

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)

JEFFERSON MACHADO DE ASSUNÇÃO

EXU E HERMES:
um xirê intercultural?

SEROPÉDICA/RJ
2016

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)

JEFFERSON MACHADO DE ASSUNÇÃO

EXU E HERMES:
Um xirê intercultural?

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC)

Sob a orientação:
Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira

Seropédica/RJ
2016

305.896081

A851e

T

Assunção, Jefferson Machado de, 1978-
Exu e Hermes: um xirê intercultural? /
Jefferson Machado de Assunção - 2016.
129 f.: il.

Orientador: Luiz Fernandes de Oliveira.
Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação, Contextos
contemporâneos e Demandas Populares
(PPGEDUC).

Bibliografia: f. 126-128.

1. Cultura afro-brasileira - Estudo e
ensino - Teses. 2. Candomblé - Teses. 3.
Negros - Religião - Teses. 4. Mitologia
africana - Teses. 5. Mito - Teses. 6.
Relações étnicas - Teses. 7. Relações
raciais - Teses. 8. Currículos - Mudança -
Teses. 9. Brasil [Lei n. 10.639, de 9 de
janeiro de 2003] - Teses. I. Oliveira,
Luiz Fernandes de, 1968-. II. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de
Pós-Graduação em Educação, Contextos
contemporâneos e Demandas Populares
(PPGEDUC). III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

JEFFERSON MACHADO DE ASSUNÇÃO

"EXU E HERMES: um xirê intercultural?"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em 25/02/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira - UFRRJ (Orientador)

Prof. Dr. Renato Nogueira dos Santos Junior - UFRRJ

Prof.ª Dr.ª Kelly Cristina Russo de Souza - UERJ

Seropédica (RJ)
Fevereiro/2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais Oxoguian e Ogum, à minha mamãe Oxum e aos meus Exus: Tranca Rua de Embaré e Maria Padilha Rainha das Sete Encruzilhadas por terem me proporcionado experiência ímpar e por terem me dado esta vitória.

Agradeço ao meu Orientador Luiz Fernandes de Oliveira por ter me conduzido de forma tão dedicada e carinhosa nesses mais de dois anos de pesquisa.

Agradeço aos membros da banca por tamanha parceria, generosidade, compreensão.

Agradeço aos meus filhos Jessé Souza de Assunção, Queila Souza de Assunção e Misael Souza de Assunção por me motivarem, por serem a razão de tudo o que eu faço.

Agradeço ao meu amigo e companheiro Rogério Dantas de Sá, autor das pinturas que representam os Orixás, que também foi meu irmão em momentos tão difíceis que enfrentei para concluir este trabalho e que enfrentei no âmbito pessoal também.

Agradeço a todos os meus amigos sem exceção, mas principalmente: Cristiane Moraes Antunes, Elisabeth dos Santos Marques, Taís dos Santos Abel, Valéria Maria dos Santos, Wagner Luiz Silva dos Santos, que me acompanharam em momentos em que achei que eu não venceria.

Agradeço carinhosamente à professora e amiga Carmen Elena das Chagas pela parceria na formatação desse trabalho.

Axé

RESUMO

ASSUNÇÃO, J. M. *Exu e Hermes: um Xirê¹ Intercultural?*. 2016. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica / Nova Iguaçu, 2016.

Este trabalho se propõe a lançar um questionamento sobre a ideia de descolonização do currículo da escola brasileira a partir de uma mudança epistemológica no que tange à abordagem da questão etnicorracial proposta a partir da lei 10.639/03. Será abordado o ensino da Cultura Afro-brasileira na perspectiva da religiosidade de matriz africana denominada Candomblé. O questionamento se fundamenta a partir da análise da mitologia nagô-iorubá invisibilizada nos quatro livros de sexto ano do Ensino Fundamental mais comercializados pelo PNLD entre 2011 e 2013 e, por outro lado, a visibilidade da mitologia grega nos mesmos livros. Urge refletir o porquê de os Deuses iorubás serem invisíveis nos conteúdos de história enquanto os deuses gregos transitam livremente por esses currículos. A quem interessa a manutenção no currículo de que devemos à Grécia e à Roma agradecimentos pelas raízes da ciência moderna, da filosofia e da religiosidade? A gênese não se deu na Europa, mas na África com as primeiras civilizações. Propor a subversão dessa ordem pelo viés mitológico significa aprofundar aspectos daquilo que é denominado de colonialidade do saber (Mignolo, 2003), ou seja, refletir e analisar teoricamente, a partir da comparação entre narrativas míticas das divindades iorubanas e suas correspondentes gregas, que a construção da modernidade europeia se fundamentou em visibilizar suas visões de mundo e invisibilizar outras, subalternizando-as.

Palavras-chave: Negro; Mitos; Linguagem; Escola; Candomblé

¹Xirê: Palavra de origem iorubá (Xiré) que significa brincadeira. No candomblé, é o momento em que os filhos de santo dançam em círculo ao som dos atabaques e se preparam para receber os Orixás. (Notas minhas)

RESUMEN

ASSUNÇÃO, J. M. *Exu y Hermes: ¿un Xirê² Intercultural?*. 2016. 129 p. Disertación [Estudios de Máster en Educación] – Programa de Postgrado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares, Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro.

Este trabajo propone lanzar un debate sobre la descolonización del currículo de la escuela brasileña a partir de un cambio epistemológico, respecto a la cuestión étnico racial, propuesta a partir de la ley 10.639/03. Se mostrará el aprendizaje de la cultura afro-brasileña con origen en la religión de raíz africana denominada Candomblé. El debate se desarrolla a partir del análisis de la mitología yoruba, oculta en los cuatro libros de sexto año de la enseñanza obligatoria más vendidos por el PNLD entre 2011 y 2013 y, por otro lado, una perspectiva de la mitología griega en los mismos libros. Deberíamos reflexionar ¿porque los Dioses yorubas son invisibles en el contenido de la historia en cambio los dioses griegos transitan libremente por las misma? ¿A quién interesa mantener la teoría de que debemos agradecer a Grecia y a Roma por los orígenes de la ciencia moderna, de la filosofía y de la religión? La Génesis no surgió en Europa y si en África con las primeras civilizaciones. Proponer un cambio de esa teoría mitológica significa ahondar en aspectos de aquello que se denomina colonialidad del saber (Mignolo, 2003), o sea, analizar teóricamente a partir de la comparación entre narrativas míticas de divinidades yorubas y sus correspondientes griegas que la construcción de la modernidad europea se basa para mostrar sus visiones del mundo y ocultar otras, marginándolas.

Palabras-clave: Negros, mitos, lenguaje, escuela, candomblé.

²Xirê (Port/Bras): Palabra de origen ioruba (Siré) que significa juego. En candomblé, es el momento en lo cual los hijos de santo bailan en círculo al sonido de los tambores y se preparan para el transe de los Orixás. (Mis apuntes)

