* (poder de existir), *abá* (poder essencial), *axé* (poder de realizar). *Alabalaxé* é a definição da propriedade exclusiva de Olorum: criar a vida, definir seu propósito e realizá-la (NOGUERA, 2008).

Segundo a mitologia iorubá, antes de nascer o tempo, no princípio de tudo, *Òrun* e o mar (reino da deusa *Olokun*) formavam o universo: antes de existir o próprio tempo só existia um céu infinito (*Òrun*) e uma porção ilimitada de água, cada qual com seu deus/deusa. Do encontro entre *Olorum* e *Olokun* nasceram *Oxalá* (*Obatalá*) e *Odudua*. Em seguida foram gestados os outros orixás, sendo Exu o último a nascer (NOGUERA, 2018).

As narrativas orais trazem variações em relação a quantidade de orixás que foram gerados do encontro entre Olorum e Olokun, esse número varia entre 400 e 800 orixás (NOGUERA, 2018). Essas divindades são classificadas em duas categorias: os *Irunmoles*, divindades geradoras que seriam a primeira geração dos Orixás, filhos de Olorum e Olokun; e os *Igbamoles*, orixás da segunda geração, fruto do encontro entre Obatalá e Oduduá, suas irmãs e irmãos (NOGUERA, 2018).

Um aspecto interessante a se destacar é a natureza da(o) orixá Oduduá. Em certos mitos aparece representada como mulher, irmã e companheira de Obatalá (*Oxalá*) e em outros aparece representado como homem, irmão de Obatalá (NOGUERA, 2018, RIBEIRO, 1996).

Os ancestrais, denominados coletivamente de *òkú òrun*, de acordo com a crença iorubá, também estão no *Òrun*. Na crença iorubá, todo adulto que vem a morrer (e tenha méritos) vem a ser um ancestral e um pequeno orixá em sua localidade (ABIMBOLA, 2011). A morte para os iorubás é considerada um meio de transformação dos seres humanos de um nível de existência (*ayé*) para outro (*òrun*).

Quando um homem muda de um nível de existência para outro, se ele merecer, vem a ganhar grande poder e autoridade e vem a se tornar um orixá para sua própria família ou linhagem (ABIMBOLA, 2011). “O cosmo iorubá é baseado em uma ordem hierárquica. No topo está Olódumarè, que é assistido pelos orixás e em seguida pelos ancestrais. Crê-se que todos estão no òrun” (ABIMBOLA, 2011, p. 4).

A mitologia iorubá, assim como a mitologia de outras culturas, reconhece um tempo passado onde *Ayé* e *Òrun* faziam parte de um mesmo território, mas estavam separados por um portão controlado por um porteiro (*Adèna*, aquele que toma conta do portão da rua). Neste tempo, Olódumarè era provavelmente um deus mais próximo da terra, mas quando o *Òrun* se dissociou definitivamente do *Ayé*, Olódumarè tornou-se um deus do céu. Acredita-se que os orixás teriam vindo para o *Ayé* logo após a sua criação, que teria ocorrido em *Ifé* de acordo com a crença iorubá. No *Ayé* os orixás realizam funções semelhantes no *Òrun* (ABIMBOLA, 2011).

No continente africano, a maioria dos orixás recebe um culto local ou regional, enquanto poucos têm seu culto difundido por todo ou quase todo território iorubá (PRANDI, 2001). Nas Américas, cerca de 200 orixás são cultuados, e tanto no Brasil como em Cuba, com raras exceções, tem seus cultos difundidos por todo o país. A maioria desses orixás são cultuados em África e nas américas, contudo há Orixás adorados no continente africano e desconhecidos em território americano, assim como casos de Orixás em que o culto se extinguiu na África, mas seguiu existindo nas américas (PRANDI, 2001).

Como já foi citado anteriormente, a oralidade é um dos principais valores das civilizações africanas em geral, e os povos iorubás não fogem a essa regra: “A linguagem cotidiana dos iorubás, extremamente rica em metáforas, abrange um imenso conjunto de lendas, contos, fábulas, vigorosos ditados, provérbios, relatos mitológicos e históricos” (RIBEIRO, 1996, p. 46). Dois níveis de registro são realizados pela tradição oral: um consciente que se refere ao registro de acontecimentos passados como as crônicas orais de um reino ou a genealogia de uma sociedade segmentária; o outro, inconsciente, referindo-se a literatura oral em todas suas formas: epopeias, poemas que incluem canções, cantigas e cânticos, fórmulas que incluem charadas, provérbios, orações, genealogias e narrativas que compreendem a maioria das mensagens históricas conscientes (RIBEIRO, 1996). É pela tradição oral que as narrativas mitológicas dos povos de língua iorubá vem sendo preservadas no decorrer dos séculos. Na tradição iorubá, as histórias

mitológicas estão originalmente ligadas às artes adivinhatórias praticadas pelos babalaôs ou pais do segredo, sacerdotes do oráculo do Ifá: “Durante a iniciação que é submetido para o exercício da atividade oracular, o babalaô aprende essas histórias primordiais que se repetem a cada dia na vida de homens e mulheres” (PRANDI, 2001, p. 18). Na crença tradicional iorubá, nada é novidade, tudo o que acontece já teria ocorrido anteriormente: “Identificar no passado mítico o acontecimento que ocorre no presente é a chave da decifração oracular” (PRANDI, 2001, p. 18). A mitologia dessa tradição oral se organiza em 16 capítulos, subdividido cada um em 16 partes (*odus*), tudo meticulosamente decorado, visto que a escrita não fazia parte da cultura dos povos de língua iorubá:

Acredita-se que um determinado segmento de um determinado capítulo mítico, que é chamado de *odu*, contém a história capaz de identificar tanto o problema trazido pelo consulente como a sua solução, seu remédio mágico, que envolve sempre algum sacrifício votivo aos deuses, os orixás. O babalaô precisa saber em qual dos capítulos e em que parte encontra-se a história que fala dos problemas do seu consulente ele acredita que as soluções estão lá e então joga os dezesseis búzios, ou outro instrumento de adivinhação, que lhe indica qual é o *odu* e, dentro deste qual é o mito que procura (PRANDI, 2001, p. 18).

Na tradição ritualística iorubá, Exu é o Orixá sempre presente, pois é o responsável por fazer a intermediação entre orixás e humanos, é o mensageiro. Assim, é ele o responsável pela comunicação entre o babalaô e Orunmilá (também chamado de Ifá), o Deus do oráculo, que é quem dá a resposta. Exu também é o responsável pelo transporte das oferendas ao mundo dos orixás.

A arte adivinhatória sobrevive na África entre os iorubás praticantes das religiões tradicionais dos orixás e nas américas, como no candomblé brasileiro e na santeria cubana principalmente (PRANDI, 2001). Na África e em Cuba, o oráculo cabe aos babalaôs, e no Brasil onde a figura do babalaô se extinguiu, aos pais e mães de santo (PRANDI, 2011). Originalmente os mitos dos orixás fazem parte dos poemas oraculares cultivados e transmitidos pelos babalaôs. Relatam a criação do mundo, a divisão dele entre os orixás e uma infinidade de situações envolvendo deuses, homens, elementos da natureza, animais, plantas, vida em sociedade.

Na sociedade tradicional dos iorubás, sociedade não histórica, é pelo mito que se alcança o passado e se explica a origem de tudo, é pelo mito que se alcança o passado e se explica a origem de tudo, é pelo mito que se interpreta o presente e se prediz o futuro nesta e na outra vida (...) na diáspora africana, os mitos iorubás reproduziram-se na América,

especialmente cultivado pelos seguidores das religiões dos orixás no Brasil e em Cuba. (PRANDI, 2001, p. 24).

2.5.3 Mitologia iorubá: fontes e perspectivas filosóficas

Foi no século XIX que os primeiros estudiosos estrangeiros, sobretudo europeus e mais tarde letrados iorubas, iniciaram a compilação do conjunto de mitos.

Em Cuba, Babalaôs adquiriram o hábito de escrever em cadernos os odus do oráculo, que contém os mitos, interpretações e prescrições sacrificiais, cadernos que mais tarde foram usados como fonte primária por pesquisadores das tradições afro-cubanas (PRANDI, 2001, p. 25).

No Brasil, como já foi dito, “a instituição oracular baseada na figura do babalaô desapareceu” em consequência do papel centralizador exercido por pais e mães de santo (chefes de terreiros que agregam os devotos dos orixás). As narrativas mitológicas se “mantiveram difusas na memória ritual e no dia a dia das congregações religiosas iorubá-descendente” (PRANDI, 2001, p. 25). Entre os escritos pioneiros sobre a religião e mitologia iorubá, estão os livros de padre Baudin (1884) e do coronel Ellis (1884). A partir daí, aumentaram os estudos nesse campo. Destacam-se posteriormente os trabalhos de Leo Froebenius (1949), Wilian Bascom (1969, 1980, 1992), Geoffrey Parrinder (1967), Harold Courlander (1976), Wande Abimbola (1975, 1976), Uli Beier, citado por Reginaldo Prandi como o mais importante pesquisador atual da mitologia de orixás na África (PRANDI, 2001). Completam a lista de fontes africanas considerável número de autores, entre os quais babalaôs africanos e cubanos e outros sacerdotes interessados em divulgar seu conhecimento em livros, diversos deles radicados nos Estados Unidos (PRANDI, 2001).

Em Cuba se destacam entre os pesquisadores da mitologia iorubá Lydia Cabrera (1954, 1974), Natália Aróstegui (1990, 1994), Samuel Feijoo (1986) e Rómulo Lachatañeré (1940, 1992, 1995). A fonte primária principal utilizada pelos pesquisadores cubanos têm sido as cadernetas dos babalaôs, “cadernos em que são registrados os *pataquis*, os mitos do Ifá que compõem cada *odu* do oráculo de Orula, nome cubano para Orunmilá” (PRANDI, 2001, p. 27).

