

Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas

Africanity and diversity in the teaching of History: between knowledge and practice

Arilson dos Santos Gomes¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o uso das africanidades na educação escolar, em particular o uso das representações de divindades cultuadas no estado do Rio Grande do Sul e a sua possível semelhança funcional na prática de ensino com os mitos gregos. Outro objetivo da narrativa é demonstrar os desafios para o ensino da diversidade e das relações étnico-raciais no Brasil, bem como avaliar um plano de aula da disciplina de História realizada em uma escola pública na cidade de Porto Alegre, capital do Estado. A fim de interpretar os resultados da proposta de aula, foram analisados os relatórios produzidos pelos próprios alunos. Por meio do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2009), nos seus aspectos qualitativos, e tendo como *corpus* documental os registros dos alunos, verificou-se o interesse e a motivação por parte dos alunos das sete turmas envolvidas na atividade.

Palavras-chave: africanidades; diversidade; ensino de História e de Cultura Afro-brasileira; análise de conteúdo.

ABSTRACT

This article aims to discuss the use of Africanity in school education. In particular the use of deities representations, which are worshiped in the state of Rio Grande do Sul, and its possible functional similarity in the teaching practice with the Greek myths. Another objective of the narrative is to demonstrate the challenges for teaching diversity and ethnic-racial relations in Brazil as well as to evaluate a lesson plan of the History discipline held in a public high school in the city of Porto Alegre, the capital city of the State.

DOI: 10.1590/0104-4060.48996

1 Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Faculdade de História. Marabá, Pará, Brasil. Campus I. Nova Marabá. Folha 31, Quadra 7, Lote Especial. Bairro Nova Marabá. CEP: 68507-590. E-mail: arilsonsds@unifesspa.edu.br

In order to interpret the results of the lesson proposal, the reports produced by the students themselves were analyzed. By means of the method of content analysis proposed by Bardin (2009) in its qualitative aspects, having as documentary *corpus* the students' records, we observed the interest and the motivation on the part of the students of the seven classes involved in the activity.

Keywords: africanity; diversity; Teaching of History and Afro-Brazilian Culture; content analysis.

Considerações iniciais

O presente trabalho visa a contribuir para o uso dos referenciais das africanidades na educação escolar, em específico o uso das representações dos orixás cultuados no estado no Rio Grande do Sul e a sua possível semelhança funcional com os mitos gregos. A narrativa interpreta o resultado de uma atividade realizada na disciplina de História de uma escola pública de Ensino Médio, localizada na cidade de Porto Alegre, capital do Estado, no ano de 2015.

O plano de docência e o artigo justificam-se a partir da necessidade de criar, desenvolver e visibilizar ações pedagógicas a partir da relação ensino/pesquisa e, como observa Paulo Freire (1996), atenuar a dificuldade encontrada pelos docentes e discentes em relacionar as influências culturais negro-africanas, de modo a aplicar a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003².

Outra relevância deste trabalho incide em colaborar para desconstruir os estereótipos coloniais relacionados a essas tradições, como assevera Hommi Bhabha (2007)³. Com essas atitudes, o texto apresenta uma proposta de aula para o Ensino de História dentro dos parâmetros das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2004).

2 A Lei nº 10.639/03 instaurou nos currículos escolares a obrigatoriedade do ensino sobre a História e a Cultura Africanas e Afro-Brasileiras nos estabelecimentos de educação básica, oficiais e particulares, de todo o Brasil. Entende-se que essa lei fora uma conquista dos representantes dos movimentos sociais e das ações de intelectuais e políticos identificados com a trajetória da comunidade negra. (GOMES, 2014). Quanto à dificuldade apontada, foi sentida nos anos de 2009 a 2016, período que lectionei a disciplina de História em escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Rio Grande do Sul.

3 Estereótipos conforme Homi Bhabha (2007) geram a fixação da identidade, aos olhos do estigma os grupos inferiores na escravidão carregam, mesmo após a libertação, o peso da representação outrora criada.

Além disso, incorpora outras fontes e linguagens no ensino de História, como salienta Selva Fonseca (2009) ao destacar, em seu importante estudo, o uso da educação patrimonial articulada ao ensino e à aprendizagem de História. Para a autora, os bens culturais imateriais, como as manifestações populares, tornam-se ferramentas interessantes, pois compõem a diversidade cultural do país e propiciam o desenvolvimento de cidadãos críticos no combate aos preconceitos e à discriminação étnica, racial, cultural, religiosa e social no interior das escolas. (FONSECA, 2009, p. 172-179).

Quais documentos o docente pode utilizar para aplicar um conteúdo relacionado às africanidades com a participação dos discentes, considerando as dificuldades de localizar materiais em acervos públicos ou em bibliotecas escolares que tenham como conteúdos, principalmente, elementos das práticas africanas? Como ensinar História e Cultura Africana e Afro-brasileira para alunos do Ensino Médio de maneira instigante e motivadora de modo a desconstruir estereótipos? A mitologia utilizada de maneira crítica cumpriria esse propósito no ensino de História?

O artigo aborda o trabalho, intitulado “Entre Deuses e Mitos”, que ocorreu ao longo do mês de outubro de 2015 com sete turmas do primeiro ano da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Glicério Alves, de Porto Alegre, escola que lecionei durante os anos de 2014 a 2016.

O projeto consistiu em desafiar os discentes a elaborarem e, posteriormente, a apresentarem, em duas semanas, uma pesquisa cujo objetivo principal seria relacionar dois mitos da cultura africana e afro-brasileira com dois mitos da cultura grega, apontando as suas semelhanças simbólicas. Para o trabalho, os alunos poderiam usar imagens e conteúdos disponíveis em meios digitais como a *internet*, realizar entrevistas e consultar impressos.

O trabalho foi desenvolvido em três etapas. Na primeira, os alunos realizaram uma pesquisa de maneira coletiva; na segunda fase, ocorreu a apresentação de cartazes feitos em cartolinas com figuras mitológicas gregas e africanas e, por último, a entrega de uma autoavaliação sobre o que os discentes aprenderam.

No intuito de interpretar os resultados da proposta de aula, foram analisados os relatos produzidos pelos próprios discentes. Por meio do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2009), em seus aspectos qualitativos, tendo como *corpus* documental os cartazes e os registros dos alunos, observou-se amplo interesse e motivação por parte dos discentes das sete turmas de Ensino Médio envolvidas na atividade.

De maneira geral, conclui-se que, ao relacionar as africanidades com as mitologias gregas, a partir da mediação do professor e de seu incentivo à pesquisa, tem-se uma importante estratégia para o ensino de História. Essa estratégia serve para desconstruir estereótipos, pois, além de impedir manique-

ísmos, relativiza a cultura e desperta o senso crítico nos alunos, permitindo uma prática docente qualificada no ensino de História, da diversidade e da educação das relações étnico-raciais.

De maneira a debater a prática didática, o artigo apresenta considerações sobre os seguintes pontos: os desafios para um ensino da diversidade, o dinamismo e a resistência das africanidades no Brasil, os negros e as africanidades no Rio Grande do Sul, a cultura africana, a cultura grega e os mitos e, por fim, problematiza a estratégia de ensino.

Os desafios para um ensino da diversidade

Destaca-se que a alusão, longe do ineditismo, reconhece a contribuição dos saberes tradicionais como meios legítimos de apoio ao ensino escolar, sem proselitismos, de modo a contribuir para uma sociedade justa e igualitária. Conforme as diretrizes citadas:

Reconhecer exige a valorização e o respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p. 12, grifo nosso).