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. O Padê - Introdução | 8 |
| 1.1 O mel e a farinha - Falando de mitos..... | 11 |
| 1.2 O alguidar, a quartinha e a vela - Caminhos epistemológicos e legais para a ideia de descolonização curricular | 14 |
| 2. O Xirê - Aproximando gregos e iorubás: afinidades e diferenças..... | 23 |
| 2.1 Os toques de Rum, Rumpi e Le - Por Que Divindades? | 30 |
| 2.2 Avamunha - Refletindo sobre os Orixás..... | 33 |
| 2.3 O atori que açoita - Refletindo sobre os deuses gregos | 36 |
| 2.4 Em volta do Ariaxé - Aproximando deuses iorubás e deuses gregos..... | 41 |
| 2.4.1 A encruzilhada da (in)decisão - Exu e Hermes..... | 42 |
| 2.4.2 A guerra que conquista - Ogum e Ares | 46 |
| 2.4.3 As águas que seduzem - Oxum e Afrodite | 48 |
| 2.4.4 O ímpeto que desafia - Iansã e Atená..... | 52 |
| 2.4.5 As águas que fecundam - Iemanjá e Poseidon..... | 55 |
| 2.4.6 O trovão e o raio que intimidam - Xangô e Zeus..... | 58 |
| 2.4.7 O alá que nos protege - Oxalá e Apolo | 61 |
| 2.5 Intervalo - Algumas considerações..... | 65 |
| 3. Colhendo e Quinando o Oriri - Visibilidades e invisibilidades de mitologias no currículo de história: gregos e iorubás..... | 69 |
| 3.1 Quebrando a quizila - Modelo de nação: A construção da História a partir de parâmetros eurocêntricos. | 72 |
| 3.2 - Oxê abre o caminho - O currículo e suas teorias | 83 |
| 3.2.1 O abebê dourado - Teorias Tradicionais e Críticas..... | 83 |
| 3.2.2 O feijão fradinho - Teorias Pós-críticas | 89 |
| 3.3 Comendo Omolocum - Construindo conceitos para um currículo emergente..... | 93 |
| 4. Fazendo a cabeça - Os livros didáticos de História: mitologias visíveis e invisíveis na formação escolar..... | 96 |
| 4.1 Através do abebê prateado - E o que nos contam os livros de História?..... | 101 |
| 4.2 Quinando o Aguapé - Projeto Araribá..... | 101 |
| 4.3 Quinando a Folha da Costa - História, Sociedade & Cidadania | 103 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 4.4 | Quinando o Macassá - Projeto Radix | 106 |
| 4.5 | Quinando o Manjeriço - Saber e Fazer História. História Geral e do Brasil | 108 |
| 4.6 | A navalha - Algumas considerações..... | 112 |
| 5. | Igbin – Epi Epi Babá – Considerações Finais | 115 |
| 6. | No Roncó..... | 119 |
| 6.1 | Glossário | 119 |
| 6.2 | Imagens | 121 |
| 7. | Referências | 126 |
| 8. | Anexos..... | 129 |

1. O Padê³ - Introdução

Se Exu entra numa terra
 Ele já entra em pé de guerra.
 A chuva que gela um egum
 Não se atreve a cruzar o fogo.
 Molha o fantasma encharcado.
 (...)

(NVO, p. 128-129 apud.
 RISÉRIO, 2013, p. 126)

Começo esse trabalho com um oríki⁴ de Exu, pois ele é o mensageiro responsável por levar o recado dos deuses aos mortais e, aos deuses, recados dos mortais. É Astuto Soberano, Senhor das Armadilhas, Senhor dos Caminhos. No candomblé, é o primeiro a ser louvado. Nada mais justo que lhe render homenagens ao iniciar essa dissertação. Kóba Láròyé, Exu!

Sempre tive interesse pelo oculto, pelo “proibido”. Desde muito pequeno ouvia por detrás das paredes as conversas entre minha avó materna e minha mãe sobre macumba⁵, sobre trabalhos, entidades, “despachos”. Minha avó não era macumbeira “oficialmente”. Dizia-se católica, mas rezava, acendia velas para as almas, ia ao terreiro. Era extremamente sincrética. Minha mãe ia por interesse, para manter o casamento com o meu pai que tinha interesse mesmo era nas mulheres que frequentavam o terreiro.

Após a conversão dos meus pais ao protestantismo, distanciei-me da minha avó por imposição deles. Meu pai às vezes se referia a minha avó como feiticeira, bruxa. Confesso que morria de pena da minha velha, pois na minha cabeça de criança, minha avó sempre me tratou muito bem e me cobria de carinhos. Como uma bruxa poderia ser tão doce comigo?

³ Pode ser a comida ritual de Exu a qual é composta por farinha crua misturada com azeite de dendê, ou com mel ou com cachaça. Pode ser também o ritual que antecede às festas no candomblé para que Exu seja louvado e permita que a cerimônia transcorra em paz. Escolhi começar com o ritual de padê para que Exu me dê uma boa escrita e um bom caminho.

⁴Oríki: Segundo o Dicionário Yorubá / Português do Professor José Beniste (2009), Oríki é título, nome, louvação que ressalta fatos de uma sociedade, de uma família ou de uma pessoa e, igualmente, seus desejos.

⁵ Macumba era um nominativo de um instrumento musical de origem africana muito utilizado pelos negros escravizados. Esse também era nome próprio de uma árvore africana. No entanto, com o passar do tempo, passou a designar os cultos de origem africana, ganhando a partir daí, uma conotação pejorativa. Neste trabalho, o termo “macumba” e seus derivados são utilizados como forma de resistência.

Meu pai começou a cursar Teologia e adquiriu livros que falavam sobre Vodun⁶. Lá ia eu escondido ler os livros. Fui descoberto, levei uma surra e o meu livro preferido foi queimado. Por que as pessoas não gostavam de falar sobre espíritos? Cresci numa igreja evangélica, fui batizado, casei-me, tive filhos. Todos diziam que eu seria pastor, pois o meu pai estava fazendo carreira e nada mais natural que o filho mais velho trilhasse o mesmo caminho.

Comecei a trabalhar numa grande empresa no ramo de seguros e conheci Rosemary Paiva, negra, linda, macumbeira convicta. Conheci também Marly Sabino e Ana Paula Santos Carvalho, negras, lindas, macumbeiras “na encolha”. A maioria dos meus amigos sempre foi negra, apesar de eu ser branco. Sempre gostei da irreverência, da gargalhada, da espontaneidade, do batuque, do molejo (que me falta). Por conta de crises no meu casamento, Rose e Marly me levaram a uma senhora que incorporava uma cigana. Lembro-me de que no dia tive febre, tremia e urinava várias vezes, pois pela primeira vez eu iria falar “com o diabo”. Como poderia um evangélico se sentar à mesa para falar com o diabo? A cigana disse “coisas do arco da velha”. Predisse o fim do meu casamento. Disse o que eu sabia, não sabia e mais um pouco. Virei freguês. Com o passar do tempo, senti a necessidade algo mais. Rose Paiva me levou à roça de santo⁷ onde ela frequentava. Lá me descobri macumbeiro. Os termos macumba e macumbeiro são utilizados neste trabalho despidos da roupagem pejorativa atribuída pelos grupos cristãos. A utilização desses vocábulos simboliza a resistência e o confronto contra as investidas contundentes de grupos cristãos que relacionam esses termos à prática do mal.

A partir daí, passei a ler, a conversar, a descobrir esse novo universo. Tentei emplacar por várias vezes um Mestrado em Língua Portuguesa, mas não sabia o porquê de não obter sucesso. O tempo passou e tive contato com a professora Stela Guedes⁸ numa apresentação do seu livro no auditório da UERJ. Pensei em fazer algo voltado para a influência iorubá na Língua Portuguesa, mas ela muito docemente me preveniu acerca da aridez do tema. Até que um dia após as minhas tradicionais provocações sobre macumba em sala de aula, fui pego de surpresa por uma aluna que disse não entender o porquê de os “macumbeiros” jogarem pipoca nas pessoas. Com base no meu conhecimento sobre as narrativas míticas das divindades africanas, expliquei para ela o possível propósito desse ritual, além de observar que a pipoca é

⁶ Deuses dos povos Fon ou Jeje (antigo Daomé). São forças da natureza e antepassados divinizados.

⁷ Terreiro

⁸ Autora do Livro Educação nos Terreiros.

a comida preferida da divindade que é responsável por dar-nos a cura. Acrescentei que assim como nós, as divindades africanas também têm seus pratos preferidos e os praticantes do culto sempre se valem disso quando querem alcançar alguma dádiva das mãos divinas ou aplacar sua fúria. Nesse dia, senti-me incompleto na minha atividade docente, pois eu poderia ter levado a narrativa de Omolu/Obaluayê para trabalhar em sala de aula e aproveitar para discutir sobre cultura africana. A partir daí, a necessidade de me atualizar cresceu ainda mais.