No Brasil, o fotógrafo e etnólogo Pierre *Fatumbi* Verger foi um dos principais divulgadores da religião iorubá, coletando e publicando mitos, em África, Brasil e Cuba. Verger foi iniciado como babalaô na África, em Keto por volta do ano de 1950, e foi por essa época que recebeu de seu mestre, *Oluwo* o nome de *Fatumbi*: aquele que nasceu de novo pela graça do Ifá (VERGER, 1997). No Brasil, tornou-se adepto do candomblé na Bahia, onde continuou pesquisando e recolhendo mitos. “Muitos dos mitos apresentados por Verger foram registrados no Brasil, outros em Cuba” (PRANDI, 2001, p. 27).

Outro pesquisador europeu que merece destaque no que se refere ao estudo da religião e mitologia iorubá é o sociólogo e antropólogo francês Roger Bastide (1898 - 1974), que pesquisou mitos iorubás na Bahia. Bastide também teria sido o primeiro a observar a existência de uma perspectiva filosófica no sistema de pensamento mitológico religioso do povo iorubá, “um pensamento sutil, que é preciso decifrar” (BASTIDE *apud* SODRÉ, 2017, p. 25). Muito importante também foram as contribuições do médico e antropólogo Nina Rodrigues (1898), o primeiro cientista brasileiro a ter a mitologia africana como objeto de estudo, e Artur Ramos, que também publicou alguns mitos (PRANDI, 2001, p. 27).

Alguns pesquisadores brasileiros fazem referências a existência de cadernos mantidos em segredo pelo povo de santo, como maneira de preservar e transmitir o conhecimento mítico, mágico e ritual cultivado nos terreiros brasileiros, mas isso seria raro e recente, levando em conta que até poucas décadas atrás, a maioria dos dirigentes de terreiros e iniciados eram analfabetos (PRANDI, 2001). A fonte primária brasileira com a maior riqueza de mitos é um documento que data possivelmente de 1928, o primeiro escrito que se tem notícia contendo os mitos da arte oracular iorubá: trata-se de um caderno compilado por Agenor Miranda da Rocha, membro letrado de um terreiro na Bahia, no qual as tradições adivinhatórias haviam sido preservadas a maneira dos antigos babalaôs; contudo tal documento só veio a luz mais de meio século após ser escrito (PRANDI, 2001).

A redação desse documento iniciou-se em Salvador e foi concluído no Rio de Janeiro em 1928 conforme o autor relatou ao antropólogo Reginaldo Prandi. Agenor ou professor Agenor como era conhecido entre o povo de santo, foi iniciado no candomblé em 1912 aos 5 anos de idade em Salvador, “por mãe aninha Obá Bií, Ana Eugênia dos Santos (1869 - 1938) filha de santo da Casa Branca do Engenho Velho e fundadora dos terreiros Axé Opô Afonjá de Salvador e do Rio de Janeiro”

(PRANDI, 2001, p. 28). O referido caderno registra os *odus* (capítulos oraculares) do jogo de búzios, cada qual com seus mitos, interpretações e ebós (oferendas prescritas nas situações descritas pelo oráculo) (PRANDI, 2001).

Inúmeras vezes reproduzido, esse caderno circulou de maneira apócrifa por muito tempo entre sacerdotes e estudiosos do candomblé, servindo como fonte primária de inúmeros mitos afro-brasileiros. Pierre Verger consultou o caderno de 1928 para a elaboração do livro *Notas sobre o culto aos orixás e voduns*, publicado em francês em 1957 e com edição traduzida para o português somente em 1999 (PRANDI, 2001). O pesquisador Júlio Braga, bisneto de santo de mãe Aninha também se valeu dos mitos e interpretações do caderno para a sua tese de doutorado sobre jogos de búzios, defendida no ano de 1977 na Universidade Nacional do Zaire, mas publicada no Brasil somente em 1988, bem como sua antologia de *contos afro brasileiros*, de 1989. Mestre Didi (Deoscóredes Maximiliano dos Santos), filho biológico de Mãe Senhora e irmão de santo de Agenor, também se utilizou do caderno em seus livros *Contos Negros da Bahia* (1961), *Contos de nagô* (1963), *Contos crioulos da Bahia* (1976) e *Contos de Mestre Didi*, de 1981 (PRANDI, 2001).

Segundo o depoimento do sociólogo Reginaldo Prandi, no ano de 1997 o professor Agenor lhe confiou parte significativa de seus documentos pessoais, entre os quais o caderno de 1928, o qual foi publicado em 1999 sob o título de *Caminhos de Odu*, com a autoria creditada a Agenor Miranda da Rocha. Ainda de acordo com Prandi, o professor Agenor lhe contou que foi Mãe Aninha Obá Bií quem ditou o caderno de 1928, escrito e divulgado por Agenor e utilizado como fonte de consulta por pesquisadores e religiosos (PRANDI, 2001).

Os mitos descritos no caderno de 1928 fazem parte do caminho dos Odus:

Isto é, de cada uma das diferentes possibilidades de interpretação de um odu determinado, com caminho devidamente acompanhado da lista das oferendas que são prescritas naquela situação, mais a interpretação do mito em termos de predição que o adivinho, que joga os búzios e interpreta o oráculo oferece ao consulente (PRANDI, 2011, p. 29-30).

Essa estrutura formada de *Odu*, mito, interpretação e *ebó* desapareceu nas mitologias compiladas por Júlio Braga e Mestre Didi, restando apenas o mito, sendo esta mais uma evidência do descolamento entre mitos e oráculo no Brasil, em um iniciático da religião, “e o mito, difundido como manifestação de cultura popular de

origem religiosa, secularizada através da obra literária” (PRANDI, 2011, p. 30). Assim, as narrativas mitológicas iorubas acabaram por se desvincular das práticas adivinhatórias. Reginaldo Prandi em sua *Mitologia dos Orixás* (2011), contém extensa compilação de mitos iorubas, que o autor pesquisou e coletou com pesquisadores acadêmicos e religiosos no Brasil, África e Cuba, e que também conta com o referido caderno de 1928 como fonte de pesquisa e consulta. Foi na versão do mito de criação do mundo descrita no livro de Prandi que ambas as animações (*Oxalá e a criação do mundo* e *Òrun Ayé*) foram inspiradas.

Além da perspectiva mitológica/religiosa, a dimensão filosófica também é contemplada pelo sistema de pensamento ioruba: a já citada “sutileza de pensamento” do sistema mitológico religioso iorubá faz referência às possibilidades de reflexões e práticas filosóficas decorrentes desse sistema de pensamento. Ao reconhecermos uma natureza filosófica neste pensar (pensar nagô) acabamos por reconhecer nele uma característica até então atribuída somente às civilizações ocidentais: o pensar reflexivo.

Muniz Sodré (2017) afirma que o pensamento nagô (pensar que tem como ponto de partida narrativas mitológicas) é um rico e complexo sistema de pensamento filosófico com o qual é possível estabelecer diálogos tanto com a mitologia grega através de suas divindades em narrativas das aventuras e desventuras das mesmas, e também com o pensamento filosófico helênico no seu sentido mais original: voltado para a prática de uma vida pública na polis. No ocidente moderno, na evolução do pensar filosófico, se levou “a separação radical da filosofia como prática existencial, e filosofia como pura especulação intelectual” (SODRE, 2017, p. 28).

Além do aspecto místico teológico, o pensar nagô tem uma perspectiva decifrável, uma ontologia elaborada da relação do homem com o mundo e com o cosmo. A filosofia não seria um sistema cognitivo nem uma ideologia ou concepção de vida. No ocidente, “filosofar no sentido estrito significa atender a questões levantadas pela própria tradição filosófica europeia com os jogos de linguagem adequados” (SODRÉ, 2017, p. 78).

Diferente da tradição ocidental, culturas como a hindu, chinesa, e africana em geral, não separam o real cósmico do humano, dessa forma, a diátese filosófica desses povos é media, pois: “[...] o processo verbal do pensamento perfaz se no interior da pessoa, entendida em sua unidade como a comunidade que solicita tanto

o corpo individual como o comunitário (a corporeidade) como ancora fundamental” (SODRÉ, 2017, p. 81).

O pensamento não emerge puramente de palavras, que devem ser entendidas como meio de expressão, mas principalmente da espacialidade que o corpo instaura ao se vincular com o entorno ético e existencial, da relação concreta entre o homem e a natureza (SODRÉ, 2017). A oposição entre um pensar ocidental voltado para o exterior do indivíduo e uma forma de pensamento oriental voltada para dentro do indivíduo se revela uma premissa falsa. O que ocorre na tradição africana e em outras não ocidentais é a recusa da separação absoluta entre o dentro (corpo) e o fora (mundo). Sodré (2017) apresenta uma classificação das formas poéticas proposta pelo poeta americano Ezra Pound: melopeia, fanopeia e logopeia; “a primeira se refere à musicalidade na poesia, a segunda às imagens, a terceira a dimensão das palavras” (p. 87). Transposta essa classificação ao plano do pensamento, a diátese ativa (característica da filosofia platônica aristotélica) se identifica com a logopeia, a lógica instrumental dos discursos e dos enunciados; a música (enquanto técnica ritualística de agregação de homens entre si e homens e divindades) e as imagens (que ensejam o deslocamento espaço tempo) corresponderiam a melopeia e fanopeia respectivamente, predominantes na diátese média típica da filosofia oriental e africana (SODRÉ, 2017, p.87).