Nilma Gomes (2005) explica que outro desafio é construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo. Ademais, como destaca Edileuza Souza (2008):

Quando nós, como educadores e educadoras em diferentes postos e modalidades privilegiamos os valores africanos, reafirmamos a humanidade

da memória civilizatória do continente-mãe [...]. A comprovação científica de que a África é o berço da humanidade nos impõe o desafio de pensá-la como local de origem histórica e sócio-política-cultural de todos os povos. (SOUZA, 2008, p. 25).

Diante desses desafios, evidencia-se, neste trabalho, a importância do conceito de diversidade para refletir o uso da cultura na prática escolar como propulsora de imparcialidade e de respeito à igualdade de direitos étnico-raciais e à diversidade.

Como alude Nilma Bentes (2013), a diversidade (do latim *diversitas*) é uma noção que se refere à diferença, à variedade, à abundância de coisas distintas ou à divergência. A autora interpreta que a diversidade cultural faz alusão à convivência e à interação entre diferentes culturas. A existência de múltiplas culturas é considerada, por ela, como um *activo* importante da humanidade, pelo fato de contribuir para o conhecimento: “Cada pessoa, por outro lado, tem o direito a que a sua cultura seja respeitada tanto por outras pessoas como pelas autoridades.” (BENTES, 2013, p. 60).

Diante disso, como ensinar uma cultura historicamente oprimida e perseguida desde a colonização europeia do Continente Africano com estigmas refletidos na contemporaneidade?

Nelson Fernando Inocêncio da Silva (2005) denomina o fenômeno *negrofobia* que, segundo o autor:

Tem um reflexo enorme no plano sagrado e afeta de modo contundente às religiões de matriz africana e todo universo mítico que elas evocam. O pensamento judaico-cristão do qual de alguma maneira somos herdeiros, enfatizou percepções dicotômicas e antagônicas da realidade, estipulando assim um sistema de classificação cultural terrivelmente etnocêntrico. A ciência colaborou para a cristalização de tais entendimentos quando no século XIX difundiu textos calcados no evolucionismo unilinear, subsidiado pela ideologia do positivismo [...] que por força da opressão dos colonizadores influenciou povos colonizados. (SILVA, 2005, p. 122).

Sobre tal situação, destaca-se que a resistência negra a essa condição fundamenta-se, em grande parte, na compreensão dos valores ancestrais e na crença de mudanças e de continuidade da cosmovisão africana (SOUZA, 2008, p. 25), já que atravessou o Atlântico uma riqueza cultural que possibilitou a

criação de novos valores do *continuum* africano (SOUZA, 2008, p. 25), no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul.

Como aduz Edileuza Souza, “[...] o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira alimenta a educação pluricultural e possibilita, por meio de atividades lúdicas e estéticas, conhecer as singularidades africanas [...]” ou afro-brasileiras “[...] num contexto da história geral da humanidade [...]”. (SOUZA, 2008, p. 25).

O dinamismo e a resistência das africanidades no Brasil

As fontes orais, bem como os relatos dos viajantes do século XIX, auxiliam-nos a interpretar e a demonstrar a presença das africanidades no Brasil. (GOMES, 2014). A Nação, o Batuque, o Candomblé, o Catimbó, o Terecô, a Quimbanda, o Xangô e a Umbanda são exemplos de práticas que comportam a ancestralidade africana. No passado, algumas sociedades africanas formaram grandes unidades políticas ou Estados, como Egito, Mali, Reino de Oyó, Axante, Songhai, Almorávidas e Daomé.

Na África, os escravizados pagavam taxas em algumas regiões do Sudão, mas tinham condições de transitar em espaços sociais diversos e até serem funcionários do Estado. (DAVIDSON, 1978). Existiam conflitos entre os grupos, contudo, os cativos conquistados pelos vencedores podiam tornar-se membro e agregados das famílias. (SOUZA, 2012).

Essas sociedades, das mais simples aldeias às mais complexas, se estabeleciam em torno das relações de parentescos. Havia algumas famílias, cada uma com seu chefe. Produzia-se agricultura, além da criação de animais, da pesca e da caça. Em alguns casos, as lideranças cobravam tributos, o que geravam hierarquizações. (MAESTRI, 1990).

A orientação da vida era dada pelo contato com o sobrenatural: com os espíritos da natureza, os antepassados mortos e os heróis míticos, que muitos consideravam os fundadores de sua sociedade. Destaca-se que, na África, o tempo era dinâmico e a coletividade uma característica do continente. (KI-ZERBO, 1980). Contudo, os contatos, primeiramente com os portugueses, mudaram essas estruturas, se não completamente, em grande parte; principalmente as econômicas e as políticas. Inicialmente, o acontecimento mais impactante foi a escravidão dos africanos em grande escala.

Calcula-se que, entre 1580 e 1680, os portugueses teriam transportado para o Brasil 1 milhão de escravizados. Quanto ao total global de escravos de-

sembarcados vivos nas terras transatlânticas, incluindo as colônias britânicas da América do Norte e do Caribe, chega-se a cerca de 15 milhões. (KUCZYNSKI apud DAVIDSON, 1978, p. 106). A estimativa geral é de que tenha sido, aproximadamente, mais de 50 milhões de pessoas. Porém, o total de desembarcados vivos não equivale ao total de escravos embarcados, já que muitos pereceram na temida “passagem média”. (DAVIDSON, 1978). Essa “passagem”, que era a rota da África para as colônias europeias no Atlântico, também pode ser denominada *middle passage* (passagem do meio). (GILROY, 1993).

O transporte era feito por navio, em terríveis condições; era uma prova dura para os passageiros africanos, que sobreviviam à fome, às doenças e a toda a sorte de dificuldades que longas viagens representavam na época. Somam-se a essas situações as resistências que ocorriam quando o africano ou a africana lançavam-se ao mar para livrar-se daquelas condições desumanas.

Em que pese os sofrimentos sentidos por esses seres humanos presos nos tumbeiros, existiu uma intensa rede de trocas culturais entre os africanos a bordo dessas embarcações, em seus deslocamentos da África para a América e Europa. (GILROY, 1993).

Assim como os sofrimentos dos africanos embarcados, existiram interações para a construção de uma identidade diaspórica negra, reforçada por uma infinidade de trocas de conhecimentos em pleno Atlântico rumo aos continentes em que, possivelmente, esses negros seriam negociados. Zélia Amador de Deus (2011), para interpretar a diáspora africana nas Américas, utilizou a metáfora de Ananse:

[...] a aranha que foi capaz de tecer uma grande teia e conseguir o baú de histórias das mãos de Kwame e permitir que tivéssemos histórias. Ananse, a deusa, acompanhou seus filhos espalhados pelo mundo. O mito de Ananse originário da cultura dos povos Fanthi-Ashanti, da região do Benin, na África Ocidental, se espalhou e se renovou e se renova em diversos lugares das Américas. Ananse, suas teias e suas histórias acompanhou seus filhos na afro-diáspora. (DEUS, 2011, p. 01).

Os africanos que cruzaram os oceanos não vieram sozinhos; trouxeram consigo suas divindades; visões do mundo; alteridades (linguística, artística, étnica e religiosa); diferentes formas de organização social e diferentes modos de simbolização do real. Entre as divindades que os acompanhou, estava Ananse. (DEUS, 2011, p. 2).

Os africanos comportam dois grandes troncos linguísticos, identificados nos bantos e sudaneses, constituindo o maior grupo continental a entrar no

país. Para o Brasil – que, com a escravização forçada de várias etnias africanas, recebeu nagôs, jejes, benguelas, fulos, fulas, tuaregues, iourubás, mandingas, minas, háussas, adamauás entre outros – identificar essas pessoas somente como negros é desconsiderar a profundidade étnico-cultural desses povos. No passado, o termo “negro”, criado pelos europeus, era considerado um termo pejorativo, já que remetia aos seres sem luz.