Diante dessas inquietações, comecei a perceber que a criança negra não tem qualquer referencial positivo quando busca a história do seu povo. Há por parte do aluno negro um sentimento de invisibilidade quanto às contribuições de matriz africana a qual permanece alijada dos livros didáticos. Quando há referências, essas os colocam em situações subalternas. Quando as referências ao negro não são positivas, elas simplesmente não existem, causando uma sensação de invisibilidade. Essa forma adotada pelos autores das publicações contribui para a construção de estereótipos quando constrói uma ideia negativa e de rejeição acerca do outro e contribui para a construção de caricaturas quando busca cristalizar o conceito de que negro serve para ser ridicularizado e zombado. Atrelada à construção caricata do negro, surge o conceito de animismo que consiste em associar a cor preta aos animais (macaco, urubu, galinha preta) ou a entes folclóricos (saci, mula sem cabeça). Com isso, objetiva-se conferir ao negro um papel subalterno na hierarquia social e retirar-lhe a condição de ser humano.

Por conta de uma associação equivocada entre negros e a pobreza é que surge uma relação incoerente e segregacionista de que ao pobre lhe faltam hábitos de higiene e bom gosto, pois o bom gosto está associado ao poder aquisitivo o qual o negro não tem. Também atribui-se ao negro a falta de padrão moral, como se negros fossem incapazes de constituir família. Além disso, quando se trata de negras, a elas é atribuída falta de padrão moral através das nomeações de animais: “galinha”, “cadela”, “piranha” ou de adjetivos como “vagabunda”. Os homens negros são referenciados como “pilantra”, “malandro” e “preguiçoso”.

Essa forma de estigmatizar é uma amplificação do que postula Frantz Fanon (1983), segundo o qual há um conceito biológico cristalizado que o negro apresenta pênis avantajado e são dotados de grande potência sexual. Daí, além de surgirem expressões como “negro jumento”, negro cavalo”, “negro tripé” e “negro bengala”, atribui-se ao negro a incapacidade de se fidelizar a um (a) parceiro (a) visto que apenas um parceiro seria incapaz de satisfazer seus instintos sexuais.

1.1 O mel e a farinha - Falando de mitos

Por que trabalhar narrativas míticas? O vocábulo *mito* apresenta mais de uma acepção semântica. Apresenta o sentido de ficção, algo irreal. No entanto, para pesquisadores das áreas de Antropologia, Sociologia, *mito* também significa algo verdadeiro ligado a alguma tradição ou modelo.

o mito 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, portanto, a narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos "primórdios". Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a "sobrenaturalidade") de suas obras. (ELIADE, 2011, p. 11)

Ainda segundo o autor, todo mito ligado à origem do mundo são verdadeiros, ao passo que todos os outros ligados às histórias profanas são falsos. Os verdadeiros estão para o sagrado, o sobrenatural e suas intervenções e os falsos para ações não edificantes, populares.

Para os adeptos do Candomblé, conhecer as narrativas míticas dos orixás que governam o *ori* (cabeça) de alguém significa muito mais do que estabelecer vínculo com o seu guia. Significa o início de um processo de autoconhecimento visto que essa é uma das funções do mito: estabelecer modelos para os atos humanos, padrões de comportamento. Não raro encontramos fiéis que dizem “sou de rompantes porque sou filho de Ogum” ou “sou calmo, dorminhoco e sinto dores nas costas porque sou de Oxalá”. A influência do mito na identidade do indivíduo só ocorre quando se dá a integração dele com a cultura, bem como sua aceitação que, no caso do praticante do culto afro, acontece por meio de sua convivência nos terreiros. A forma com que os seres divinizados se mostram, com qualidades e defeitos, fortalece o elo entre o humano e seu Orixá. Orixá e humano se tornam um só de forma que o filho (ou descendente) desse Orixá assume suas características.

Os mitos nagôs são protagonizados por divindades ou por elementos divinizados: carneiro, galinha d'Angola que buscam justificar racionalmente a existência humana bem como questionar o comportamento do homem e seus valores. (Beniste, 2012, p. 15). Ao contrário, uma fábula que também apresenta predominância de sequências narrativas, tem animais como personagens e busca transmitir ensinamentos de cunho moral, não se enquadra no gênero textual *mito* por não apresentar seres divinizados com os objetivos listados acima. No candomblé, os mitos explicam e significam ações praticadas e comportamentos. Algumas

vezes, eles são cantados como forma de enaltecer os acontecimentos originais e contribuir para a incorporação das divindades.

Quem são os Orixás? Há uma pequena controvérsia sobre quem foram os Orixás. Há autores que postulam serem os Orixás reis, rainhas ou chefes ancestrais que foram divinizados por conta dos feitos singulares no passado. Com isso, surge a hipótese de uma matriz humana do que hoje é considerado ente divino. Entretanto, segundo Santos (1975):

Abrir uma discussão sobre a origem humana das divindades seria debater a gênese das teogonias, penetrar no domínio da teologia, do gnosticismo ou da psicologia e, em todo caso, abrir um interrogante que atinge todas as religiões. São os deuses uma realidade extra-humana inapreensível ou projeções de nossas necessidades individuais e/ou coletivas? Insistimos em que não cabe aqui tomar posição a respeito. (SANTOS, 1975, p.103, apud. GUEDES, 2012, p. 53)

Todavia, autores como Pierre Verger acreditam na existência humana, mas não descartam a força imaterial que lhe permitiu o domínio de elementos da natureza como trovões, raios, águas de chuva, de rios e de mares e assegurou-lhe o conhecimento das técnicas da caça, pesca, da descoberta e manuseio de metais e plantas.(2002, p. 18 apud GUEDES, 2012, p. 54).

Olhando atentamente pelo prisma da ideia de descolonização curricular é que o *corpus* deste trabalho será composto pela aproximação dos papéis de sete divindades afro-brasileiras e sete divindades gregas. Dos sete Deuses afro-brasileiros, serão abordados Exu, Ogum, Xangô e Oxalá, Oxum, Iansã, Iemanjá. Em seguida, serão estabelecidos diálogos entre esses Orixás e dos seus correspondentes gregos: Hermes, Ares, Zeus e Apolo; Afrodite, Atena, Hera e Poseidon (ou Posídon). Temos de aprender a falar de Exu com mesma naturalidade com que falamos de Hermes. Tem sido veiculado um comercial da Gomes da Costa⁹ na TV aberta em que a interlocutora, uma dona de casa, tece agradecimentos que vão desde os seus familiares que estão à mesa até o Sol. Um comercial inofensivo e bonito para os mais desatentos, mas extremamente colonizador aos olhos de um telespectador mais atento. Nele, a dona de casa agradece a um personagem oriental que nos lembra um japonês e que, segundo ela, o responsável por abrir um supermercado no Brasil; agradece ao ancestrais desse oriental (aqui uma novidade visto que fomos construídos para rechaçar a ancestralidade) e, para minha surpresa, ela agradece a Poseidon. Por que Poseidon e não Iemanjá ou a Deusa indígena Iara das águas? Porque falar de Poseidon demonstra sofisticação por pertencer à cultura grega que

⁹ Empresa de Pescados Enlatados

é a “responsável” pelo pensamento filosófico e matemático. Porque se atribui berço da civilização equivocadamente à Grécia, advindo daí a massificação absurda dessa cultura nos livros de História do sexto ano. No entanto, a tão avançada Grécia (“berço” do mundo) é a primeira a promover a segregação com sua forma de governo democrática. A democracia grega que apregoava a igualdade de todos perante a lei e dava voz aos cidadãos para direcionar o destino da Polis, destituía a mulher do seu direito de cidadã e escravizava estrangeiros. A mulher não tinha voz e voto, cabendo a ela os deveres e a obediência.