A ideia de *Arkhé*, na antiguidade grega designa origem ou princípio material das coisas. Em ioruba, a *Arkhé* africana pode ser dita *igba iwa axé*, contudo, ritualmente é especificada pela palavra *Axexé* que se refere à cerimônia realizada para reverenciar os ancestrais, a origem da linhagem quando um membro da comunidade falece (SODRÉ, 2017). Ao se estabelecer uma analogia entre os antigos gregos e os nagôs, as próprias divindades dos últimos (orixás) podem ser consideradas *Arkhai*, princípios a serem cultivados como *theos* ou como epítetos divinos. Esse princípio é propriamente filosófico (não é apenas uma crença religiosa, mas um pensamento cosmológico e de ética) com uma roupagem religiosa. Metade do pensamento nagô consiste desse aspecto humano filosófico, a outra metade, diz respeito aos orixás e ancestrais. As comunidades de terreiro atuam como polos de irradiação de um complexo sistema simbólico, continuador de uma tradição de culto a divindades ou princípios cosmológicos (orixás) e ancestrais ilustres (eguns) (SODRÉ, 2017).

Pode-se aplicar a comunidade nagô o conceito do filósofo Badiou de “organização ou disciplina do acontecimento”:

É a possibilidade de uma fragmentação eficaz da ideia em ações, declarações, invenções, que testemunham uma *fidelidade ao acontecimento*. Uma organização é, em suma, aquilo que se declara coletivamente adequado tanto ao acontecimento quanto a ideia numa direção que se fez com o mundo (BADIOU *apud* SODRÉ, 2107, p.90-91).

Para o povo ioruba/nagô, o acontecimento originário seria “a desterritorialização exercida contra a África pelo ocidente, responsável pela destruição de estruturas sócio-econômicas e pela dessacralização de formas originais de vida” (SODRÉ, 2017, p.91). Ainda de acordo com Badiou, este acontecimento originário comporta a ideia de trauma (a diáspora escrava) e de restauração (a continuidade da *Arkhé*). A comunidade de terreiro seria a responsável pela restauração/reelaboração dessa *Arkhé* e de um pertencimento que ficou em suspenso por causa da diáspora e da escravatura. A *Arkhé* nagô é a própria continuidade do grupo, onde o corpo empírico torna se possível através da corporeidade transcendental. Essa *Arkhé* constitui a temporalidade que confere existência e dá sentido aos fatos, como uma “disposição” construída historicamente na diáspora (SODRÉ, 2017).

A memória mitológica não se constitui num corpo doutrinário articulado, mas sim em um repertório cultural composto de invocações, saudações, cantigas, danças, parábolas, símbolos cosmológicos, entre outros, transmitidos de forma iniciática na comunidade do terreiro (SODRÉ, 2017). Na mitologia ioruba, Olorum é o único ser dotado de *Alabalaxé*, expressão aportuguesada de uma aglutinação de palavras iorubas *alá*, *iwa*, *abá* e *axé*. *Alá* significa *ser* no sentido de ser proprietário de algo (ou senhor), *lua* significa poder de existir, que inicia a vida. *Abá* faz menção ao “poder essencial”, o sentido da realização, enquanto *Axé* remete à ideia de poder realizar, a energia vital, aquilo que movimenta a vida (NOGUEIRA, 2018).

Olorum, por ser o único ser possuidor de *Alabalaxé*, tem a exclusividade no que se refere a criar a vida, definir seu propósito e realizá-la, sendo ele onisciente, onipresente e onipotente, pois conhece o sentido da existência e os caminhos para a realização do propósito da existência que é manifestar a essência da vida. Dessa forma propõe *olorum* uma questão chave para os seres humanos: A realização só é possível através do conhecimento verdadeiro da natureza das coisas. E a jornada do

conhecimento iniciou-se com a primeira missão dos orixás: criar o mundo (NOGUERA, 2018).

Essa missão, tema central das duas animações que fazem parte da proposta de trabalho, é confiada à *Obatalá/Oxalá*, que por desatenção ou soberba não segue as recomendações de *Orunmilá*, o mais sábio dos orixás, e acaba por beber uma bebida fermentada que o leva a adormecer, o que lhe impossibilita de cumprir a missão de criar o mundo, cabendo a seu irmão/irmã *Odudua* realizar a tarefa com o auxílio dos demais orixás (PRANDI, 2001, NOGUERA, 2018).

Importante perceber as características distintas de *Obatalá/Oxalá* de sua irmã/irmão *Odudua*: *Obatalá* representa o sol (astro) enquanto *Odudua* representa a terra; o primeiro simboliza o brilho próprio, o orgulho, a autossuficiência e a incapacidade de dialogar e avaliar outras opiniões, características associadas ao sexo masculino; o segundo está associado à humildade, solidariedade e espírito cooperativo e à capacidade de liderar e delegar tarefas sem o desejo narcísico de brilhar só, características essas geralmente relacionadas com o sexo feminino. O mito nos informa que o processo de criação, construção e manutenção do mundo só se torna possível através da capacidade feminina de liderar sem o desejo de brilhar individualmente, que o surgimento da vida só é possível se homens e mulheres entrarem em acordo. Contudo, nessa narrativa mística, as mulheres parecem exercer um papel chave na elaboração desse acordo (NOGUERA, 2018).

2.7 A RELIGIOSIDADE AFRO GAÚCHA E A TRADIÇÃO NAGÔ

Desde a fundação do forte Jesus, Maria e José pelo brigadeiro José da Silva Paes, evento considerado marco fundador do futuro estado do Rio Grande do Sul, a presença africana se faz presente na região, pois na tropa de aproximadamente 260 homens, haviam negros escravizados e libertos (ORO, 2002). No Estado do Rio Grande do Sul, as religiões de matriz africana têm sua dinâmica relacionada à chegada dos trabalhadores escravizados nas terras gaúchas, em especial aos oriundos de outras partes do Brasil que chegaram em grande número para trabalhar nas charqueadas na região de Pelotas e Rio Grande (ORO, 2002, PERNAMBUCO, 2016).

Ainda existe certa discussão historiográfica em relação à procedência do negro escravizado trazido para o estado, contudo existe um consenso de que foi

através da migração interna que o elemento africano chegou ao RS (ORO, 2012, PERNAMBUCO, 2016). Certo consenso também existe na classificação do elemento negro que aqui aportou: crioulo era o negro nascido no Brasil e transferido para o RS, ladinos era como eram denominados os negros que já haviam trabalhado em outras regiões do país, e também haviam africanos que aqui chegaram após passar por Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina, e mesmo os que chegaram fugidos da Argentina e Uruguai (ORO, 2012, PERNAMBUCO, 2016). O Rio Grande do Sul jamais recebeu em Rio Grande, seu principal porto, um navio negreiro (PERNAMBUCO, 2016).

A introdução dos escravizados no RS se deu a partir da segunda metade do século XVIII, no trabalho agrícola nas estâncias e, sobretudo, a partir de 1780 na produção de charque na região de Pelotas (ORO, 2002). A maior parte dos africanos que chegaram ao estado era de origem *banto* (povos da África subsaariana, da África do Sul à República Centro-africana, passando por 20 países), superando de longe os de origem *sudanesa* (Povos da África ocidental, situados em países como Senegal, Nigéria, Benin, Togo entre outros) que aqui também chegaram (ORO, 2002, PERNAMBUCO, 2016, TADVALD, 2016).

As etnias ou nações que chegaram ao Rio Grande do Sul e foram fundadoras das religiões de matriz africana no estado foram: Jeje (ou *Fon*, da região do Benin, antigo Daomé), Ijexá, Oyó (ambas de origem ioruba na Nigéria), Cabinda (etnia Banto de Angola) e Nagô (ORO, 2002, PERNAMBUCO, 2016, TADVALD, 2016).

O complexo religioso afro-gaúcho é composto basicamente por três manifestações religiosas: Batuque, Linha Cruzada/Quimbanda e Umbanda. O Batuque, que representa a expressão mais africana, sua linguagem litúrgica é ioruba/nagô sendo as divindades deste povo (orixás) veneradas; compõem essa tradição elementos mitológicos, simbólicos, linguísticos, doutrinários e ritualísticos da tradição Banto e Nagô. (ORO, 2002, 2012, PERNAMBUCO, 2016, TADVALD, 2016). A linha cruzada ou Quimbanda é caracterizada fundamentalmente pelo culto às entidades tipificadas como Exús e Pombas-Giras que servem de intermediários entre humanos e orixás (ORO, 2012). A umbanda, assim como no resto do país, representa o lado mais “brasileiro” dessas três manifestações religiosas, consistindo num modelo sincrético de manifestação religiosa, cujo repertório simbólico é composto de elementos do catolicismo popular, do espiritismo Kardecista e das religiosidades africanas e indígenas. Caboclos (espíritos indígenas) e Pretos velhos

(espíritos de africanos escravizados) são as principais entidades cultuadas (ORO, 2002, 2012, TADVALD, 2016). No decorrer dessa seção, nos deteremos exclusivamente no Batuque, pois é nele que é a tradição ioruba se manifesta de maneira mais notória e tradicional.

As origens do batuque no estado remontam ao começo do século XIX, na região de Rio Grande e Pelotas, de acordo com o historiador Marco Antônio Lírio de Melo. Conclusão semelhante chegou o antropólogo Norton Figueredo Correa, que situa o início do batuque na região entre os anos de 1833 e 1859 (ORO, 2002). Em relação ao mito fundador do batuque, existem duas versões: uma que afirma que o batuque foi trazido para essa região por uma escrava vinda de Recife. A outra versão não prioriza nenhum personagem e atribui às nações/etnias africanas sua estruturação enquanto “espaço de resistência simbólica à escravidão” (ORO, 2002). Na capital, Porto Alegre, os primeiros relatos sobre a prática do batuque na cidade aparecem na metade do século XIX, possivelmente trazido através da migração de negros escravizados e livres, oriundos de Pelotas e Rio Grande (ORO, 2002, TADVALD, 2016).