No continente africano, atualmente, existem mais de 2 mil etnias somente abaixo do deserto do Saara. (SOUZA, 2012). Ou seja, aquelas milhares de etnias com os processos de colonizações foram fixadas. Naquele instante, designados pelos olhos dos europeus, os negros passaram a ser um lugar único de todos os grupos africanos, estereotipados e estigmatizados.

Essa situação tem se alterado, substantivamente, desde os finais do século XIX, a partir das revalorizações advindas com os intelectuais, a imprensa negra e o associativismo que, no Brasil, passaram a afirmar a identidade negra. (DOMINGUES, 2009; GOMES, 2014; PEREIRA, 2008).

Todavia, os grupos que vieram forçadamente do continente africano para o Brasil, como os negros, trouxeram consigo suas expressões de africanidades, pensadas como valores civilizatórios. Os valores civilizatórios abrangem significados sociais, culturais e históricos em sociedades negro-africanas tradicionais. Eles demonstram as especificidades e a sensibilidade ao se reportar à “África-sujeito”. (WALDMAN, 1998).

A expressão “continente africano” – para além de uma perspectiva geográfica – denota “[...] o modo de ser e de pensar do negro africano, peculiar às suas opções históricas e culturais [...]”, o que conforma similitudes marcantes que se mesclam ao seu cotidiano e permitem delinear uma “[...] unidade civilizatória própria [...]”, mesmo diante da diversidade de práticas culturais. (WALDMAN, 1998, p. 226).

As populações africanas, como qualquer outra, produziram e produzem história. No plano dos fatos, das obras, das práticas agrárias, dos medicamentos homeopáticos, das organizações políticas, dos ritos, da utilização de ferros e minérios e das próprias receitas de cozinhas, que não foram escritas, mas preservadas pelas oralidades. (KI-ZERBO, 1980, p. 23).

A influência da culinária africana, no Brasil, desde a década de 1930, era enfatizada em congressos afro-brasileiros, como os realizados em 1934, no Recife, e em 1937, na cidade de Salvador⁴.

4 Atividades que contaram com a participação oral da Ialorixá Santa e dos Babalorixás Oscar de Almeida e Apolinário Gomes, que apresentaram temas de receitas e quitutes afro-brasileiros. (GOMES, 2008). Em 1937, a atividade contou com Silvino Manoel da Silva, tocador de tabaque do candomblé do Gantois, que apresentou um trabalho sobre os toques nos terreiros, e com Maria

Todavia, sem serem aceitos e sendo perseguidos, historicamente, em praticamente todas as regiões do Brasil, as africanidades resistiram. No nordeste, por exemplo, em Pernambuco, a imprensa oficial no período do Estado Novo denunciava que “[...] as seitas africanas, o baixo espiritismo, a jogatina desenfreada, as ofensas ao decoro público e outras práticas corruptoras, foram problemas que tivemos que enfrentar [...] com medidas saneadoras [...]”. (DANTAS, 2009, p. 305).

Assim, a polícia tinha estratégias específicas para a perseguição e a repressão das religiões de matriz africana por meio da propaganda veiculada pela imprensa (particularmente pelo jornal *Folha da Manhã*, no período de 1937 a 1945); além de outras formas de perseguições, como as identificadas por Zuleica Dantas (2009) em documentos da Secretaria de Segurança Pública do Recife.

Mesmo perseguidas, as religiões de matriz africana, como o Xangô do Recife, o Candomblé na Bahia, o Catimbó no Nordeste, o Tambor de Mina no Maranhão, a Quimbanda em diversas regiões e o Batuque e a Umbanda no Rio Grande do Sul e no Rio de Janeiro, estabeleceram-se e, em todos esses lugares, resistiram.

Nilma Bentes destaca que as africanidades no Pará foram sincretizadas. A Macumba, antigo batuque-babaçue, foi misturada com o Tambor de Mina do Maranhão, o Candomblé da Bahia, a Umbanda carioca, a Pajelança dos Indígenas, o Catolicismo e o Kardecismo. (BENTES, 2013, p. 93).

Como afirma Zélia Amador (2011):

[...] uma vez instaladas, por mais que as tradições fossem represadas ou aniquiladas, pela cultura hegemônica, os descendentes de africanos davam início a um processo de criação, invenção e re-criação, da memória cultural para preservação dos laços mínimos de identidade, cooperação e solidariedade. Nesta rede de interação, as múltiplas culturas africanas que se espalharam pelo mundo, preservaram marcas visíveis dos traços africanos. Marcas que exerceram importância fundamental para que esses africanos e seus descendentes realizassem sua reconstrução pessoal e coletiva. (DEUS, 2011, p. 01).

Badá, velha negra de mais de 90 anos de idade, que apresentou receitas de comidas afro-brasileiras [...]. (O ESTADO DA BAHIA, 09/01/1937, p. 07 apud CLAY, 2006, p. 56). Nota-se que todas essas participações foram, na prática, ações refletidas e interiorizadas pelos indivíduos africanos e por suas coletividades desde a África, principalmente por meio da oralidade.

Os negros e as africanidades no Rio Grande do Sul

No Rio Grande do Sul, a porta de entrada desses povos foi a região sul do Estado, por meio do Porto da cidade marítima de Rio Grande. (TORRES, 2004). Rio Grande se projetou como um laboratório de experiências culturais e biológicas e de complexas relações entre soldados, europeus, açorianos, negros e grupos indígenas, assumindo diversos papéis.

Todavia, após o fim da escravidão dos indígenas, o comércio de escravizados negros tornou-se prática comum, sobretudo pela presença de um elevado número de pequenos comerciantes responsáveis pelo funcionamento desse mercado, negociando direto com o mercado do Rio de Janeiro. Entre 1788 e 1802, entraram, na região, 3.294 escravizados, e de 1809 a 1824, 6.984 pessoas. (BERUTE, 2007, p. 153-166).

Os viajantes europeus, constantemente, visitavam o litoral de Rio Grande. O inglês John Luccock, em seus relatos, observou as técnicas de trabalho dominadas pelos escravizados. (LUCCOCK, 1975). Conforme o viajante, alguns ofícios desses negros estavam vinculados à carpintaria e à lavagem de roupas. Também em Rio Grande, o francês Saint-Hilaire, em 1820, observou que os negros acorados vendiam cebolas, couves e alfaces. Nicolau Dreys viveu na cidade em 1823 e verificou a utilização dos braços negros na estiva do Porto de Rio Grande, bem como em sua construção. (DREYS, 1961).

Outra característica da região foi o “nefando e lucrativo” contrabando de escravos. Os contrabandistas se relacionavam com autoridades corruptas, compradores de escravos e membros do judiciário, que expediam documentações falsas na alfândega a fim de entrar e de sair do Porto de Rio Grande e de São José do Norte. (FLORES, 2013).

Os escravizados vindos das Províncias da Bahia e do Rio de Janeiro eram comercializados sem tributos para as demais regiões brasileiras e do Uruguai, da Argentina e do Paraguai. (FLORES, 2013). Portanto, existiam nas cidades circulações e possíveis redes de sociabilidades negras internacionais e locais, mesmo com as dificuldades impostas pelo período.

No Rio Grande do Sul, inclusive em Porto Alegre, capital do Estado, os afrodescendentes continuavam a manter suas expressões culturais mescladas com outras influências, que transformaram, mas jamais acabaram, com as expressões das africanidades.