Os estrangeiros, por sua vez, eram subjugados haja vista a concepção europeia acerca da civilização a qual era motivo de distinção entre os homens. Se civilizado, o homem era considerado cidadão na Polis e adquiria o direito à autonomia. Se incivilizado, não tinha direito à autonomia, era considerado inferior, bárbaro e sem capacidade racional para escolhas. De acordo com Silva (2014):

É nesta época que se encontra o cerne do racismo, da xenofobia e do sexismo moderno. É na esquisita democracia grega que, ainda hoje, se toma como exemplo máximo da virtude humana e que, mais tarde, será copiada e aprimorada pelos romanos, tornando-se assim a base fundamental do Código de Direito Civil Brasileiro até os dias atuais, além de perpassar todo o pensamento e cultura do ocidente. (SILVA, 2014, p. 74)

Em Silva (2014), a distinção entre civilizados e incivilizados está baseada na ideia de que saber é poder. Assim, quem sabe mais é o que exerce o domínio sobre a palavra/discurso (*logos*) visto que só poderia mandar aquele que dominasse a política e a filosofia. Tanto para Platão quanto para Aristóteles civilizado é o que tem a capacidade de cuidar do bem comum. Por isso os incivilizados não desfrutavam do mesmo direito já que são considerados pessoas sem cultura, sem razão, sem história e sem religião. São selvagens cujas crenças são resultados de mitose superstições. A dicotomia *logos* x *mito* surge nesse momento através da qual *logos* (ou discurso ou palavra) está para os ocidentais ao passo que o *mito* está para os demais. Ainda para esse autor:

Essas idéias estão no mundo helênico, que é o ponto de partida para a discriminação, xenofobismo e racismo estarão presentes em todo o colonialismo europeu, fazendo parte de uma mesma mentalidade que vai ser responsável pela distinção e pela tentativa de justificar a supremacia e exploração de uma raça por outra que se julgue superior, chegando até nossos dias. (ibid. p. 74)

Por isso e por outras que a divindade grega se sobrepõe à divindade iorubá. Poseidon é branco, é macho, é másculo, é civilizado, é democrático e detentor do *logos*. Iemanjá é negra, é mulher, é frágil, incivilizada e produto de *mythos*. Poseidon está para o conhecimento e sofisticação enquanto Iemanjá está para o misticismo e para a “pobreza”. Poseidon é a

poderosa e bem situada Grécia ao passo que Iemanjá é a saqueada África cujos habitantes morrem no “oceano de Poseidon” ao tentarem desembarcar em embarcações precárias na Ilha de Lampedusa.

Essa dissertação se propõe, através do exame documental dos quatro livros de História, do sexto ano, mais comercializados do catálogo do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), a analisar o processo de construção curricular no que diz respeito às visibilidades da mitologia grega bem como alguns de seus rituais e símbolos e invisibilidades da mitologia iorubá no Brasil. A utilização do recorte desse período de aprendizagem se justifica pelo fato de que é nele que os autores procuram abordar a mitologia grega.

1.2 O alguidar, a quartinha e a vela¹⁰ - Caminhos epistemológicos e legais para a ideia de descolonização curricular

Por que os deuses gregos transitam em filmes, livros, currículos escolares e em até provérbios? Seria por que deuses gregos estão mortos, não agem em favor dos humanos enquanto Orixás, dentro dos terreiros de Candomblé, continuam curando, abrindo portas de emprego, continuam abrindo caminhos, continuam sendo adorados nas encruzilhadas, ruas, cachoeiras, mares, montanhas, matas, etc? A suplantação do panteão africano pelo panteão grego transcende a atuação das divindades. Ela está relacionada ao conceito de colonialidade.

Sabemos que a então periférica Europa assume seu protagonismo a partir das grandes navegações. De acordo com Dussel:

A Europa Ocidental não era o “centro”, nem sua história nunca fora o centro da história. Será preciso esperar por 1492 para que sua centralidade empírica constitua as outras civilizações como “periferia”. Este fato da “saída” da Europa Ocidental dos estreitos limites dentro dos quais o mundo mulçumano a prendera constitui, em nossa opinião, o nascimento da Modernidade. (DUSSEL, 1993, p.113)

Com o início das navegações e a conquista de povos e terras, inaugura-se a modernidade. Há uma diferença entre o mito da modernidade e conceito de modernidade. O conceito emancipador da modernidade consiste no reconhecimento da Europa como civilização superior às outras culturas. Essas outras culturas se rendem à Europa por virem nela a oportunidade de saírem do seu estágio de barbárie, uma oportunidade de se evoluírem. Já o mito da modernidade é mais amplo visto que ele abarca a ideia eurocêntrica e

¹⁰Alguidar: Recipiente de barro com bordas maiores que o fundo onde se colocam as comidas votivas. Quartinha: (moringa): recipiente pequeno de barro com tampa para depósito de água. Vela: objeto cilíndrico de cera, com pavio no centro para que possa ser acesa e dar luz.

desenvolvimentista do conceito da modernidade e ainda se somam as ideias de violência necessária do colonizador sobre o colonizado, de mérito do colonizador e de culpa do colonizado por não ter “aderido” voluntariamente aos ideias europeus.

O colonialismo é a conquista física, a colonialidade é a conquista subjetiva, ou seja, do imaginário dos povos e sujeitos colonizados. Os dois coexistiram, mas com a emancipação jurídico-política das colônias, apenas, a colonialidade subsiste. A imposição política, militar, jurídica ou administrativa está para o colonialismo enquanto a dominação subjetiva está para a colonialidade. As navegações trouxeram a modernidade, o colonialismo e a colonialidade.

Então, qual é a relação entre navegações, modernidade, colonialismo e colonialidade? A Europa de conquistada (vide as ocupações dos judeus e dos muçulmanos na Europa Ocidental) passa a conquistadora a partir do seu empreendimento além-mar. Esse feito histórico faz com que ela domine povos de “cultura inferior”, “selvagens”, “atrasados”, pois a Europa era “superior”, “civilizada”, “adiantada”. Esses povos resistem e são dominados pela violência cuja justificativa se dá pelo fato de esses povos não terem aderido aos ideais civilizatórios europeus. Após a emancipação física e política dos povos dominados, a dominação subjetiva ainda permanece através da qual esses povos “compram” a ideia de que tudo que vem da Europa é moderno, é superior, é universal.

Se moderno significa inovador, avançado, racional e científico, poderíamos contestar facilmente a pretensão da Europa de ser a genitora e a multiplicadora da modernidade. Sobre a existência de uma modernidade anterior ao atual sistema-mundo, Quijano (2000) chama a atenção para a importância das culturas e das criações e construções da China, do Egito, das civilizações Maia-Asteca, dentre outras, salvaguardadas suas devidas singularidades. Para além do conhecimento acerca da arquitetura, da matemática, das armas de guerra, das cidades, dos templos e palácios, essas altas culturas mostram amplos sinais de conhecimento racional e científico além da secularização do pensamento.

Dissemos acima que a Europa classificou os povos do “Novo Mundo” como inferiores. Baseada em que critério? O principal critério foi a caracterização a partir das diferenças de fenótipo que fundamentavam a ideia de raças cuja ideia servia para naturalizar a inferioridade do colonizado e a superioridade do colonizador. Ao utilizar os traços fenotípicos como critério para avaliar a relação dominador x dominado, os colonizadores fizeram emergir uma identidade única para povos de culturas diversas. Assim, os maias, astecas, tupinambás, guaranis, kaiowás passaram a ser nomeadas de índios; os bantus, nigerianos, angolanos foram denominados negros ou africanos. Em contrapartida, o colonizador passou a se denominar branco.