Em Porto Alegre, a maior parte da população de origem africana se concentrava na Cidade Baixa, nas Imediações da Rua Lima e Silva e Areal da Baronesa e nas chamadas Colônia Africana e “Bacia”, onde hoje se localizam os bairros Bom Fim, Mont Serrat e Rio Branco. Na época, essa região era considerada uma “zona insalubre” (ORO, 2012; TADVALD, 2016).

2.7.1 O Batuque do Rio Grande do Sul

O batuque gaúcho foi formado pelas etnias africanas que para cá vieram. As cinco citadas anteriormente (nagô, oyó, jeje, ijexá e cabinda) predominaram no estado e deram origem às principais nações do batuque: Nagô, Oyó, Jeje, Ijexá, Cabinda e Jeje-ijexá. Hibridizações culturais entre bantos, nagôs e jejes caracterizam essas nações, apesar de algumas delas evocarem uma suposta “pureza” de seus ritos e fundamentos. O povo banto, por exemplo, já vinha passando por um processo de hibridização que se inicia no próprio continente africano, nos barracões onde os escravizados de diferentes etnias aguardavam o navio negreiro que os transportaria para o continente americano (MALANDRINO,

2009). O próprio navio negreiro durante a travessia se convertia também num espaço de hibridização entre diferentes etnias africanas, hibridização essa que continuava nas senzalas do novo mundo (MALANDRINO, 2009, CAETANO, 2016). Segue uma breve explanação sobre cada uma dessas nações religiosas

OYÓ - Conforme a tradição local, essa nação veio de Rio Grande para Porto Alegre e num primeiro momento situou-se na Azenha, migrando depois para o Areal da Baronesa e dali para o Mont Serrat, onde estabeleceram suas principais casas de culto (PERNANBUCO, 2016, ORO, 2002). Esta nação se distingue das demais principalmente pela ordem das rezas: primeiro eram chamados os orixás masculinos e depois os femininos, encerrando com Oia (Iansã), Xangô e Oxalá; destaque para os dois orixás pelo fato de serem o Rei e a Rainha de Oyó (PERNANBUCO, 2016, ORO, 2002). Atualmente é um culto em extinção, com poucas casas no estado.

IJEXÁ – É a nação predominante hoje no Rio Grande do Sul. Os deuses são os Orixás e a língua litúrgica é o ioruba (PERNANBUCO, 2016, ORO, 2002). As maiores casas do fundamento Jeje passaram para a nação Ijexá, passando a se denominar Jeje – Ijexá (PERNANBUCO, 2016, ORO, 2002). “O Ijexá predominava nas regiões negras de Porto Alegre como o Mont Serrat e a Colônia Africana” (CORREA *apud* ORO, 2012, p. 353-354). Para o Babalorixá Adalberto Ojuobá Pernambuco o Ijexá acabou por predominar também entre outras tradições.

Na atualidade é usado apenas o Ijexá, quer pela facilidade do toque, como pela ausência de tamboreiros nos demais cultos. Raras são as casas” que utilizam outro tipo de toque, principalmente os que exigem o uso de oguidavis (varetas) e acreditamos que talvez, apenas o pirica de Xangô ainda use (PERNANBUCO, 2016, p.40).

JEJE - Foi a nação que durante muito tempo predominou no RS, apesar de não fazer nenhuma referência a voduns como em São Luís do Maranhão onde estes são cultuados, sempre se escutou dos que se dizem Jejes puros, falar e invocar os orixás nagôs (PERNAMBUCO, 2016). A respeito do culto Jeje:

Dada a complexidade dos seus toques, a morosidade dos mesmos e a dificuldade na preparação dos tamboreiros que, inclusive, deviam usar os oguidavis, de difícil manejo, foram adotando as rezas do Ijexá que hoje predominam mesmo entre os que se dizem de Jeje (PERNAMBUCO, 2016, p 43).

Uma personagem histórica no culto Jeje foi o famoso príncipe Custódio. Herdeiro do trono de Benin e que viveu em Porto Alegre até falecer, em 1939 após transitar por Salvador, Rio de Janeiro, Bagé e Rio Grande. Exilado de sua terra Natal e separado de sua família, Custódio recebia uma pensão vitalícia paga em libras esterlinas pelo império britânico. Era amigo do então presidente da província, Borges de Medeiros, circulava de carruagem pela cidade, elegantemente vestido, possuía um Haras, mantinha relacionamentos poligâmicos e transitava com certa desenvoltura pela elite local (ORO, 2012, PERNAMBUCO, 2016).

CABINDA - É uma nação de origem Banto, de fala quimbundo. Para Adalberto Ojuobá Pernambuco (2016) “é uma nação de culto estranho como o JeJe” porque apesar de ser uma nação banto, nenhuma referência era feita aos *inkices*, divindades tradicionais dessa etnia. Sempre foram cultuados os Orixás iorubanos. De sua origem, a tradição cabinda mantém apenas o rótulo, o conteúdo é todo Ijexá (PERNAMBUCO, 2016).

NAGÔ - Nação que foi origem do culto no Rio Grande do Sul, hoje em dia está praticamente extinta, restando poucas casas (PERNAMBUCO, 2016).

Após esse breve apanhado sobre as principais nações do batuque gaúcho é possível realizar algumas observações a respeito do mesmo: A primeira delas é a prevalência da cosmologia e liturgia nagô nessas religiões, sendo suas divindades (orixás) cultuadas em todas elas: apesar dos bantos constituírem o grupo predominante de escravizados trazidos para o estado e para o país, e entre outros aspectos influenciarem nossa língua com inúmeras palavras do nosso vocabulário, no que se refere à religiosidade afro gaúcha, foi a migração forçada da comunidade sudanesa para o estado que deu origem à formação e à cosmologia dos primeiros terreiros de batuque, a liturgia e os orixás das religiões afro gaúchas são nagôs (TADVALD, 2016). Outro aspecto importante de ser citado é a importância das hibridizações entre os diversos grupos sudaneses e desses com os bantos para definir as características das religiões de matriz africana no Rio Grande do Sul e no resto do país (MALANDRINO, 2009, TADVALD, 2016).

3. UMA TENTATIVA DE PRÁTICA POSSÍVEL

No final de abril num momento carregado de incertezas, medos e inseguranças devido à epidemia da Covid-19 e sua capacidade avassaladora de redefinir nossos estilos de vida, tem início o retorno das atividades escolares de forma remota na rede municipal de ensino do município de Canoas. Num primeiro momento, a forma encontrada pela secretaria de educação para a interação com alunos se dava através de atividades enviadas através de e-mail para os alunos que dispunham desse recurso. Para os demais alunos, que não dispunham de e-mail ou acesso à internet, as atividades eram impressas na escola e entregue semanalmente para os pais ou responsáveis pelos alunos. Cabe ressaltar que nesse momento de entrega de atividades, foram exigidos os protocolos de segurança tanto para a equipe diretiva e professores que trabalharam distribuindo as atividades, quanto dos pais e /ou responsáveis que iam à escola retirar as atividades para os alunos realizarem em casa. Neste primeiro momento, qualquer possibilidade de realizar o projeto ficou inviabilizada, devido às limitações dessa forma de interação/comunicação com os alunos.

Contudo, após aproximadamente três meses de utilização exclusiva desse sistema de interação por e-mail ou entrega de atividades na escola, os professores, em comum acordo com a equipe diretiva (e com assentimento da secretaria de educação do município), passaram a utilizar o *WhatsApp* como principal ferramenta de interação com os alunos para o ensino remoto. Foram formados diversos grupos, um para cada turma, além de grupos entre os professores. Nos grupos das turmas, além dos alunos com telefone celular, estavam os professores e pais de alunos cujos filhos não tinham telefone. Com o ensino remoto nessa plataforma, percebi a possibilidade de desenvolver meu trabalho, com as devidas adaptações. Expliquei para a direção e para o professor titular da disciplina as minhas intenções e obtive as autorizações necessárias para executar meu projeto.

Como professor de ciências humanas (História, Geografia e Ensino Religioso) também estava no grupo de *WhatsApp* da Turma EJA Educação Cidadã da tarde. Poucos alunos estavam no grupo e menos ainda interagiam. Como iria desenvolver meu trabalho em forma de projeto, não iria conseguir desenvolver minhas atividades dentro do grupo da turma: era necessário eu criar um grupo de *WhatsApp* específico

para desenvolver meu trabalho. Então, comecei a buscar contato com os alunos para convidá-los a participar do meu projeto, tarefa que levou bastante tempo (alguns meses). Pouquíssimos alunos retornaram e, como não tinha muitas escolhas, optei por fazer o trabalho com um número reduzido de estudantes.

E assim foi feito. Criei o grupo de *WhatsApp* “EJA EC História da África” em novembro de 2020, e continuei tentando entrar em contato com os alunos da turma, explicar-lhes os objetivos do meu trabalho e os convidar para participar, e fui adicionando quem aceitava o convite. Apesar dos meus apelos insistentes, apenas cinco estudantes concordaram em participar do projeto. Todas meninas. Assim, adicionei as referidas alunas no grupo. Fiz uma breve apresentação por escrito, e depois postei um áudio onde detalhava o meu projeto, o conteúdo a ser desenvolvido (mitologia africana), as razões de abordar este tema na disciplina, a dinâmica do trabalho e das atividades e os materiais a serem utilizados. Feito isso, iniciei então o trabalho.

O primeiro passo era tentar descobrir quais eram as pré-noções dos alunos sobre os temas mitologia, religião africana e mitologia africana. Utilizando-me do *Google forms*, disponibilizei um pequeno questionário (em anexo) no grupo de *WhatsApp*, com o qual captei algumas informações sobre o perfil da turma no que se refere a etnia e religiões professadas, além das já referidas opiniões e pré-noções sobre mitologia em geral e mitologia e religião africana. A primeira pergunta do questionário faz referência a autotransclassificação étnico-racial: 60% (3 estudantes) se autodeclararam brancos, 20% (1 estudante) se declarou negra e 20% (1 estudante) se declarou como indígena.