Segundo Ari Oro (2002), tudo indica que a estruturação do Batuque no Rio Grande do Sul ocorreu nos primeiros terreiros fundados na região de Rio Grande e Pelotas. A presença do Batuque é atestada na zona Sul do Estado

desde o início do século XIX. Lamentavelmente, como já apontado, ocorreram opressões a essa prática:

Foram presas à ordem da delegacia, duas pretas feiticeiras que atraíam grande ajuntamento de seus adeptos. Na ocasião de serem presas, encontrou-se-lhes um santo e uma vela, instrumento de seus trabalhos [...]”. (Jornal do Comércio, Pelotas, 9/4/1878, p. 2 *Apud* MELLO, 1995, p. 26). (ORO, 2002, p. 349).

Esses descendentes, desde o século XVII e XVIII, em solo sul-rio-grandense, foram mão de obra nas charqueadas, na pecuária e na agricultura. Na região, certamente os negros também utilizaram de suas religiosidades para a configuração de espaços de resistências diante do difícil contexto.

Já as notícias relativas ao Batuque, em Porto Alegre, datam da segunda metade do século XIX, sugerindo que a sua origem, ou, o que é mais provável, o seu incremento, pode ter ocorrido com a migração de escravizados e libertos da região de Pelotas e Rio Grande para a capital. (ORO, 2002).

Uma personalidade que referenciou bem esses deslocamentos de representações africanas, do Continente Africano para as Américas, foi o Príncipe Custódio. Segundo indícios, Custódio chegou ao Brasil por volta de 1862 e, em 1864, viveu em Rio Grande, Pelotas e Bagé. No dia 04 de abril de 1901, veio para Porto Alegre para auxiliar na cura do câncer de garganta de Júlio de Castilhos (1860-1903), então governador do Estado. Sugere-se que o Príncipe teria sido convidado pelo político para morar em Porto Alegre, mas essas informações precisam de maior pesquisa. (ORO, 2002, p. 361). Júlio de Castilhos veio a falecer em 1903, aos 43 anos de idade. Custódio permaneceu na capital por mais de 34 anos. (JUNG, 2007, p. 69).

Envolto em um prestígio, morou na capital e conservou seus hábitos de origem e os ritos de sua prática religiosa. Custódio Joaquim de Almeida (1831-1935), o “Príncipe”, como era conhecido, era membro de uma família real, de um obá (rei) africano do Benin. Tinha um haras, era criador de cavalos. Foi considerado uma das grandes personalidades da sociedade porto-alegrense (ORO, 2002; NUNES, 2007; JUNG, 2007), sendo um dos pioneiros na introdução e na divulgação dos ritos africanos no Rio Grande do Sul. Faleceu com 104 anos de idade, como um mito no imaginário negro do Estado. (ORO, 2002, p. 361).

As práticas religiosas de matriz africana, por meio do sincretismo, foram importantes espaços de sociabilidades afro-brasileiras, já que era uma entre tantas outras formas de os africanos escravizados (e depois negros libertos) compartilharem aspectos de suas sensibilidades e de suas percepções em comum.

O culto aos orixás, no Brasil, é uma tradição Iorubá. Veio com os escravizados, que jamais esqueceram sua cultura e a recriaram em terras brasileiras. Aqui conheceram a religiosidade indígena que cultuava os espíritos daqueles que haviam sido bons guerreiros, agregaram práticas orientais e manifestações religiosas católicas e, mais tarde, doutrinas espíritas. No Brasil, a Umbanda surgiu, oficialmente, em 1908, na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. (PEREIRA et al., 2012, p. 79).

Os negros se utilizavam de elementos do espiritismo para resistir na escravidão, todavia, as pesquisas realizadas por Ari Pedro Oro revelam, atualmente, o contrário: um número crescente de colonos descendentes de alemães e italianos adeptos das religiões de matriz africana, à procura de respostas para as aflições de um mundo globalizado em constantes transformações. Um dos dados mais surpreendentes do recenseamento do ano 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo esse pesquisador, foi o surgimento, no Rio Grande do Sul, do índice mais elevado do país de indivíduos que se declararam pertencentes às religiões afro-brasileiras. Foram 1,62% dos gaúchos contra 0,3% dos brasileiros em geral. (ORO, 2008).

Tanto o Batuque quanto a Umbanda (também denominada “Caboclo” e conhecida como “linha branca”), estigmatizados pelo senso comum e pelas disputas com outras práticas religiosas, representaram as expressões das africanidades no Estado do Rio Grande do Sul.

Cultura africana, cultura grega e os mitos: uma breve introdução

De acordo com a perspectiva teórica de Nelson Fernando Inocêncio da Silva (2005):

Tratar da cultura negra no âmbito escolar, inclusive abordando a mitologia, nada tem a ver com doutrinação tão frequente nas escolas públicas, na medida em que o principal interesse é o de que estudantes apreendam, ainda que de forma incipiente, algumas informações que possam permitir o repertório básico para abolir estereótipos. (SILVA, 2005, p. 123).

O autor afirma que é possível tratar do assunto dentro de um processo cognitivo que não ponha em risco o caráter laico da escola pública. Para isso,

deve-se tratar da cultura negra em uma perspectiva absolutamente informativa e não doutrinária, que contemple as mitologias e as filosofias religiosas oriundas dos vários grupos étnicos africanos que compõem a sociedade brasileira. Mesmo porque não existe cultura negra sem a dimensão espiritual. (SILVA, 2005, p. 124).

De acordo com a concepção de Silva (2005): “[...] se estudamos sobre a cultura grega, em particular a mitologia, sem que isso represente uma conversão às doutrinas religiosas provenientes daquele contexto, há como pensar em alternativas [...]”; essas alternativas podem ser, por exemplo, o planejamento que será apresentado, sem citar, segundo o mesmo autor, “[...] o fardo dos valores que herdamos dos romanos como a doutrina católica e o próprio calendário linear [...]”. (SILVA, 2005, p. 124).

O mito, de acordo com Mircea Eliade (2006):

[...] narra como, graças às façanhas dos entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou ser. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do “sobrenatural”) no Mundo. O mito é considerado uma história sagrada e, portanto, uma “história verdadeira”, porque sempre se refere a realidades. (ELÍADE, 2006, p. 07).

Na mitologia grega, a noção mítica do mundo, na época de Hesíodo (entre os séculos VIII e VII antes do presente, ou cerca de 2.800 anos atrás), era:

Como um conjunto único, uno e múltiplo de teofanias. O mundo, para os gregos hesiódicos, é um conjunto único de inesgotáveis aparições divinas (teofanias); no entanto, é um mundo lógico, em termos míticos e na lógica própria do pensamento mítico – um mundo real e perigoso, que se deixa conhecer através das genealogias divinas, das linhagens e famílias de Deuses ciosos de suas prerrogativas e vigilantes de que elas sejam observadas. (HESÍODO, 1991, p. 02).

Hesíodo (750-650 AP) foi um poeta oral grego da antiguidade, assim como Homero (928-898 AP), responsável pelos poemas épicos *Elíada* e *A Odisseia*. Eram considerados *rapsodos* e *aedos*. Esses repassavam, por meio

da tradição oral e memorialística, a origem mitológica do universo e dos seres humanos. Na África, as figuras dos *griots*, guardadas as proporções, podem ser relacionados aos *rapsodos* e aos *aedos* dos antigos gregos, já que, por meio das oralidades, ensinavam as ações dos seres mágicos extraterrenos, portanto, da própria natureza divina.