As relações sociais fundadas na ideia de raça constituem a base da colonialidade do poder. Os europeus impuseram sua visão dominante não apenas pelo prisma cultural, mas pelo prisma da exploração dos povos nas relações de produção. A colonialidade do poder ocidentaliza o não-europeu por meio da negação e do esquecimento histórico do seu povo. Essa ocidentalização se processa também através da repressão de saberes e conhecimentos. O conceito de colonialidade do poder inferiorizou não-europeus com a divisão racial do trabalho. Quijano afirma que a Coroa Espanhola:

decidió temprano el cese de la esclavitud de los indios, para prevenir su total exterminio. Entonces fueron confinados a La servidumbre. Em algunos casos, La nobleza india, una reducida minoría, fue eximida de La servidumbre y recibió un trato especial, debido a sus roles como intermediaria con La raza dominante y Le fuetambién permitido participar em algunos de los oficios en lós cuales eran empleados los españoles que no pertenecían a La nobleza. Encambio, los negros fueron reducidos a La esclavitud. Los españoles y los portugueses, como raza dominante, podían recibir salario, ser comerciantes independientes, artesanos independientes o agricultores independientes, en suma, productores independientes de mercancías. No obstante, solo los nobles podían participar em los puestos altos y medios de La administración colonial, civil y militar. (QUIJANO, 2000, p. 03)

As raízes da colonialidade do poder são tão profundas e abrangentes, que além de contribuir para a “articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial” (QUIJANO, 2000), fizeram com que a Europa mantivesse sob seu domínio “o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (ibidem). Esse tipo de colonialidade atingiu tal dimensão que adequou ou readequou os descobrimentos culturais dos povos em favor do capitalismo; atuou repressivamente contra a produção de conhecimento dos colonizados a qual era vista como primitiva, mágica/mítica, irracional e tradicional; obrigou aos colonizados a assimilarem a cultura dominante visando à reprodução da dominação.

Outra dimensão da colonialidade é o controle da produção de conhecimento é denominada colonialidade do saber. A colonialidade do saber reprime outras formas de produzir conhecimento através da negação da herança intelectual e histórica do outro por considerá-lo primitivo. A expansão europeia subjugou outros povos através de um conceito de hegemonia espistêmica. A preocupação desse trabalho é exatamente a de desconstruir a geopolítica do conhecimento segundo a qual classifica conhecimentos outros como saberes locais e regionais pelo fato de terem sido produzidos fora dos centros hegemônicos e escrito

em línguas não hegemônicas. Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005), na apresentação em Português do livro *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*, diz que a colonialidade do saber:

para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 03)

Outra dimensão é a colonialidade do ser elimina a condição humana para negros e indígenas, levando-os a uma situação humilhante. Nesse viés da colonialidade, a subalternização se dá através da eliminação dos traços humanos do colonizado e, com isso, a negação de suas capacidades cognitivas por conta da sua cor e ancestralidade. O epistemicídio produzido pelo colonizador tratou de construir uma geopolítica linguística segundo a qual apenas as línguas de matriz grega, latina e anglo-saxônica pertencem às instâncias de poder, resultando no desprezo de línguas nativas e, conseqüentemente, das subjetividades de povos nativos. Mignolo (2003) afirma:

A “ciência” (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos “culturais” em que os povos encontram a sua “identidade”; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser. (MIGNOLO, 2003, apud. MALDONADO-TORRES, 2008, p. 89)

E a relação entre a colonialidade e a suplantação do panteão nagô pelo grego? A suplantação acontece exatamente a partir da colonialidade do saber, pois considera a religiosidade africana como primitiva, tribal, como aquela que promove a “pajelança” através de rituais “macabros” de matança e oferendas.

Certa vez, uma aluna que havia tirado uma nota baixa em uma das minhas avaliações me pediu um trabalho para recuperação da nota. Como ainda havia a possibilidade de recuperar a nota em avaliações posteriores, inclusive com provas extras de recuperação, respondi em tom de brincadeira que “trabalho só se fosse macumba”. A turma riu muito e me pediu “indicação” de um centro para que pudesse receber essa ajuda. No entanto, a aluna em questão me denunciou para a Direção Geral e para a Ouvidoria da instituição onde trabalho. Segue transcrição de um trecho da “denúncia”:

(...) E aula q parecia ser de português se tornou aula de candomblé, umbanda ou sei lá o q posso chamar. Não gosto, mas respeito as outras religiões, mais daí a

tornar a aula de português em aula de candomblé. Não sou obrigada a assistir aula desse tipo. E principalmente ouvir de rituais com sacrifícios de animais e ainda mais num curso de meio ambiente onde creio eu q o objetivo é a defesa do meio ambiente e se não me engano também os animais fazem parte desse "ciclo." Gostaria de uma solução ou de uma resposta. Isso é certo???? Se possível gostaria de fazer essa reclamação por extenso ou saber n de deve fazê-las, pois no meu entender aula de português não tem nada a ver com misticismos. Pois se a ementa do curso for isso vou solicitar o cancelamento da minha matrícula.

Claro que a brincadeira que eu fiz foi ótima motivadora para que os alunos se soltassem e tirassem suas dúvidas sobre o Candomblé. Muitos, quando souberam da reclamação da aluna, perguntaram jocosamente se o Candomblé sacrificava arara azul ou jacaré do papo amarelo como forma de retrucar a aluna que se opôs a minha presença no curso técnico em meio ambiente por matar animais. No entanto, a postura da aluna revela mais que uma mera insatisfação. Essa postura denota forte presença do racismo epistêmico. De acordo com Grosfoguel (2007), o racismo epistêmico ou epistemológico privilegia “a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres), é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e (...) à "universidade" e à "verdade””. A epistemologia branca foi entronizada na América com o início da colonização no século XV. Para a discente, somente a religião branca, cristocêntrica, masculina e heterossexual tem seu lugar resguardado em um espaço de ciência e que considera todas as demais inferiores. “Esse entendimento coaduna com a perspectiva do racismo epistêmico de acordo com a qual todo o saber não cristão é caracterizado como vinculado ao demônio e ao primitivismo.” (OLIVEIRA e RODRIGUES, 2013, p. 02). A atitude preconceituosa da reclamante visa a reordenar os espaços de poder que foram ameaçados, pois o professor de Português, em um curso Técnico, trouxe uma visão de mundo que foge ao controle da visão de mundo hegemônica e tecnicista. A aluna em questão aniquila a interpretação de mundo de um povo ao compará-la a “misticismo”.

O ano de 2003 é considerado a pedra fundamental para o início da construção de uma educação antirracista, pois data desse ano a criação da SEPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) como uns dos desdobramentos da Conferência de Durban, em 2001, na África. A SEPIR é ligada à Presidência da República ao passo que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) é ligada ao Ministério da Educação. A SECAD se transformou em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) de acordo com o Decreto 7480/2011. Apesar de a lei nº 9.394/96 (LDB) e dos PCN's serem anteriores às iniciativas concretizadas a partir de 2001, esses dispositivos não ganharam relevância e não foram suficientes por apenas reconhecerem e oficializarem a existência da diversidade étnica brasileira. Além disso,

tratam-se apenas de recomendações, modelos, não possuindo qualquer caráter mais preciso no trato das relações étnico-raciais no campo educacional. É a partir da promulgação da Lei 10.639/03 e posteriormente da promulgação da Lei 11.645/08 que se desenham no cenário nacional iniciativas para as políticas de ações afirmativas que sinalizam para uma descolonização curricular. Dentre essas iniciativas temos:

1. A Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;
2. A Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012.

O parecer CNE/CP nº. 3/2012 e a resolução CNE/CP nº. 1/2012 foram responsáveis por instituir “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” as quais incitam ao desenvolvimento de ações afirmativas em face aos afrodescendentes. Em relação aos PCN’s, as Diretrizes “subiram o tom” do discurso ao proporem com uma abordagem política as questões étnico-raciais no espaço escolar, ao contextualizarem no processo histórico o debate e o aprofundamento do conceito de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira. Não é junto? Adjetivo reduzido que vira falso prefixo?