A segunda questão diz respeito às preferências religiosas ou religiões confessadas pelos estudantes: 60 % (3 estudantes) afirmam não professar religião alguma, 40% (2 estudantes) são adeptos de religiões cristãs evangélicas. A questão seguinte diz respeito sobre o conhecimento a respeito das religiões de matriz africana no Brasil (batuque, umbanda, candomblé, nação e outras), perguntando se elas já “ouviam falar” sobre algumas dessas religiões: 80% do grupo respondeu que sim, já teriam recebido alguma informação a respeito dessas religiões, 20% não teriam conhecimento sobre esse tipo de religião e sua existência.

A pergunta seguinte busca explorar em qual espaço (físico ou virtual) as alunas tiveram informações ou referências sobre as religiões de matriz africana. As opções oferecidas eram: a) em casa; b) na escola; c) na internet/redes sociais; d) na

igreja/templos religiosos; e) através de amigos; f) outros familiares (parentes que não moram em casa); g) outros. 40% das estudantes apontaram a escola como o local onde obtiveram alguma informação ou referência sobre religiões de matriz africana, 20% das pesquisadas apontaram a internet e /ou redes sociais como espaço onde obtiveram alguma informação sobre as referidas religiões. O restante (40%) apontaram outros espaços/locais (não definidos) onde obtiveram informações sobre as religiões africanistas brasileiras.

Com toda a limitação que uma amostragem tão restrita oferece, ainda assim, observando as alternativas escolhidas e seus respectivos percentuais dessas respostas, podemos observar a importância da escola para a divulgação da cultura afro-brasileira (no caso as religiões), assim como reafirmar a importância da Lei 10.639/03. Destaca-se também o calendário escolar da instituição (que tem na semana do dia 20 de novembro uma série de atividades para divulgar e celebrar a cultura negra na escola) e o esforço de parte considerável do corpo docente da escola para tentar colocar na prática a Lei 10.639/03, seja nos conteúdos trabalhados cotidianamente, seja através de atividades ou projetos extraclasse. Aqui recordo que, durante o ano de 2020 em meio a pandemia, eu e a professora Leonete Kramer, responsável por lecionar História para o ensino fundamental regular, organizamos uma formação à distância para o corpo docente da escola, cujo tema era a questão racial e a Lei 10.639/03 na sala de aula.

Outro aspecto relevante que as respostas deixam transparecer é a referência à internet e às redes sociais como locais de aprendizado e informação sobre religiosidade afro-brasileira. No que se refere ao mundo virtual, é importante lembrar que a internet em diversos aspectos é uma “terra sem lei”, onde o usuário navegador fica exposto a *fake news*, discursos de ódio e ideologias racistas; discursos esses que muitas vezes veiculam inverdades e disseminam o ódio às religiões afro-brasileiras.

A próxima pergunta se refere à opinião dos discentes sobre as religiões de matriz africana. Nesta questão foram oferecidas quatro opções fechadas. Opinião positiva: gosta, aprova ou simpatiza; opinião negativa: não gosta, não aprova nem simpatiza; indiferente (tanto faz) e não ter opinião formada sobre o assunto. 80% do grupo disse não ter opinião formada e 20% disse ser indiferente. Sobre essas respostas e essa suposta (apesar de possível) falta de opinião e indiferença do grupo em relação às religiões afro-brasileiras, é possível que algumas delas ocultem

algum sentimento de desaprovação, rejeição ou preconceito às religiões afro-brasileiras. Sabe-se o preconceito histórico contra essas manifestações de religiosidade, preconceito esse hoje que é fomentado pelo racismo estrutural, pelo senso comum e pelo persistente sentimento afroteofóbico na sociedade.

Também levo em conta nessa análise o fato de parte considerável do grupo professar alguma religião cristã evangélica. Não busco aqui inferir que todo seguidor de uma religião evangélica é, automaticamente, alguém que tenha opiniões negativas ou preconceituosas em relação às religiões de matriz africana. Mas sabemos a tensão que existe entre algumas dessas igrejas (com suas interpretações literais e/ou preconceituosas de diversas passagens da bíblia, demonizando religiões tradicionais de outros povos) e as religiões africanistas. Levanto aqui também a hipótese de a escola ter assumido uma postura antirracista, desenvolvendo projetos, como a já citada semana da consciência negra e aulas inspiradas na Lei 10.639/03, veiculando um discurso que acaba por inibir certas manifestações de preconceito dos alunos em relação às religiões afro-brasileiras. Mas como escrevi anteriormente, isto é apenas uma conjectura minha em relação a este silenciamento em relação às opiniões sobre religiosidades afro-brasileiras nas respostas dos alunos.

A mitologia é o tema da pergunta seguinte que intenciona verificar se os alunos conhecem a palavra (mitologia) e seu significado. Um percentual de 60% afirmou que conhece a palavra mitologia assim como seu significado e 40% responderam que conhecem a palavra, mas não conhecem seu significado. Essas respostas demonstram certa familiaridade dos alunos com o tema. É importante ressaltar que a pergunta verifica se o aluno acha que tem o entendimento da palavra, não verificando se ele realmente sabe o seu significado. Dessa maneira entre aqueles que afirmaram conhecer o significado da palavra, alguns (ou todos) podem possuir uma concepção incompleta, equivocada ou distorcida do que vem a ser mitologia.

Seguindo nessa direção, a próxima pergunta que segue procura descobrir se o grupo possui alguma referência sobre mitologia africana. 80 % respondeu que já ouviu falar sobre o assunto e 20 % afirmou não ter nenhuma referência sobre o tema. A pergunta seguinte verifica se os alunos entrevistados conheciam alguma história sobre mitologia africana. 60 % responderam conhecer alguma história, enquanto 40% afirmou não ter conhecimento sobre.

A sequência final de perguntas do questionário faz referência à Lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura afro-brasileira. A primeira, busca verificar se os discentes pesquisados conhecem a Lei 10.639/03, que torna obrigatória o ensino de história e cultura afro-brasileira. Três das entrevistadas (60%) afirmaram conhecer a lei e seu conteúdo e duas entrevistadas (40%) responderam não conhecer a Lei. A pergunta final do questionário se refere à importância de estudar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana na escola. Foram oferecidas quatro alternativas de resposta aos estudantes: sim, considero importante; não, não considero importante; não sei dizer e não faz diferença para mim. A maioria das alunas (80%) respondeu que considerava importante o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na escola e uma estudante (20%) respondeu que não saberia dizer se é importante ou não.

Sobre as respostas das alunas nestas últimas questões, algumas especulações podem ser feitas: sobre a maioria do grupo saber que existe uma Lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como um percentual amplamente majoritário das estudantes pesquisadas se manifestarem a favor do ensino de história e cultura afro-brasileira na escola. Essas posturas podem ser reflexo das ações da escola nesse sentido, como já foi citado anteriormente, bem como o fato da questão racial ser uma pauta que vem ganhando cada vez mais espaço nos diversos meios de comunicação, provocando reflexões e discussões acirradas nas diversas esferas da sociedade.

3.1 COLOCANDO A PRÁTICA EM AÇÃO

Após meses negociando a participação dos alunos, montar o grupo de *WhatsApp*, explicar para os alunos os objetivos do trabalho a ser desenvolvido, aplicar a pesquisa para captar pré-noções e opiniões dos alunos sobre os conteúdos a trabalhar, dei início à prática pedagógica. A primeira ação foi postar um vídeo do *Youtube* cujo título é *O que é mito*², com a intenção de introduzir o conceito de mito. Verifiquei que todas as alunas assistiram ao vídeo. Em seguida, postei dois arquivos de áudio onde retomei as ideias trabalhadas no vídeo, discorrendo sobre o sentido da palavra mito e a importância das narrativas mitológicas para explicar a realidade

² Disponível em: <https://youtu.be/Mf90phqm4GQ>

nas sociedades tradicionais. Me coloquei à disposição para dialogar com os alunos no aplicativo em relação a dúvidas, esclarecimentos ou informações complementares. Nenhum aluno se manifestou. Depois de introduzir o assunto mitologia, dois dias depois, postei mais dois arquivos de áudio onde adentrava o assunto mitologia grega, discorrendo sobre sua importância na tradição ocidental e sua influência na cultura contemporânea. Nesse mesmo dia, algumas horas depois, postei uma sequência de três vídeos que abordam diferentes aspectos da mitologia grega: *Origem do mundo segundo mitologia grega*³, *Os deuses do olimpo – mitologia grega*⁴ e *Esforço titanico–mitopédia*⁵. O primeiro vídeo consiste em uma narrativa com voz dramática narrando a cosmogonia de acordo com os mitos helênicos, tendo ao fundo imagens diversas que remetem aos mitos e personagens citadas na narrativa. O segundo vídeo é uma animação musicada, que conta de uma maneira lúdica o surgimento das divindades helênicas, dos titãs aos deuses olímpicos. O terceiro vídeo, da série “mitopédia” do canal Futura, é uma animação com elementos menos elaborados que a segunda, e centra sua narrativa na disputa entre Cronos (e seus aliados, os titãs) e Zeus (apoiado pelos deuses olímpicos). Todos no grupo visualizaram os vídeos, contudo, nos dias posteriores, nenhum dos alunos realizou alguma postagem ou fez alguma pergunta referente ao tema no grupo do *WhatsApp*.

Dias depois, começo a abordar a temática da religiosidade de matriz africana e sua respectiva mitologia. Compartilho um arquivo de áudio, no qual minha fala procura demonstrar a importância da religiosidade enquanto manifestação cultural afro-brasileira, enquanto resistência da população negra às práticas colonialistas de dominação e apagamento e herança da diáspora transatlântica de escravos. A ideia de tolerância religiosa e respeito à diversidade cultural são igualmente desenvolvidas no discurso. As narrativas mitológicas africanas aparecem como formas desses povos tentarem explicar a realidade que os cerca e como fundamento de práticas e rituais religiosos ainda hoje praticados e difundidos (PRANDI, 2001). Ainda nesse áudio falei sobre as animações que em breve seriam compartilhadas e sua temática: a criação do mundo na perspectiva mitológica desses povos.