O antropólogo Mauricio Waldman (1998) considera que a oralidade prefigura para o continente negro-africano um conhecimento total, vinculado a uma perspectiva cosmológica peculiar à sua consciência social, em que fatores religiosos, mágicos ou sociais convergem para preservar a fidelidade da transmissão oral. Logo, a mentira cercar-se-ia por uma malevolência potencial. Perante esses pressupostos, ao recordar o passado imemorial em sucessivas gerações, os *griots* revestem a sua atuação em uma “[...] especial importância para a ‘memória profunda’ responsável pelo entendimento sensível do Tempo Histórico em seu entrelaçamento inelutável com o Espaço [...]”. (WALDMAN, 1998, p. 228).

Para os africanos, como aponta Ki-Zerbo (1980), o mito, representação fantástica do passado, em geral, domina o pensamento dos africanos na sua concepção do desenrolar da vida dos povos. Na sequência, o autor diz que isso ocorre a tal ponto que:

Às vezes, a escolha e o sentido dos acontecimentos reais deviam obedecer a um “modelo” mítico que predeterminava até os gestos mais prosaicos do soberano ou do povo. Sob a forma de “costumes” vindos de tempos imemoriais, o mito governava a História, encarregando-se, por outro lado, de justificá-la. Num tal contexto, aparecem duas características surpreendentes do pensamento histórico: sua intemporalidade e sua dimensão essencialmente social. (KI-ZERBO, 1980, p. 24).

Nas práticas religiosas africanas, tudo está interligado. O universo, como salienta Nilma Bentes (2014), é visto como um complexo de forças que se defrontam ou se neutralizam. Plantas, ventos, bichos, rios, trovões, seres humanos, chuva, raios, mar, pedras, ar, terra, estrelas, tudo tem vida e querer. Não há uma pessoa no centro, a divindade máxima não é antropomórfica. (BENTES, 2013, p. 89).

Como várias outras religiões, os quatro elementos principais da natureza são básicos: terra, água, ar e fogo. Os orixás são divindades espirituais que representam essas forças da natureza e são encontrados em todas as etnias africanas, como Jeje, Oyó, Ijexá e Cabinda. (PEREIRA et al., 2012, p. 75).

Na tradição nagô, para existir vida é preciso que parte do universo seja transformada em *Ser* (animal, vegetal, mineral); ou seja, somos todos constituídos de frações do universo e, quando se morre, tudo será devolvido ao universo. O mundo real, concreto, é o Ayê, e o mundo abstrato, sobrenatural, é identificado com Orun. (BENTES, 2013, p. 89).

Nas tradições do povo africano, iourubá, a representação do orixá, deve ser destacada. Segundo Clyde Ford (1999):

No campo das práticas cotidianas, os orixás representam as figuras principais da tradição de sabedoria dos iorubás; a biografia mítica deles relacionada ao uso do ferro interessa acompanhar [...] Ogum revelou o ferro à humanidade, ele representa uma presença sagrada para a fundição e a metalurgia; a forja do ferreiro é considerada um santuário em seu louvor [...] Em tribunais iorubás, até hoje, deve-se usar o ferro para prestar juramento, um símbolo de fé no poder de Ogum como grande guardião do voto sagrado e em sua capacidade de fazer justiça imparcialmente entre forças conflitantes. (FORD, 1999, p. 235-236).

Como afirma Nei Lopes, no norte da África, “[...] entre os egípcios, em todos os atos da vida pública buscava-se a intervenção divina. Como os deuses tanto podiam ser protetores como disciplinadores cruéis, nenhuma ação importante era praticada sem que se tivesse a certeza de que os deuses estavam de acordo [...]”. (LÓPES, 2011, p. 257).

Na cosmovisão grega, de maneira resumida a partir da *Teogonia de Hesíodo*, os deuses primordiais são: Caos, a treva sem fim; Gaia, a Terra; Urano, o céu; Tártaro, o nevoento das profundezas e, Eros, o amor. Todos relacionados com sentimentos e forças da natureza. Da cópula de Urano com Gaia, que ficavam prensados, ocorreram reviravoltas geradas pela ação de Cronos, o mais jovem dos filhos dessa união.

Os filhos estavam inchando a barriga de Gaia e essa era cada vez mais pressionada por Urano. Para acabar com o sofrimento de sua mãe, Cronos castrou o seu pai, Urano, e liberou a si e aos seus irmãos do ventre de Gaia, dando origem ao tempo e ao espaço. Cronos, após essa ação, tornou-se senhor dos céus e casou com a sua irmã Réia, com quem teve seis filhos: Héstia, deusa do lar e da família; Deméter, deusa da agricultura; Hera, deusa da maternidade; Hades, deus dos mortos e do mundo inferior; Poseidon, deus do mar e Zeus, deus dos céus, dos raios e dos relâmpagos. Em virtude de ver o seu poder ameaçado, Cronos passou a engolir os seus filhos. Conseguindo escapar com o apoio de

Réia, a mãe, Zeus derrota Cronos e se torna o Deus do Olimpo e da humanidade. (FERRY, 2009).

Como ilustra Hannah Arendt (2010), os deuses gregos eram *anthropophyeis*, isto é, tinham a mesma natureza e não apenas a mesma forma de homem. Para Arendt, a preocupação dos gregos com a imortalidade resultou de sua experiência de uma natureza imortal e de deuses imortais que, juntos, circundavam as vidas individuais de homens mortais. Inserida em um cosmo onde tudo era imortal, a mortalidade tornou-se o emblema da existência humana. (ARENDT, 2010, p. 22).

O tempo, na cultura africana, não estabelece demarcação do final dos tempos e da eternidade, “[...] não é a duração capaz de dar ritmo a um destino individual; é o ritmo respiratório da coletividade [...]”. Ou seja, “O tempo africano tradicional engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente, a mortalidade. À sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam.” (KI-ZERBO, 1980, p. 24).

Essa situação é relevante para identificar a diferença entre a mitologia grega e a africana, pois, como se verificou, para estes os humanos e as coisas são parte do mesmo universo, da mesma natureza interligada. Todavia, para os gregos, os deuses invejavam os humanos já que a grandeza potencial dos mortais reside em sua capacidade de produzir coisas, realizar feitos. “Por poderem deixar atrás de si vestígios morredouros, os homens atingem a imortalidade que lhes é própria e demonstram a natureza divina.” (ARENDT, 2010, p. 23). Nessa ótica, parecemos possível afirmar que os deuses gregos podem invejar os homens. Inclusive, eles se relacionam com os humanos, por isso, nas “tramas” escritas pelo poeta Homero, o protagonismo “[...] é estabelecido pelos mortais, mesmo quando a decisão é tomada na assembleia de deuses no Olimpo.” (ARENDT, 2010, p. 27).

A representação da cultura grega entrou no Brasil por meio dos grupos ocidentais colonizadores, sendo a ela associada o culto aos heróis. Os heróis eram os filhos dos deuses do Olimpo com os terráqueos, considerados, nessa linhagem, como semideuses⁵.

5 Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), adepto do evolucionismo científico, foi o primeiro pesquisador a desenvolver estudos sobre as religiões e as mitologias afro-brasileiras. Entretanto, carregado de psicologismo e preconceitos, o autor considerava a cultura africana inferior à ocidental. Segundo sua concepção, ocorria uma evolução religiosa no Brasil. Com destaque para o monoteísmo católico, a idolatria e a mitologia dos santos católicos. A mitologia africana, jêje-iourubana, era apontada como superior à concepção religiosa dos tupis-guaranis. (RODRIGUES, 1976, p. 215). A narrativa deste artigo, longe de priorizar a superioridade cultural criada pelos grupos, destaca as suas relações e as suas possibilidades no ensino. Embora, reconheça as disputas presentes em torno das várias cosmovisões.