Pelo viés do reconhecimento da identidade negra e do seu papel preponderante para a formação de nossa sociedade, as Diretrizes promovem o questionamento das interpretações acerca das relações raciais no Brasil e intensificam a luta por uma relação equânime através da desconstrução do mito da democracia racial e da adoção de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade. Com isso, reorienta o foco dos currículos até então direcionado para apenas um lado do palco, o lado europeu etnocêntrico, para também o lado do palco em que a afro-brasilidade sempre resistiu com seu espetáculo de saberes, porém invisibilizado. Ao distribuir o foco dos currículos, as Diretrizes propõem uma abordagem plural. Como o próprio texto da diretriz destaca:

(...) não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que

inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004: p. 17)

Ressalte-se que a abordagem da religiosidade africana também está salvaguardada no texto das Diretrizes quando determina a valorização e o enaltecimento da História da África através da relevância do papel dos Griôs que são guardiões da memória de seu povo, através da ancestralidade e da religiosidade africana bem como assuntos pertinentes:

ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; ; (...) – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África;(…) (BRASIL, 2004. p. 21-22)

Sabemos que essas iniciativas governamentais não foram gratuitas, mas resultados dos esforços das mobilizações dos movimentos sociais negros que intimaram o governo a reconhecer as demandas de grupos marginalizados e a promover políticas de reparação e valorização de suas identidades nos currículos, de modo que vise à compreensão da formação diversificada de nossa sociedade e à consolidação de uma educação antirracista. Vale a pena ressaltar que conforme Gomes (2012):

É sempre bom destacar que os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados. Em sociedades pluriétnicas e multirraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, de fato, que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão propalado mito da democracia racial. (GOMES, 2012, p. 106)

O currículo é construído mediante interesses da sociedade e das perspectivas hegemônicas que se impõem; é um território hostil e de disputas entre o que se pretende hegemônico e o contra-hegemônico. Por isso que, devido ao interesse social, forma-se um campo de força para fazer frente à eurocentricidade e buscar promover a valorização da afro-brasilidade através da qual uma cisão é feita com o modo eurocêntrico de construção do currículo, propondo assim a inserção de outros sujeitos com seus locais e formas de produzir conhecimento. O movimento negro teve papel preponderante para impedir a continuação da desigualdade racial em nosso sistema de ensino. As ações vão de críticas sobre as formas de

como o negro é retratado e referenciado nos livros didáticos até a formação docente. É mais do que advogar em causa própria, é estar consoante com as novas demandas epistemológicas do mundo. Trata-se de buscar a conscientização de que não existe uma cosmogonia universal, uma história universal ou um saber único.

Com a universalização do ensino e com a democratização do acesso ao ensino superior, novos protagonistas assumem o cenário e reivindicam seus papéis de sujeitos do conhecimento. Lembro-me de uma situação inusitada pela qual passei recentemente quando um aluno do segundo período do ensino médio técnico questionou a necessidade de aprender acerca das origens da literatura europeia. O fato de seguir a ementa e de “obedecer” aquilo que é imposto está tão naturalizado que nunca me dei conta de que eu era cúmplice dessa violência. Um aluno mais atento e insatisfeito com essa obediência epistêmica teceu críticas e eu fiquei sem reação. Esse fato me fez lembrar de outro trecho de Gomes (2012) que diz:

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. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p. 99)

O questionamento desse discente me deixou transtornado. Nem a aluna que me denunciou para a Ouvidoria da instituição onde trabalho conseguiu me deixar tão desbaratado. Fiquei transtornado pelo fato de ser tão defensor da inserção de conhecimentos antes subalternizados, de ser tão intransigente no combate às práticas racistas para no final estar lendo na cartilha do europeu e perpetuando essa obediência epistêmica. Não basta apenas ouvir falar das Leis X, Y ou Z, temos de nos sentir impactados e envolvidos com a causa. Como poderia provocar o desejo de conhecer, compreender, vivenciar a cultura negra de modo que não fiquemos no senso comum, no disse-me-disse ou nos conteúdos dos livros? Assim como os evangélicos fazem da Bíblia o seu receituário cotidiano, os educadores precisam refletir diariamente sobre a importância da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) através da sanção da Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005). Esses recursos legais não podem cair no esquecimento, pois se tratam de um *“resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos”* (GOMES, 2012, p. 104) Urge pensar em alternativas para combater essa força poderosa que insiste em dizer o que devemos ensinar em nossas escolas, urge redirecionar

nossa prática a fim de que não reduzamos a história milenar do povo negro aos meses de maio e novembro e abordemos como um folclore ou algo que ficou no passado.

No que tange aos suportes que sustentarão este trabalho, serão utilizados as produções do Grupo Modernidade/Coloniadade, dentre os quais: AnibalQuijano(2000) e sua linha teórica baseada na Colonialidade do Poder; Walter Mignolo (2005) e sua perspectiva de análise centrada na relação entre Colonialidade e Epistemologia e Diferença Colonial; Ramón Grosfoguel (2007) com sua perspectiva centrada na Diversidade Epistêmica e Racismo Epistêmico. No que tange à abordagem acerca de Currículo e Descolonização de Currículo, utilizaremos a linha teórica de Nilma Lino Guedes (2012). Para tratar dos conceitos de mito, divindades afro-brasileiras, gregas e rituais nagô serão abordadas as perspectivas teóricas de Mircea Eliade (2011), Jean Claude Lévi-Strauss (1978), Jean Pierre Vernant (2006), Juana Elbein Santos (2008), Junito Brandão (2013), Pierre Fatumbi Verger (2012), e Victor Jabouille (1994). Tratarei de inicialmente tecer comentários sobre a função do mito, sua importância para estabelecer modelos para os atos humanos, padrões de comportamento para então comparar as narrativas míticas gregas e iorubanas. Em seguida tentarei constatar que a visibilidade dos deuses gregos em detrimento ao esquecimento dos deuses nagôs pode ser resultado da construção da modernidade europeia que é responsável por subalternizar outros saberes e subjetividades. De posse dessa fundamentação, analisarei os quatro livros didáticos de História mais comercializados pelo PNLD entre 2011 e 2013 visando a uma proposta de questionamento dessa herança da modernidade. Por último, apresentarei as razões coloniais das invisibilidades. Os livros analisados são:

| Títulos | Anos | Posição no Ranking | Editora |
|---|-------------------------|---------------------------|---------------------|
| Projeto Araribá | 2011, 2012, 2013 | 1º lugar | Ed. Moderna |
| História, Sociedade & Cidadania | 2011, 2012, 2013 | 2º lugar | Ed. FTD |
| Projeto Radix | 2011, 2013 | 3º lugar | Ed. Scipione |
| Saber e Fazer História. História Geral e do Brasil | 2012 | 3º lugar | Ed. Saraiva |

2. O Xirê - Aproximando gregos e iorubás: afinidades e diferenças

Pàtàkiòrí Ògún¹¹! Ògún yè¹²!
O próximo a Deus
Aquele que tem água em casa,
mas prefere banho com sangue
Aquele que tem roupa em casa
Mas prefere se cobrir de màriwo
Poderoso do mundo
Eu o saúdo
Que eu não depare com sua ira
Eu saúdo Ogum
Eu o saúdo
Aquele que tem água em casa,
mas prefere banho de sangue
Que o sangue caia no chão
para que haja paz e tranquilidade
 (ObaniseXandi).

Quais seriam as palavras que viriam à mente quando um praticante do culto afro-brasileiro pensa em Ogum? Guerreiro, lutas, demandas, espada, inimigos, vitórias, caminhos, estradas, màriwo¹³, cará¹⁴, feijão fradinho, azul, terça-feira. Esse é o mais combativo dos Orixás e invocado sempre quando um filho de santo ou algum cliente da casa de santo¹⁵ precisa de seus favores para conseguir emprego, fechar negócios, pedir proteção contra inimigos. Veste azul (ou azul e branco) e anda com Exu para abrir caminhos onde antes não existiam ou, se existiam, apresentavam algum tipo de obstáculo. Sua comida predileta é o feijão fradinho, o cará e, por uma convenção e adaptação cultural, a terça-feira lhe ficou reservada, pois a semana iorubá tem quatro dias e o terceiro dia é dedicado a Ogum. E qual a relação existente entre a maioria dessas palavras e esse Deus do panteão afro-brasileiro?