O arquivo compartilhado em seguida foi a animação *Òrun Aiye – A criação do mundo* (2016), uma das duas animações que trazem o tema central a ser

³ Disponível em: https://youtu.be/12_YNxiY9Wg

⁴ Disponível em: <https://youtu.be/Dj-5cxJVl64>

⁵ Disponível em: <https://youtu.be/9GxwXaxtml>

desenvolvido com os discentes: a história da criação do mundo de acordo com a mitologia Iorubá. *Òrun Ayie – A criação do mundo* é um curta metragem, de animação *stop motion*, episódio piloto da série de mesmo nome. Dirigido por Jamile Coelho e Cintia Maria, com roteiro de Thyago Bezerra (maiores informações sobre a série e do episódio em <https://youtu.be/Tz9vpcVT67Q>).

A trama consiste em um velho ancião (vovô Bira), narrando para sua neta Luna, como os orixás Olodumaré, Orunmilá, Oduduwa, Oxalá, Nanã e Exú interagiram para criar a terra e os seres humanos. Vivendo no Òrun, Olodumaré entrega a seu filho mais velho, Oxalá, a cabaça da criação e o encarrega de criar o mundo (Ayie). Contudo, Olodumaré o avisa para antes de fazer tal tarefa, consultar os búzios com Orunmilá. Odudua (nesta animação representado por uma figura masculina), irmão mais jovem de Oxalá, observa o pai delegar ao irmão mais velho tal missão e o interpela afirmando que ele, Odudua, é que deveria ser incumbido de tal tarefa por ser mais jovem e forte. Olodumaré responde serenamente que “tudo tem seu tempo” e que “a hora dele vai chegar”. Oxalá então parte para criar o mundo e é seguido por um inconformado Odudua e por Exu, que desconfia que Oxalá não irá realizar as oferendas que lhe são devidas. Ao consultar Orunmilá, Oxalá é recomendado a fazer as oferendas para Exu, o guardião dos caminhos. Se não o fizesse, correria perigo em sua jornada. Oxalá, orgulhoso e prepotente, deixa de fazer os sacrifícios à Exu e como resultado, as fontes de água secam ao seu redor e Oxalá acaba por beber a seiva fermentada do dendezeiro para matar sua sede e acaba por se embriagar e dormir. Odudua observa todos esses acontecimentos e toma a cabaça da criação do seu irmão adormecido pela embriagues. Odudua, com a permissão de Olodumaré acaba por criar o Aiyé. Um arrependido Oxalá recebe de Olodumaré a missão de criar os seres humanos com o auxílio de Nanã, a mais velha das Orixás, mas não sem antes prestar as devidas oferendas a Exu. E dessa forma são criados os seres humanos. Por fim, a narrativa termina com Luna, agora idosa, terminando de contar para a sua neta a história que seu avô Bira iniciara no começo da animação, numa clara referência da importância da oralidade e da ancestralidade na tradição africana. De acordo com a fala final da anciã, foi nesse episódio que a vaidade, o ciúme e o orgulho surgiram no mundo, assim como o amor, a compreensão, a tradição e o respeito aos mais velhos.

Instantes após compartilhar o *Òrun Aiyé*, compartilhei outra animação no grupo, cujo nome é *Oxalá e a criação do mundo* (2014), dirigido por Denis Leroy,

disponível na plataforma Vímeo (<https://vimeo.com/106841965>) Esta animação, cuja força e riqueza das cores merece destaque, traz a mesma narrativa da anterior: a criação do mundo através das ações coordenadas dos Orixás. A narrativa inicia descrevendo um tempo mítico, quando o mundo era apenas imaginação de Olodumaré, só existia o infinito firmamento e a imensidão do mar. Olodumaré e Olokum tiveram dois filhos: Oxalá e Odudua. Olodumaré encarrega Oxalá de criar o mundo e esse consulta Orunmilá que o recomenda a fazer oferendas. Odudua assiste tudo isso e também consulta Orunmilá, que o aconselha a também fazer oferendas, e assim é feito por Odudua. O mesmo não ocorre com Oxalá, que negligencia o conselho de Orunmilá e é punido por Exu por não lhe fazer os devidos sacrifícios: tomado por uma grande sede, Oxalá se embriaga com o vinho da palmeira e adormece. Seu irmão Odudua lhe toma o saco da criação e cria o mundo com o aval de Olodumaré. Como consolo, Oxalá recebe a missão de criar todos os seres vivos que habitarão a terra, inclusive os seres humanos, que foram moldados de barro por Oxalá. Ao comparar os vídeos sobre mitologia grega postados, com as animações de mitologia africana, observa-se que na perspectiva da mitologia grega, a criação do mundo foi um evento mais violento e traumático do que na visão dos mitos iorubas.

Compartilhado ambas animações, esperei todos os alunos assistirem os vídeos e depois de 5 dias, combinei uma *live* com os alunos às 15:30. Uma aluna se manifestou concordando em participar, os demais silenciaram. No horário previsto nenhum aluno participou da transmissão, frustrando os meus planos. A aluna que disse que participaria, justificou no grupo que estava sem bateria na hora. Marquei outra *live* para os próximos dias, dessa vez às 16:30. Mas a situação se repetiu e ninguém assistiu a transmissão.

Ressalto aqui que os participantes do grupo tiveram boa vontade em assistir os vídeos e escutar os arquivos de áudio. Os termos de assentimento e consentimento também foram acertados e compartilhados através do grupo e a mesma boa vontade em colaborar prevaleceu. Porém, no momento de dar algum *feedback* dos conteúdos trabalhados e vídeos assistidos, assim como participar dos encontros virtuais, os alunos não deram retorno, não participaram. Acredito que influenciou bastante para essa postura dos discentes o fato de que essa foi a primeira experiência deles na modalidade de ensino à distancia até então! E numa situação crítica, tensa, de pandemia global, onde as pessoas individualmente e a

sociedade de maneira geral foram muito exigidas, passando por sacrifícios, privações e perdas. Espelho que essa falta de experiência com ensino à distância intimidou e desestimulou de certa forma os alunos a participarem. As preocupações extraclasse, relacionadas à pandemia também podem ter influenciado nesse quadro de pouco interesse e participação nas atividades à distância. Como já foi citado anteriormente, o fato da religiosidade africana ser considerada, por assim dizer, um tema sensível para alguns -- em especial para aquelas pessoas ligadas a certas denominações evangélicas pentecostais -- também pode estar associado a esta falta de vontade de participar.

Conversando com alguns colegas de outras áreas, esses também me relataram a pouca ou nenhuma participação dos alunos nas atividades à distância que eles lançaram. Importante também lembrar a influência da questão sócio-econômica nesse baixo índice de participação nas atividades à distância: a comunidade onde a escola se encontra (bairro Guajuviras) é composta em grande parte por famílias de baixa renda, muitas delas em situação econômica precária, o que impede muitos de terem acesso aos recursos mínimos necessários para participar de aulas *online* ou realizar atividades à distância: celulares, notebooks e acesso à internet. Foi uma prática atípica em uma situação atípica, evidentemente, esperava resultados bem melhores, uma maior interação e participação dos alunos e acabei com alguma sensação de trabalho incompleto. Mas essa, por assim dizer, tentativa de prática, acaba servindo como algum tipo de registro das dificuldades de se executar uma proposta pedagógica de educação a distância num tempo adverso, demonstrando as limitações dessa modalidade de ensino nestes tempos pandêmicos.

Em relação aos objetivos propostos no início do trabalho, sem o *feedback* esperado ficou muito difícil alcançá-los ou saber se eventualmente algum deles tenha sido atingido, ainda que parcialmente. Ainda assim, creio que ao mínimo um objetivo foi atingido: apresentar a mitologia africana aos alunos que participaram do projeto, e demonstrar que suas expressões religiosas e divindades podem ser objetos de estudo na escola, sem nenhum caráter teológico ou de doutrinação religiosa, demonstrando todo o simbolismo, a riqueza e a complexidade de uma cultura tão próxima, mas que infelizmente, devido ao racismo e a afroteofobia, continua sob ataques constantes e tentativas de silenciamento. Talvez algum dos alunos tenha de alguma forma, se sensibilizado em relação às questões

relacionadas à religiosidade africana; infelizmente sem o *feedback* proposto é impossível sabê-lo. Contudo, apresentar tal narrativa mitológica para os alunos enquanto conteúdo escolar, e propor discussões e práticas a respeito do tema, foi o que foi possível de ser executado nesse contexto de exceção, e pode ser considerado por si só um pequeno avanço.

A experiência docente em tempos de pandemia foi um desafio. Lidar com tal situação inédita e o despreparo geral para enfrentá-la, num primeiro momento, nos obrigou a nos reinventarmos enquanto educadores, utilizando metodologias alternativas e tecnologias que, até então, utilizávamos com outros fins que não o ensino. Se não fomos exatamente bem-sucedidos, também o fracasso não é uma definição adequada diante de todo o contexto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estes últimos dois anos foram tempos de adversidade. Tanto para a sociedade em geral, quanto para os movimentos sociais e minorias, em particular. Enquanto a sociedade brasileira enfrenta uma crise econômica e tenta se recuperar de uma pandemia de Covid-19 que ceifou milhares de vidas e que ainda não cessou, os movimentos sociais e as minorias (mulheres, negros, indígenas, LGBTQI+) são atacadas incessantemente pelas forças conservadoras e reacionárias da sociedade, chanceladas por um governo que se utiliza da violência e da necropolítica como políticas de estado. Aumentam os casos de racismo contra a população negra e indígena praticados por agentes do estado ou com a omissão ou conivência desses. Ideias de caráter racistas, nacionalistas e xenofóbicas circulam pela internet e outras mídias sociais, e ganham apoio de muitos ditos “cidadãos de bem”.