Como cultura hegemônica, o imaginário fundamentado na mitologia grega, constantemente, é reproduzido aos jovens como uma cultura dominante, em *games* e filmes *hollywoodianos*, desde 1981, com o destacado filme britânico do gênero fantasia intitulado “Fúria dos Titãs”, até as produções atualizadas ao cotidiano comum adolescente, do gênero aventura, como, por exemplo, o jogo de vídeo game *God of War* e a série cinematográfica de aventura estadunidense: “Percy Jackson e o ladrão de raios” (2010) e “Percy Jackson e o mar de monstros” (2013).

Como informado na sinopse do filme “Percy Jackson e o ladrão de raios”, Percy é um semideus, ou seja, filho do deus Poseidon com uma humana, e possui poderes. Na trama, ele é levado ao acampamento dos “meio-sangues”, onde está em segurança. Lá ele tem Chiron como tutor e passa a treinar para se tornar um grande guerreiro. Só que Percy é acusado de ter roubado o raio de Zeus, uma poderosa arma de destruição que pode fazer com que os deuses entrem em guerra⁶.

Estratégia proposta para o ensino de História das africanidades

Esse item, como o delineado, problematiza o ensino de História e os meios que o docente pode utilizar para aplicar um conteúdo relacionado às africanidades, a cultura afro-brasileira e a noção de antiguidade (relacionada à influência da cultura grega) com a participação direta discente, em virtude das dificuldades de se localizar produções escritas referentes aos itens simbólicos das práticas africanas nos acervos públicos ou nas bibliotecas escolares. Como já citado, os bens culturais imateriais relacionados à mitologia africana, assim como os valores civilizatórios afro-brasileiros compõem uma interessante possibilidade para o ensino de História.

a) A proposta de trabalho

O planejamento da atividade consistiu em desafiar os discentes a elaborarem e, posteriormente, a apresentarem, em duas semanas, uma pesquisa cujo objetivo principal seria relacionar dois mitos da cultura africana e afro-brasileira com dois mitos da cultura grega, apontando as suas semelhanças simbólicas. Para

⁶ Disponível em <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-128105/>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

esse trabalho, os alunos teriam que fazer uso de imagens e conteúdos disponíveis em meios digitais, como a *internet*, realizar entrevistas e consultar impressos.

A relação entre aluno e professor foi de uma história vivida em uma dimensão humana (sem restrição às fontes), incluindo suas experiências de vida em relação ao tema. Iconografia, informática e cinema foram utilizados para as investigações dos discentes. (SCHIMIDT; CAINELLI, 2010, p. 117).

O trabalho, intitulado “Entre Deuses e Mitos”, ocorreu no mês de outubro de 2015 e foi realizado com sete turmas do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Glicério Alves, escola que lecionei entre os anos de 2014 até o início de 2016. Localizada na região extremo-sul da cidade de Porto Alegre, sua clientela era formada por jovens de classes sociais diversas; contudo, longe de se caracterizar como uma escola de periferia, em que já tive a oportunidade de lecionar, mas com os problemas comuns às escolas públicas brasileiras: a carência de recursos tecnológicos e a falta de professores.

A atividade foi desenvolvida em três etapas, com o seguinte método: a pesquisa deveria ser realizada de maneira coletiva, a apresentação do grupo em sala de aula deveria ser divulgada e apresentada na turma por meio da produção de cartazes e, por último, ocorreria a entrega de uma autoavaliação. A avaliação geral da atividade seria composta pela média geral das notas auferidas em cada etapa realizada.

b) A execução da atividade: pesquisas e mostra de cartazes

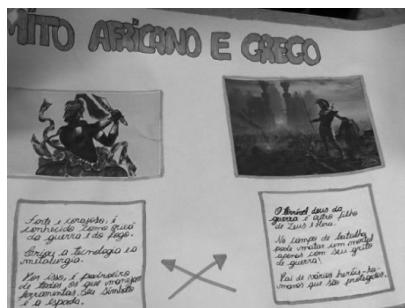
A primeira fase, como já citado, deveria ser realizada em duas semanas. Os discentes mostraram-se instigados com a proposta, além das notas que possivelmente renderia a eles a aprovação na disciplina de História. O universo mitológico motivou os adolescentes a pesquisarem sem restrições. *Internet*, desenhos, músicas e livros, constituíram-se como as principais fontes de dados.

Após esse período, deu-se início à fase das apresentações, na qual todos os discentes integrantes dos grupos formados deveriam verbalizar, individualmente, algum elemento que comprovasse a sua participação na pesquisa em mostra. Como toda a atividade que envolve apresentação oral, alguns discentes ficaram tímidos. Mas, em geral, todas as turmas envolvidas mantiveram a frequência e a ativa participação nas apresentações orais das informações contidas em seus cartazes.

Na Figura 1, como observado, foi relacionado Ogum e Ares. Ogum é o orixá guerreiro, deus do ferro, da guerra, do fogo e da tecnologia. Deus da sobrevivência traz sempre sua espada pronta para o ataque. Seu domínio são as retas dos caminhos, as lutas e o trabalho. (PEREIRA et al., 2012, p. 75). Na mitologia grega, Ares, filho de Zeus e de Hera, é considerado o deus da guerra.

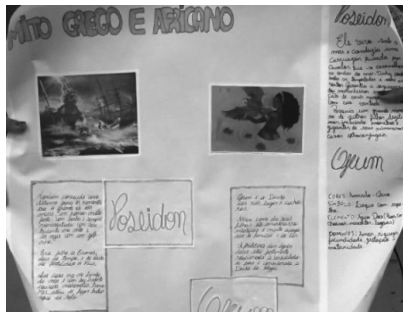
Na Figura 2, tem-se a relação entre Poseidon e Oxum. Poseidon é considerado o deus do mar na mitologia grega e Oxum não representa o mar, embora tenha sido associado a Poseidon. Oxum é a orixá feminino dos rios, deusa da beleza, do ouro, das riquezas materiais e espirituais, do amor e da fertilidade. (PEREIRA et al., 2012, p. 77).

FIGURA 1 – RELAÇÃO ENTRE OGUM E ARES



FONTE: Arquivo de imagens do autor (2015).

FIGURA 2 – RELAÇÃO ENTRE OXUM E POSEIDON



FONTE: Arquivo de imagens do autor (2015).

Na próxima imagem, a de número 3, Poseidon é relacionado à Iemanjá, o que é mais pertinente ao invés de Oxum. Nas representações afro-brasileiras Iemanjá é a orixá das águas do mar, símbolo da fecundidade, dona do pensamento, mãe de muitos orixás protege a família, no Rio Grande do Sul é muito cultuada, protege os navegadores. (PEREIRA et al., 2012, p. 77).

Na Figura 4, foram utilizadas seis imagens para comparar suas semelhanças e diferenças. Três mitos gregos e três afro-brasileiros. Artemis a Odé e Otim; Ares a Ogum e Hera a Oxum. Artemis, considerada a deusa da caça e da selva, também era filha de Zeus. Na mitologia afro-brasileira, a caça e a mata são representadas por Odé e Otim. (PEREIRA et al., 2012, p. 77). Ares e Ogum, como citado, pertencem à guerra e ao ferro, respectivamente. Hera, esposa e irmã de Zeus, simboliza as bodas e a maternidade. É a patrona do matrimônio. Oxum não representa nas africanidades necessariamente as funções de Hera, porém, é uma representação feminina, assim como Hera.