Pierre Verger nos relata que Ogum, como personagem histórico (mais adiante falarei sobre Ogum como Orixá), foi ferreiro e filho mais velho de Odùduà, fundador da cidade de Ifé. Dentre as histórias relacionadas a esse personagem, estão as de brigas com reinos

¹¹ Ogum, corta as cabeças! Ogum é importante na minha cabeça! (Traduções aproximadas)

¹² Olá, Ogum! Ogum sobrevive! (Traduções aproximadas)

¹³ Franjas de folhas de dendezeiro desfiadas. Geralmente se coloca na entrada das casas de santo a fim de proteger a casa das demandas e de más influências. Acrescente-se a isso o fato de que:

“serviam de vestimenta aos Igbá Imolè, os duzentos deuses da direita, dos quais fala Epega, aqueles que, tendo se conduzido mal, foram destruídos por Olodumaré, com exceção de Ogum, que se tornou assim o guia, o condutor dos Irun Imolè, os quatrocentos deuses da esquerda, os únicos, segundo ainda Epega, de que se pode falar sem perigo” (VERGER, 2002, p. 87)

¹⁴ Tubérculo comestível. Um tipo de inhame.

¹⁵ Cliente é a denominação que recebem as pessoas que procuram o Candomblé eventualmente. Seja para limpeza espiritual, seja para alcançar favores das divindades ou para prever o futuro através do jogo de búzios.

vizinhos, de ter matado o rei de Ire e se ter proclamado Oníiré¹⁶. Além dessas façanhas, Verger nos conta que Ogum, por conta da cegueira de seu pai, passou anos no trono de Ifê e após muitos anos voltou a Ire para visitar seu filho. No dia de sua chegada, celebrava-se uma festa em que os habitantes tinham de guardar silêncio. Por isso, ninguém o saudou ou respondeu aos seus questionamentos e Ogum, cuja falta de paciência é umas de suas características, decidiu quebrar potes com vinhos de palma e cortar as cabeças das pessoas mais próximas. Sua fúria só foi aplacada com a chegada do seu filho que lhe trazia sua comida preferida: cães, caramujos, feijão temperado com azeite de dendê e potes de vinho de palma. Após ter se acalmado, Ogum se arrependeu do seu ato e decidiu que seus dias tinham chegado ao fim. Com seu bastão bateu no solo e desapareceu terra abaixo, pronunciando palavras que somente devem ser pronunciadas quando se estiver em apuros para que Ele apareça em socorro.

Decidi abrir este capítulo prestando uma homenagem a Ogum por ser ele o que vem abrindo caminho para os Orixás. Ele é o criador dos instrumentos de trabalho feitos de ferro: enxada, foice, pá, ponta de lança, torquês, facão, etc. É o que vai guerrear para que possamos romper com a mordida colonialista a fim de promover o diálogo entre os deuses afro-brasileiros e os deuses gregos dos nossos livros didáticos. Antes de tecer qualquer comparação entre os Deuses do “Novo Mundo” e os deuses gregos, gostaria de provocar algumas reflexões acerca do vocábulo mito bem como suas funções e sua inserção no espaço escolar dominado pela lógica de conhecimento europeu.

Mito se origina do grego *mythos* que significa palavra ou narrativa. Utilizarei nesse trabalho o vocábulo mito com o sentido de narrativa sagrada, revelação, modelo. Não encararei o mito como algo fictício ou surreal, mas adotarei a linha interpretativa de Mircea Eliade em sua obra *Mito e Realidade* para o qual:

o mito 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, portanto, a narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos "primórdios". Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a "sobrenaturalidade") de suas obras. (ELIADE, 2011, p. 11)

¹⁶ Rei de Ire. Ire é uma cidade africana tomada por Ogum que matou o rei e se proclamou rei de Ire (Onirê). Nessa cidade se estabeleceu o culto ao Orixá do ferro em terras africanas. (Notas minhas)

Os mitos iorubás assim como os mitos de uma forma geral estão ligados aos comportamentos humanos, à criação de uma forma geral e justificam a realização de ações. Não raro ouvimos falar que “fulano não nega que é filho de tal Orixá” pelo fato de esse alguém apresentar características comportamentais que justificam sua ligação com o Orixá que comanda sua cabeça. Entre os adeptos do culto afro-brasileiro, acredita-se que os filhos de um mesmo Orixá apresentam considerável padronização de comportamento, pois os Deuses afro-brasileiros apresentam tendências e temperamentos que são reproduzidos pelas pessoas que o têm como pai. De acordo com o Prof. José Beniste (2012, p. 31), “(...) *Nas civilizações africanas, o mito desempenha uma função indispensável: exprime, enaltece e codifica a crença, revela e impõem princípios morais, garante a eficácia dos rituais e oferece regras práticas para a orientação humana*”.

Como herança africana, os mitos no candomblé têm a finalidade de dar sentido às ações realizadas e são, em muitas ocasiões, cantados com o fim de proporcionar a descida dos Orixás ao Àyê¹⁷. As narrativas míticas que justificam as ações dentro de um terreiro são pronunciadas na língua iorubá. Por narrarem acontecimentos primordiais, esses mitos devem ser entoados por pessoas autorizadas (pais ou mães de santo, ogãs, equedes¹⁸, iniciados com mais de sete anos de casa ou quem o sacerdote recomendar) e no espaço sagrado. No entanto, existem narrativas que contam a vida dos Orixás, os relatos históricos, e “*de todo envolvimento sagrado de animais, plantas, astros e a natureza como um todo, assumindo significados que vão além de um simples ser*” (BENISTE, 2012). Essas podem ser mencionadas como forma de aprendizagem dos neófitos e até fora do terreiro, desde que preservada a reverência ao que se está sendo contado. No caso das narrativas que resgatam acontecimento primordial do mundo, cito o Professor José Beniste:

Em grande parte, os gestos são expressivos e reveladores. Quando Obà, dançando manifestada em uma iniciada, esconde a sua orelha com um ramo de folhas ou com seu escudo, ela está repetindo o gesto ao ser inquirida por Sàngó. Ao dançar tendo nas mãos o ibiri¹⁹, Nàná imita o embalar de uma criança, lembrando a sua natureza maternal. (BENISTE, 2012, p.31)

¹⁷ Terra

¹⁸Ogã: nome para diversas funções masculinas dentro de um terreiro de candomblé. São homens que não entram em transe. Eles têm a responsabilidade de tocar os atabaques, de sacrificar animais, cuidar dos altares, dentre outras atribuições. Equede é um cargo feminino e a ela se atribui a responsabilidade de cuidar dos que entram em transe além de participar de forma ativa de todas as liturgias fundamentais naquela comunidade.

¹⁹ Símbolo de algumas divindades, feito de nervuras de palmeira, presas com tiras de couro e ornada com contas e búzios. (Notas minhas)

Ainda na linha da reversibilidade dos fatos históricos através da reatualização dos mitos, Eliade diz o seguinte:

Para o homem das sociedades arcaicas (...) o que aconteceu ab origine pode ser repetido através do poder dos ritos. Para ele, portanto, o essencial é conhecer os mitos. Essencial não somente porque os mitos lhe oferecem uma explicação do Mundo e de seu próprio modo de existir no Mundo, mas sobretudo porque, ao rememorar os mitos e reatualizá-los, ele é capaz de repetir o que os Deuses, Os Heróis ou os Ancestrais fizeram ab origine. (ELIADE, 2011, p. 18)

Para a etnia iorubá e por extensão os praticantes dos cultos afros, os mitos são importantes por constituírem a história das divindades; por provar a veracidade dessa história; por dar sentido de criação às coisas; por ser uma revelação visto que o conhecendo, conhecemos a natureza das coisas para dominá-las e submetê-las à nossa vontade; por ser possível sermos tomados pelo sagrado que enaltece os as ações lembradas e revividas.

Sobre a existência do espaço para a reatualização desses mitos, vale a pena esclarecer que para os praticantes do culto afro-brasileiro, o terreiro é um espaço sagrado, pois a escolha para o seu estabelecimento não é aleatório. Quem providencia essa eleição é o espaço através do Orixá guia do zelador e não o zelador baseado em critérios humanos. Além disso, o espaço também é sagrado, pois o chão é consagrado aos Orixás donos da terra e aos donos daquele espaço através de rituais específicos. Dentro da roça de santo não há espaços mais sagrados que outros, o portão é o limite entre o mundo profano e o mundo sagrado.