Nesse contexto, torna-se mais do que imperioso que os movimentos sociais, as minorias e demais setores e forças progressistas da sociedade se articulem e mantenham a resistência. A escola, enquanto espaço de socialização e de difusão de saberes e conhecimentos oficialmente legitimados, mantém seu papel fundamental na preservação ou transformação do *status quo*. Aliás, através da compreensão do papel estratégico que desempenha a escola e o sistema de educação na sociedade, é que vem a orientação das lutas do movimento negro no sentido de tornar a educação em uma de suas principais demandas, luta essa que teve como uma de suas consequências a promulgação da Lei 10.639/03.

Os setores reacionários da sociedade, cientes da posição estratégica da escola e do poder emancipador de uma educação realmente libertadora, laica e antirracista, buscam exercer sua influência e impedir o avanço do modelo de educação citado acima, bem como retroceder em relação às conquistas já obtidas. Iniciativas como o *Escola sem partido*, que busca impedir as discussões políticas nas escolas e censurar ideias de caráter progressista, é um exemplo dessas iniciativas. A reforma do novo ensino médio, que diminui a carga horária das disciplinas de ciências humanas (em especial a Sociologia e a Filosofia), sob a justificativa de tornar a formação do aluno mais flexível na qual ele possa construir um itinerário formativo de acordo com seus interesses e vocações pessoais, também

pode ser considerada como um retrocesso. Até a própria BNCC, como foi comentado anteriormente, acaba por limitar a história da cultura afro-brasileira e africana e a EREER a umas poucas competências.

Diante desse quadro faz-se necessário valorizar e incentivar práticas pedagógicas em nossas escolas que critiquem a persistente mentalidade colonial arraigada em nossa sociedade, o mesmo valendo para os valores oriundos dessa mentalidade, sendo necessário operar na busca de sua desconstrução. Aproveito também para destacar a importância da educação pública de qualidade, de uma escola pública que busque atender as demandas do seu público que, ao mesmo tempo em que é diverso, concentra a maior parte da juventude negra e periférica. Nilma Lino Gomes (2017) nos lembra de que a escola pública gratuita é um direito social, fruto da luta de um direito popular à educação, contudo:

No entanto, essa mesma escola se construiu historicamente enquanto uma instituição reguladora marcada pelas regras pelas normas e rituais, pela divisão dos conteúdos, pelo cognitivismo, pela ideia do conhecimento científico como única e privilegiada forma de saber, pela ordem e pelo disciplinamento de corpos (GOMES, 2017, p.134).

A escola pública é a instituição que mais recebe “corpos marcados pela desigualdade sócio racial acirrada no contexto da globalização capitalista. Corpos diferentes, porém discriminados por causa da sua diferença” (GOMES, 2017, p. 134).

Práticas pedagógicas de caráter decolonial, que valorizem a diversidade cultural e étnico-racial, desconstruam estereótipo e nos apresentem outros paradigmas de outros modelos civilizatórios, colaborando na desconstrução de ideias e valores de caráter etnocêntricos, fazem-se urgentemente necessárias em escolas públicas, para que essa juventude perceba que seus vizinhos, assim como seus ancestrais, são agentes históricos e que suas narrativas têm valor e são reconhecidas.

É nessa perspectiva de valorização da diversidade e de outros modelos civilizatórios que se inscreve o trabalho que intencionei realizar. Dificuldades em sua maioria oriundas de um momento muito singular e delicado pelo qual ainda passamos, acabaram por impedir que meu projeto tivesse o andamento e o desfecho desejado. A postura tímida dos alunos, assim como a falta de familiaridade dos mesmos com a modalidade de ensino à distancia, bem como dificuldades de

acesso à internet por questões financeiras e possíveis restrições ao assunto de parte do grupo, foram fatores determinantes para que a experiência não encerrasse da maneira proposta.

Ainda assim, com os reveses já citados por si só, trabalhar em sala de aula o tema mitologia africana (que remete diretamente às religiosidades afro brasileiras), representa um avanço e uma ruptura com o currículo ainda eurocentrado/brancocêntrico. É um modelo de trabalho que oferece ideias de conteúdos possíveis de se desenvolver, introduz no currículo uma narrativa mitológica de um continente tão próximo, do qual origina boa parte dos habitantes do país, mas ainda tão desconhecido em diversos aspectos. Narrativas essas que acabam por valorizar e resgatar a cultura afro-brasileira sendo essas as possibilidades que podem ser descortinadas pela Lei 10.639/03.

Outro aspecto importante do desenvolvimento desse trabalho foi abordar o debate sobre a redefinição da identidade da população negra diáspórica; redefinição essa que teve na própria diáspora seu elemento chave (SODRÉ, 2017, MATTORY, 1998). A própria construção de uma identidade ioruba/nagô é uma consequência desse acontecimento. Hibridizações religiosas e diálogos interculturais que redefiniram a identidade negro/africana nas américas vem ocorrendo desde antes da chegada dos africanos escravizados no referido continente: barracões onde os escravizados eram reunidos, fortes onde o mesmo ocorria e navios negreiros eram espaços de diálogos e trocas culturais e religiosas. Esses locais podem ser considerados “mundos sincréticos, multiétnicos e transculturais” (MALLANDRINO, 2009). A mesma lógica pode ser aplicada às senzalas e também aos quilombos, sendo ponto de encontro de diferentes populações africanas, esses espaços passam a ser locais de novas práticas sócio culturais bastante específicas, consequências das hibridizações culturais que lá ocorreram.

Neste cenário, é imprescindível destacar a importância do oceano atlântico (“atlântico negro”) enquanto espaço de trânsito de pessoas, culturas, mercadorias, informações e trocas culturais, tornando possíveis produções e práticas culturais negras (GILROY, 2001). Essa cultura transatlântica com suas hibridizações e trocas, acabaram por redefinir a identidade dos povos negros nas Américas e no Brasil. Como já foi citado anteriormente, a própria identidade ioruba no Brasil e na América é uma construção, fruto desses movimentos transatlânticos, do atlântico negro.

REFERÊNCIAS

ABIMBOLA, Wande. A concepção ioruba da personalidade humana. Trabalho apresentado no **Colóquio Internacional para A Noção de Pessoa na África Negra**, Paris, 1971. Publicado pelo Centre National de la Recherche Scientifique, Edição N° 544. Paris, 1981

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Ed. Pólen, 2019.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro brasileiras na aplicação da lei 10.639**. São Paulo: USP, 2011.222f. Tese de doutorado em antropologia social - Departamento de antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselheiros: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**, Brasil, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal N° 10639, de 9 de Janeiro de 2003. **Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira**. Brasília, 2003.

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

BURKET, Walter. **Mito e mitologia**. Lisboa|: edições 70, 2001

CABRINI, Conceição. **Ensino de História: revisão urgente**. 3º ed. São Paulo: Educ, 2005.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil.**, Passo Fundo: UPF editora, 2001.

CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, 2018.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud.

COELHO, Isabel Lacerda Nascente. **O Axé na sala de aula**: Abordando as religiões afro brasileiras no ensino de história. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2016.236f. Dissertação de Mestrado profissional em ensino de história, Programa de Mestrado Profissional em ensino de história (ProfHistória), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo** (on line), 2007, volume 12, nº29 p.100 – 122. Niterói, 2007.

DUTRA, Maria Rita Py; QUEVEDO, Júlio (org.): **Nas trilhas da negritude: consciência e afirmação**. Porto Alegre, Martins Livreiro, 2007.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FAUSTINO, Deividson Mendes. **Frantz Fanon: um revolucionário particularmente negro**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.

FERREIRA, Carolina Barcelos. **“Isso é coisa de macumba?”** Elaboração de um material pedagógico de história sobre as religiosidades afro brasileiras em museus do Rio de Janeiro. São Gonçalo RJ, UERJ, 2016.137f. Dissertação de Mestrado profissional em ensino de história, Programa de Mestrado Profissional em ensino de história (ProfHistória), Centro de Educação e Humanidades – Faculdade de Formação de Professores. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

FILHO, Eudaldo Francisco dos Santos; ALVES, Janaína Bastos. A tradição oral para os povos Africanos e Afro – Brasileiros: Relevância da palavra. **Revista da ABPN**, v. 9, Edição especial – Caderno temático: Saberes Tradicionais, dezembro de 2017, p.50 – 76.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. São Paulo: Editora 34, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico raciais e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MALANDRINO, Brígida Carla. Espaços de hibridizações e de diálogos culturais: o caso Banto. **Rever: Revista de estudos da religião**, março 2009, p.1-18.

MATTORY, James Lorand. Yorubá: as rotas e as raízes da nação transatlântica, 1830 -1950. **Revista horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, nº 9, p.263 – 292, outubro de 1998.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naif, 2003

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para compreender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2007.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão” In: PINSKI, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 4ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 1992.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Os orixás do Abdias: pinturas e poesias de Abdias nascimento**. Brasília, IPEAFRO e Fundação Cultural Palmares , 2006

NOGUERA, Renato. **Mulheres e Deusas – como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual**. Rio de Janeiro: Editora Harper Collins, 2018

OLIVEIRA, Míria Gomes de Silva; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Educação étnico racial e formação inicial de professores: a recepção da lei 10639/03. **Educação e realidade**, Porto Alegre, volume 42, nº1, p.183 – 196, Janeiro/Março, 2017.

ORO, Ari Pedro. Religiões afro brasileiras do Rio Grande do Sul: passado e presente. **Revista de Estudos afro asiáticos**, ano 24, nº2; 2002. p. 345 – 384.

ORO, Ari Pedro. O atual campo afro religioso gaúcho. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v.12, n. 3, p.556 – 565, setembro – dezembro 2012.