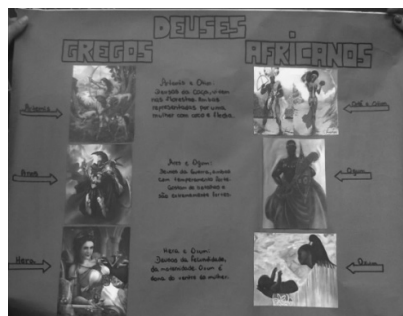
De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2010), a psicologia social nos ensina que a representação, forma de conhecimento do senso comum, situada na interface do psicológico e do social, do individual e do coletivo, é uma construção, ao mesmo tempo produto e processo de uma atividade de apropriação de realidade. As representações pressupõem comunicação, decisão e ação; elas permitem ao indivíduo inserir-se em um grupo social e legitimar seus comportamentos. (SCHIMIDT; CAINELLI, 2010, p. 84).

FIGURA 3 – RELAÇÃO ENTRE POSEIDON E IEMANJÁ



FONTE: Arquivo de imagens do autor (2015).

FIGURA 4 – RELAÇÃO ENTRE ARTEMIS, ODÉ E OTIM; ARES E OGUM E HERA E OXUM



FONTE: Arquivo de imagens do autor (2015).

Para apresentar as suas pesquisas, alguns grupos organizaram fichas de leitura (Figura 5), o que demonstrou o comprometimento com a proposta.

FIGURA 5 – FICHAS DE LEITURA



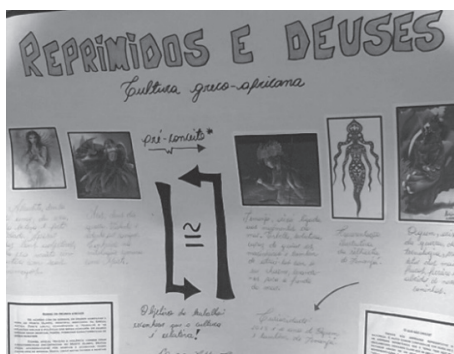
FONTE: Arquivo de imagens do autor (2015).

A Figura 6 é reveladora, diante da assertiva a seguir:

Ensinar História hoje pressupõe ter o tempo como significativo para que o sujeito, a partir de temporalidades diversas, possa perceber que aprender história é reconhecer em outros tempos e sujeitos experiências, valores e práticas sociais. É propiciar ao aluno reconhecer-se enquanto sujeito do seu tempo e com isto conseguir que ele reconheça outros sujeitos em tempos diversos. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 106).

Em seu cartaz, o discente escreveu o título “Reprimidos e Deuses”. Essa alusão evidencia o quanto ele compreendeu o objetivo da atividade, pois ao fazer essa relação refletiu sobre os avanços necessários para um ensino que contemple o respeito às diferenças e às culturas afro-brasileiras, ainda reprimidas. O aluno conseguiu expressar, por meio do trabalho, o seu reconhecimento como sujeito diante da necessidade de se compreender as diversidades culturais.

FIGURA 6 – RELAÇÃO ENTRE AFRODITE E IEMANJÁ E OGUM E ARES



FONTE: Arquivo de imagens do autor (2015).

Na Figura 6, foram utilizadas as representações de Afrodite e Iemanjá e de Ogum e Ares. Afrodite, na mitologia grega, representa o amor, a beleza e a sexualidade. Iemanjá, assim como Afrodite, carrega a feminilidade. Nota-se que os mitos mais relacionados e comparados nos trabalhos apresentados foram Ogum e Ares, ocasionados, possivelmente, pelo imaginário de aventura que ambos carregam na representação de um mundo tecnológico e violento, como os tempos remotos e contemporâneos evidenciam.

c) Terceira etapa: avaliações das atividades escritas pelos próprios discentes

Na terceira etapa da atividade, deveria ser entregue uma avaliação escrita pelos alunos, a partir da qual foram examinados os conteúdos. Composta por duas questões básicas, os discentes teriam que responder: 1) *O que você achou sobre a proposta entre deuses e mitos?* e 2) *O que você aprendeu com a elaboração deste trabalho?*

Para a análise qualitativa de conteúdo (BARDIN, 2009), utilizaram-se, como *corpus* documental, as expressões registradas pelos discentes.

d) Análise qualitativa da atividade realizada a partir das produções escritas pelos discentes

A pré-análise e a seleção do material ocorreram a partir do seguinte critério: reunião das escritas consistentes, principalmente, quanto à semântica e o bom uso da ortografia. A dimensão reunida contou com trabalhos individuais que, a partir de recortes específicos, foram interpretados.

A análise qualitativa foi realizada a partir das escritas que conseguiram emitir relações comparativas entre as mitologias afro-brasileiras e gregas. Destaca-se que mesmo os trabalhos não utilizados na análise tiveram notórias afinidades com a proposta, evidenciando importantes avanços contra os estereótipos historicamente difundidos.

e) Os resultados e a avaliação da proposta “Entre Deuses e Mitos”

Quando questionados sobre as suas percepções sobre o trabalho realizado, os discentes, em sua maioria, deram respostas positivas. Com destaque para a expressão “*interessante*”, que foi constantemente enunciada: “*Eu achei o trabalho ótimo, bem interessante. Uma coisa que eu acho que todos gostaram. Apreendi muito sobre deuses e mitos, sobre eles, sua vida, mães e pais, romances, funções entre eles, sua cultura.*” (DISCENTE A, grifo nosso).

Na próxima escrita, ratifica-se a percepção: “[...] *achei interessante esta proposta, por mais que a minha religião seja completamente diferente, foi interessante aprofundar a cultura, a religião, os mitos e deuses diferentes da minha religião.*” (DISCENTE B, grifo nosso).

Na passagem a seguir, destaca-se a condição do discente em conhecer algo que, no seu entendimento, era negligenciado, já que o participante escreveu:

Eu gostei bastante, pois acho muito interessante aprender sobre esses mitos e ver como mesmo sendo civilizações afastadas seus mitos são muito parecidos, modificando apenas algumas coisas. Mas representavam os mesmos medos e dúvidas que tinham em suas épocas. E mesmo hoje em dia, porém de uma forma mais preto e branco e não tons de cinza como era antes. (DISCENTE C, grifo nosso).

Seria da cor cinza, para esse aluno, o silêncio e a opacidade em torno das africanidades? E preto no branco, seria uma referência às informações mais nítidas motivadas por seu senso crítico?

Questionados sobre o que eles aprenderam na elaboração do trabalho, as próximas impressões denotam suas recepções após finalizar a proposta: “*Eu aprendi algumas lições de vida, algumas histórias que eu não conhecia e também aprendi que as duas culturas, grega e africana, são muito parecidas e fácil de relacionar.*” (DISCENTE D). Nesse ponto, entende-se que essas culturas são complexas. Contudo, são humanas e, portanto, relacionáveis, como apontou o discente D.

Por fim, segundo nosso último destaque, o discente afirma: “*Aprendi que para um melhor convívio em sociedade, para um melhor trato do ser humano devemos respeitar as diversidades culturais.*” (DISCENTE D).

Em linhas gerais, os discentes, questionados sobre a atividade, perceberam as africanidades e as diversidades e a sua relação com os mitos gregos como algo positivo para os seus conhecimentos e para as suas relações pessoais, ou, como as suas escritas demonstraram, como algo interessante.

Considerações finais

As africanidades comportam um imenso repertório, podendo ser identificados no país como valores civilizatórios afro-brasileiros. Em que elementos como circularidade, oralidade, energia vital axé, ludicidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, musicalidade, corporeidade e religiosidade se interligam. Nesse artigo, os mitos atinentes às práticas religiosas dos povos africanos foram destacados.