PEREIRA, Amílcar Araújo. “Por uma autentica democracia racial”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**; Dossiê: Ensino de História da África e da Cultura Afro Brasileira. Volume 1, nº1 biênio Agosto de 2011 a Julho de 2013.

PEREIRA, Amílcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a lei 10639/2003: da criação aos desafios para implementação. **Revista Contemporânea de educação**, volume 12, nº 23, janeiro/abril de 2017.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência – Recepção das leis 10639/03 e 11645/08. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, volume 36, nº1, janeiro / abril de 2011, pp. 147-172.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**; Dossiê: Ensino de História da África e da Cultura Afro Brasileira. Volume 1, nº1 biênio Agosto de 2011 a julho de 2013.

PERNAMBUCO, Adalberto Ojuobá. As religiões africanas no Rio Grande do Sul (Batuque). **Debates do NER**, Porto Alegre, ano19, n.35 p.34 – 97. Janeiro – julho 2019.

PINOTTI, Melina Lima. O Movimento Negro e a configuração da Lei 10639/03. **Encontro Regional de História**, 12, 2016. Coxim (MG). [Anais...]. Novembro 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/site/anaiscomplementares> Acesso em 15 de ago. de 2020.

RAMOS, Aderivaldo Santana; GABARRA, Larissa Oliveira. Projeto *A cor da cultura*: uma experiência de implementação da Lei 10639/03. **Temporalidades – Revista discente do programa de pós-graduação em História da UFMG**, vol.4, nº2 Ago./Dez.2012.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Alma africana: Os Iorubas**. São Paulo: Editora Oduduwa, 1996.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de estado da educação. **Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino das Histórias e das culturas dos povos afro brasileiros, africanos e indígenas**. Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Joel Rufino Dos. **A questão do negro em sala de aula**. Ed Ática. 1990.

SANTOS, Lorene. Ensino de História e a Lei 10639/03: Diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, volume 12, nº17, 2º semana, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (orgs.). **Relações étnico raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Caio Ricardo Faiad et al. A análise do multiculturalismo no currículo de ciências: uma proposta de inserção da cosmogonia lorubá nos conteúdos de biologia e astronomia. **Revista da ABPN**, vol. 10, Edição especial, Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro Brasileira – Lei 10639/03 na escola. Maio de 2018, p. 381 - 408.

SILVEIRA, Alessandro Anzorena Hendrix; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Combatendo a afroteofobia: argumentos jurídicos e teológicos para a defesa da sacralização de animais em ritos de matriz africana. **Revista labirinto**, ano XVIII, volume 26 (janeiro-março) 2017, Universidade Federal de Rondônia, Centro Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa do Imaginário Social. p.33 – 54.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2017.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abyayala, Equador, 2017.

TODVALD, Marcelo. Notas históricas e antropológicas sobre o batuque no Rio Grande do Sul. **Revista Relegens Thréskeia Estudos e pesquisas em religião**, v.5 – nº01/ 2016.

ANEXOS

Anexo A - Questionário de sondagem

Questionário

(Marque apenas uma alternativa por questão)

1 . Idade

2. Em relação a sua cor /raça , você se considera:

- Branco (a)
- Indígena
- Negro (a)
- Pardo (a)
- Oriental (japonês, chines ou coreano)

3. Você é adepto de alguma religião

- Sim, cristã católica
- sim, cristã evangélica
- Sim, batuque, nação, umbanda ou quimbanda
- Sim, espírita
- Não, não sigo religião alguma

4. Você já ouviu falar sobre religiões de matriz africana no brasil (batuque, umbanda, candomblé, nação quimbanda e ou outras) ?

- Sim
- Não

5. Em que lugares você ouviu falar ou teve informações sobre religiões de matriz africana ?(pode marcar mais de uma alternativa)

- casa
- escola
- Televisão
- Internet / redes sociais
- Igreja / templos religiosos
- através de amigos
- outros familiares (parentes que não moram na casa)
- outros

6) Você tem alguma opinião sobre as religiões de matriz africana brasileiras? (batuque, umbanda, candomblé)

- Não, não tenho opinião formada
- tenho uma opinião positiva (gosto, aprovo ou simpatizo)
- tenho uma opinião negativa (não gosto, não aprovo ou não simpatizo)
- Indiferente: tanto faz, não faz diferença

- 7) Você já ouviu falar sobre mitologia? sabe o significado dessa palavra?
() sim, já ouvi falar e sei o significado
() sim, já ouvi falar e não sei o significado
() não, nunca ouvi falar
- 8) você já ouviu falar em mitologia africana?
() sim
() não
- 9) Você conhece alguma história da mitologia africana?
() sim
() não
- 10) Você conhece a lei 10639 que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro brasileira nas escolas?
() sim
() não
- 11) você considera importante estudar a história e cultura dos africanos e afro brasileiros na escola
() sim, considero importante
() não, não acho importante
() não faz diferença pra mim
() não sei dizer

Anexo B - Termo de Registro de Assentimento

Projeto de Pesquisa: *O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 10639/03: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE MITOLOGIA IORUBÁ NA EJA MODALIDADE EDUCAÇÃO CIDADÃ NO MUNICÍPIO DE CANOAS*

Proponente: Rafael José Silva da Silva

Orientadora-responsável: Prof. Dr. José Rivair Macedo

1. NATUREZA DA PESQUISA: Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade levar ao conhecimento dos estudantes a diversidade cultural do povo brasileiro através do estudo da tradição e cultura de povos africanos que contribuíram de maneira decisiva para a formação da nação brasileira.

2. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 8 jovens ou crianças de 14 a 17 anos, estudantes da Rede Municipal de Ensino de Canoas /RS

3. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo, você será convidado a realizar atividades (assistir vídeos, ler textos, dialogar *online* com professor e colegas, produzir animações no celular) que tem como tema a mitologia dos povos iorubas (africanos). Essas tarefas serão desenvolvidas à distancia (ensino remoto) através da criação de um grupo no *Whatsapp*. Você tem a liberdade de se recusar a participar e de desistir de participar do processo de pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo, além de poder modificar o que porventura tenha registrado. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa.

4. SOBRE O INSTRUMENTO: Serão solicitadas algumas informações básicas para contextualização das respostas. Nenhuma delas implica em identificação da pessoa, sendo garantido, portanto, o anonimato.

5. RISCOS E DESCONFORTO: Esta pesquisa não apresenta, *a priori*, riscos e consequências adversas aos seus participantes, para além de possível fadiga (cansaço) ao final das atividades. Caso se detecte, no decorrer no processo de investigação, algum risco para os participantes e para os pesquisadores envolvidos,

a pesquisa poderá ser interrompida. Desse modo, aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

6. CONFIDENCIALIDADE: Como já foi dito anteriormente, os dados pessoais dos alunos pesquisados bem como suas identidades serão mantidas no anonimato.

7. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício material direto. Entretanto, a reflexão sobre a diversidade cultural no nosso país bem como o conhecimento a respeito da contribuição cultural dos diferentes povos para a formação da sociedade brasileira é fundamental para sua formação enquanto cidadão que respeita a diversidade e os direitos humanos.

8. PAGAMENTO: você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

REGISTRO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, entendi as características dessa pesquisa e concordo em participar.

Canoas, 5 de novembro de 2020

Assinatura do/a jovem

Pesquisador

Anexo C - Termo de Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa: *O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 10639/03: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE MITOLOGIA IORUBÁ NA EJA MODALIDADE EDUCAÇÃO CIDADÃ NO MUNICÍPIO DE CANOAS*

Proponente: Rafael José Silva da Silva

Orientadora-responsável: Prof. Dr. José Rivair Macedo

1. NATUREZA DA PESQUISA: Seu filho(a) está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade propor aos estudantes uma atividade que procura incentivar a reflexão acerca da diversidade cultural do povo brasileiro através do estudo da tradição e cultura de povos africanos que contribuíram de maneira decisiva para a formação da nação brasileira

2. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 8 jovens ou crianças de 14 a 17 anos, estudantes da Rede Municipal de Ensino de Canoas /RS

3. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo, a criança ou adolescente sob sua responsabilidade será convidado a realizar atividades (assistir vídeos, ler textos, dialogar *online* com professor e colegas, produzir animações no celular) que tem como tema a mitologia dos povos iorubas (africanos). Essas tarefas serão desenvolvidas à distância (ensino remoto) através da criação de um grupo no *Whatsapp*. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar a criança ou jovem a participar; e a criança ou jovem tem o direito de desistir de participar do processo de pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo, além de poder modificar o que porventura tenha registrado. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa.

4. SOBRE O INSTRUMENTO: Serão solicitadas algumas informações básicas para contextualização das respostas. Nenhuma delas implica em identificação da pessoa, sendo garantido, portanto, o anonimato.

5. RISCOS E DESCONFORTO: Esta pesquisa não apresenta, a princípio, riscos e consequências adversas aos seus participantes, para além de possível fadiga(cansaço) ao final das atividades. Caso se detecte, no decorrer no processo

de investigação, algum risco para os participantes e para os pesquisadores envolvidos, a pesquisa poderá ser interrompida. Desse modo, aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. O participante terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

6. CONFIDENCIALIDADE: Como já foi dito anteriormente, os dados pessoais dos alunos pesquisados, bem como suas identidades serão mantidas no anonimato.

7. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício das gerações futuras. Além disso, a reflexão sobre a diversidade cultural no nosso país bem como o conhecimento á respeito da contribuição cultural dos diferentes povos para a formação da sociedade brasileira é fundamental para o bom exercício da cidadania.

8. PAGAMENTO: você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____ de forma livre e esclarecida, autorizo a criança ou adolescente sob minha responsabilidade participar da pesquisa.

Canoas, 5 de novembro de 2020

Nome da criança

Assinatura do (a) responsável

Pesquisador