Nagôs, jejes, benguelas, fulos, fulas, tuaregues, iourubás, mandingas, minas, háussas, adamauás, entre outros, nos legaram uma profundidade étnico-cultural incomensurável. Contudo, mesmo perseguidas, as suas influências se estabeleceram e, em todas as regiões do Brasil resistiram, sobretudo nos seios das comunidades negras.

Na falta de filmes *hollywoodianos*, seriados televisivos e de *games* para visibilizar as africanidades de maneira positiva diante dos estereótipos seculares, a proposta de ensino realizada de certa maneira artesanalmente, porém, fundadas nos saberes humanos, motivou os discentes de sete turmas do Ensino Médio.

Os discentes pesquisaram, apresentaram e debateram aspectos dos mitos africanos, afro-brasileiros e gregos e as suas representações e relações, em caráter *lato senso*, amplo, identificando diferenças e semelhanças. Compreende-se que os mitos são representações de origem complexa, já que a Grécia, na antiguidade, longe de ser um estado centralizado, era um conjunto de cidades-estados ou *poleis* com características diferentes umas das outras. (FLORENZANO, 2004).

Os mitos africanos também são oriundos de grupos étnicos das diferentes regiões do vasto continente original. (LÓPES, 2011). Todavia, essa proposta, antes de objetivar o aprofundamento das raízes milenares dos mitos e de ser dogmática, procurou motivar os discentes a respeitar e a compreender a diversidade cultural além de propiciar, na prática, um ensino de História para a educação das relações étnico-raciais. Objetivos, plenamente, atingidos.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.
- BENTES, Nilma. *Aspectos da trajetória da população negra no Pará*. Belém: UFPA/GEAM, 2013.
- BERUTE, Gabriel Santos. Características mercantis do tráfico negreiro no Rio Grande de São Pedro, c.1790-c.1825. In: *V Mostra de Pesquisa APERS – Produzindo História a partir de fontes primárias*. Porto Alegre: Editora CORAG, 2007. p. 153-166.
- BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. 2004.
- CLAY, Vinícius. *O negro em O Estado da Bahia*: de 9 de maio de 1936 a 25 de janeiro de 1937. 2006. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/pex/viniciusclay.doc/>>. Acesso em: 10 fev. 2008.
- DANTAS, Zuleica Dantas Pereira. A polícia no Estado Novo combatendo o catimbó. *Revista Brasileira de História das Religiões*, Ano I, n. 3, p. 301-326, jan. 2009.
- DAVIDSON, Basil. *Mãe Negra*. Lisboa: Editora Terceiro Mundo, 1978. p. 25-62.
- DEUS, Zélia Amador de. O corpo negro como marca identitária na diáspora africana. *XI CONLAB – Congresso Luso Afro-brasileiro de Ciências Sociais*, 2011. Disponível em <https://fenomenologiadasolidariedade.files.wordpress.com/2013/11/1308245884_arquivo_corpocomomarcaidentitariaartigoersaofinal-zelia.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- DOMINGUES, Petrônio José. Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição. *Anos 90 UFRGS*, Porto Alegre, v. 16, n. 30, p. 215-250, dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/18932/11021>>. Acesso em: 17 dez. 2010.
- DREYS, Nicolau. *Notícia descritiva da Província do Rio Grande de São Pedro do Sul*. Porto Alegre: IEL, 1961.

ELÍADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FERRY, Luc. *A sabedoria dos mitos gregos: aprender a viver II*. Tradução de: BASTOS, Jorge. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

FLORENZANO, Maria Beatriz B. *O mundo antigo: economia e sociedade*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

FLORES, Moacyr. *Contrabando de Escravos*. Porto Alegre: Editora Pradense, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. *A avaliação do ensino e da aprendizagem*. Fazer e Ensinar História. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009.

FORD, Clyde W. *Herói com rosto africano: mitos da África*. Tradução de: ROSA, Carlos Mendes. São Paulo: Summus, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro como contracultura da modernidade*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

GOMES, Arilson dos Santos. Aspectos históricos da Lei 10.639/03 e a História e a Cultura Afro-Brasileira a partir de relatos dos viajantes europeus. *Revista Momento diálogos em educação*, v. 22, n. 2, p. 19-38, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/momento/article/viewFile/4405/2760>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

GOMES, Arilson dos Santos. *A formação de oásis: dos movimentos fretenegrinos ao Primeiro Congresso Nacional do Negro em Porto Alegre-RS (1931-1958)*. Dissertação (Mestrado em História) – PPGH-PUCRS, Porto Alegre, 2008.

GOMES, Arilson dos Santos. *O universo das gentes do mar e a identidade negra nos discursos e práticas políticas de Carlos Santos (1959-1974)*. Tese (Doutorado em História) – PPGH-PUCRS, Porto Alegre, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *Educação Anti-racista Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. Coleção Educação Para todos.

GOMES, Roberta Fraga Machado. *Turismo e Cidadania: a redenção das Africanidades em Porto Alegre*. Porto Alegre: Bestiário, 2012.

HESÍODO. *Teogonia: a Origem dos Deuses*. Estudo e tradução de: TORRANO, Jaa. São Paulo: Iluminuras, 1991.

JUNG, Roberto Rossi. *O Príncipe Negro*. Edigal: Porto Alegre, 2007.

KI-ZERBO, Joseph. *O lugar da História nas sociedades africanas*. A História da África Negra. Brasília: UNESCO, 1980. p. 82-99.

LÓPES, Nei. *Dicionário da antiguidade africana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LUCCOCK, John. *Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil*. São Paulo: USP, 1975.

MAESTRI, Mário. *História da África negra Pré-Colonial*. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1990. p. 01-43.

NUNES, Maria Helena. Custódio Joaquim de Almeida: um príncipe negro africano no Sul do Brasil. In: SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org). *Memória Afro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2007. p. 109-150.

ORO, Ari Pedro. Religiões Afro-Brasileiras do Rio Grande do Sul: Passado e Presente. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, n. 2, p. 345-384, 2002.

ORO, Ari Pedro. As religiões afro-brasileiras no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: *Debates do NER*, n. 13, p. 9-23, 2008.

PEREIRA, Lúcia Regina; GOMES, Arilson dos Santos; PARÉ, Marilene; REIS, Osvaldo Ferreira dos. (Orgs.). *Rio Grande do Sul – Coleção a África está em nós: Africanidades Sul-Rio-Grandenses*. Paraíba: Grafset, 2012.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito Pereira. *Cultura e Afro-descendência: Organizações Negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872-2002)*. Tese (Doutorado em História) – PPGH PUCRS, Porto Alegre, 2008.

RODRIGUES, Nina. *Os Africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. *Educação Anti-racista Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. Coleção Educação Para todos.

SOUZA, Edileuza Penha de; RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira; SOUZA, Barbara Oliveira; RIBEIRO, Igle Moura Paz. *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola*. Brasília: Agência Cooperação em Advocacy, 2008.

SOUZA, Marina de Mello e Souza. *África e Brasil Africano*. São Paulo: Ática, 2012.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Construção de conceitos históricos, as construções de noções de tempo e as fontes históricas no ensino da História*. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2010.

TORRES, Luiz Henrique. *Parlamentares Gaúchos – Carlos Santos, trajetória Biográfica*. Porto Alegre: CORAG, 2004.

WALDMAN, Maurício. Africanidade, espaço e tradição. A topologia do imaginário espacial tradicional africano na fala “griot” sobre Sundjata Keita do Mali. In: *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*, Universidade de São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, v. 20/21 (I), p. 219-267, 1997/1998.

Texto recebido em 24 de outubro de 2016.

Texto aprovado em 03 de janeiro de 2017.