De acordo com Victor Jabouille (1994), em *Iniciação à Ciência dos Mitos*, a segunda metade do século XX foi importante para a mitologia contemporânea, pois ela buscou se transformar em ciência com o auxílio de outras áreas da ciência: psicologia, sociologia, etnologia, história das religiões, linguística, etc. Devido a tentativa de aproximar áreas tão diversas, agruparam-se as pesquisas míticas em três teorias que as fundamentam nesse período da história: Funcionalismo, Simbolismo e Estruturalismo.

No Funcionalismo, não há qualquer tentativa de descobrir se há um sentido espiritual ou intelectual do mito, pois essa vertente busca relevar a importância do mito como normas de convívio na vida em comunidade. Essa teoria tem B. Malinowsky como seu principal expoente para o qual as narrativas míticas satisfazem a religião, a moral, hierarquização social e necessidade cotidianas. De acordo com (MALINOWSKY, 1954, apud JABOUILLE, 1994, p.72):

O mito cumpre, na cultura primitiva, uma função indispensável: expressa, acentua e codifica a crença; protege e reforça a moral; vigia a eficiência do ritual e de certas regras práticas para a orientação do homem. (...) não é uma explicação intelectual ou uma imagem artística, mas é um privilégio pragmático da fé primitiva e da sabedoria moral.

A vertente simbolista teve alguns cientistas e renome, mas os que mais se sobressaíram foram Sigmund Freud e C.G. Jung. Freud afirma que os símbolos dos sonhos e os dos mitos são iguais e, por isso, é possível descobrir origens libidinosas dos símbolos coletivos – o sonho está para o indivíduo e o mito para o coletivo. Segundo Freud, é possível identificar desejos incestuosos e os instintos (pulsão) agressivos que os mitos sublimam e que os estudos etnográficos não evidenciam. O psicanalista se utilizou da mitologia grega para apresentar evidências que provem a materialidade do inconsciente. Para Freud, se a tragédia grega de Édipo ainda apresenta tão grande atração contemporânea é porque o homem experimentou, como o personagem grego, sentimentos de amor à mãe e de ciúmes ao pai. V. Jabouille nos instrui o seguinte:

Sendo o mito, sob o ponto de vista filogenético, o que o sonho é sob o ponto de vista individual, o estudo do sonho permite, segundo Freud, uma melhor compreensão da mitologia. E se o sonho, mito de um indivíduo – se explica pela libido pessoal, o mito, sendo o sonho de um povo, explica-se pela libido colectiva. (JABOUILLE, 1994, p. 75)

Segundo Jabouille (ibidem), enquanto Freud se dedica aos aspectos dos desejos individuais e coletivos para provar a realidade inconsciente, C. G. Jung, continuador de Freud, se dedicou à teoria dos arquétipos segundo a qual “os arquétipos seriam os herdeiros do mais antigo passado, isto é, os traços, tornados hereditários, das primeiras experiências existenciais do homem perante a natureza, perante os outros homens e perante a si próprio” (JABOUILLE, 1994, p. 75). Os arquétipos correspondem ao grupamento de crenças e valores básicos de comportamento. Eles podem se materializar na religião, na mitologia ou no comportamento inconsciente dos indivíduos. Ainda de acordo com o psiquiatra suíço, os arquétipos são herdados dos ancestrais de uma civilização, de uma etnia por transferência genética. Pela teoria dos arquétipos conclui-se que há um inconsciente individual (Freud) e de um inconsciente coletivo e imutável.

O Estruturalismo convergiu diversos cientistas das ciências humanas. Essa vertente é um método de análise que se utiliza em construir modelos, ou estruturas, explicativos da realidade através da relação das diferenças de que compõem os fatos. De acordo com essa base, os fatos possuem relação interna e sua compreensão só poderá ser possível através do

antagonismo. Além disso, alguns fenômenos só podem ser elucidados não pelo que está aparente, mas pela estrutura subjacente. O Estruturalismo no qual Lévi-Strauss se apoiou para seus estudos etnográficos teve base na Linguística cujo maior precursor foi Ferdinand de Saussure. Não é relevante para esse trabalho dissertar sobre o Estruturalismo no âmbito da Linguística nem no âmbito da Antropologia. No entanto, será feita uma breve apresentação sobre o tema.

Lévi-Strauss é o expoente dessa corrente e se deve a ele o uso do Estruturalismo fora do campo da Linguística. Ao estudar os mitos de tribos indígenas de vários países, o antropólogo observou a manutenção de um conjunto de normas que foi preservado em diferentes culturas de forma inconsciente as quais orientavam o comportamento de um povo. Valendo-se de seus conhecimentos da Linguística, ele identificou nesses mitos uma estrutura inconsciente e elementos que apenas seriam vistos dentro dessa estrutura. Quando pronunciamos uma sentença, não pensamos gramaticalmente (artigo, substantivos, verbos, etc), apenas dizemos sem nos preocupar com o modo pelo qual a língua se estrutura. O mesmo acontece com os mitos, os grupos sociais não pensam nos mitos quando os reproduzem. Os mitos funcionam quando estão invisíveis pelos seus narradores.

A análise estrutural dos mitos enquadra-se num projecto mais vasto que quer inventariar os determinantes psicológicos e que postula uma analogia de estruturas entre as diversas ordens de factos sociais e linguísticos. Assim, distingue no mito, a par do sentido ordinário – tal como é perceptível imediatamente a partir da narração - , um outro sentido, escondido, que não é consciente como o primeiro. É este segundo sentido, que não é narrativo, que o mitólogo, tal como o linguista, pretende atingir, indo além das estruturas estáveis da língua. (JABOUILLE, 1994, p 84)

Não é objetivo desse trabalho se filiar a qualquer uma dessas teorias que fundamentam o estudo do mito até porque nenhuma delas tem como base as sociedades africanas. Lévi-Strauss foi o pioneiro em provar que mitos diferentes²⁰, de sociedades diferentes apresentam relações, pois para ele os mitos devem ser considerados como parte de um todo e que, um significado que não é encontrado em um mito, aparece em outro mito. Apesar de o ex-professor da USP ser referência no estudo dos mitos, ele propõe a exegese do mito tendo como parâmetro a ciência eurocêntrica.

Ao propor estabelecer “pontos de contato” entre os mitos a fim de constatar que todas as narrativas míticas apresentam a mesma estrutura, Strauss universalizou o que era

²⁰Foram comparados o mito dos Gêmeos das sociedades indígenas do Peru e do Brasil e o mito dos Lábios Rachados dos grupos do Noroeste dos Estados Unidos e de montanhas Rochosas do Canadá.

particularizante. Excluiu o outro que agia de acordo com critérios culturais diferentes cujos sujeitos apresentavam diferentes localizações históricas e culturais. Sua proposta cientificista e totalizante tira o sujeito do centro da análise o que termina por não dar conta do uso do mito na África e no Brasil.

De que forma a análise de Strauss não contempla a realidade nagô-brasileira? Para uma compreensão mais clara da resposta para essa pergunta, temos de saber que, em primeiro lugar, os distintos grupos nagôs estabeleceram laços de amizade devido à semelhança de costumes, de religião e à origem mítica em comum. Se na África a religião penetrava todas as atividades desses cidadãos nagôs em diáspora, essa penetração e regulação também os acompanharam em terras brasileiras e serviu para cultivar um sentimento de comunidade e preservação de suas matrizes culturais. J. Elbein indica que:

Assim, o século XIX, viu transportar, implantar e reformular no Brasil os elementos de um complexo cultural africano que se expressa atualmente através de associações bem organizadas, egbé, onde se mantém e se renova a adoração das entidades sobrenaturais, os òrìsà, e a dos ancestrais ilustres, os égun. (ELBEIN, 2008, p 32. Grifo nosso)

Em segundo lugar, pelo que conhecemos hoje como Candomblé não existe e nunca existiu na África, pois essa forma de cultuar os Deuses africanos é exclusiva do “Novo Mundo”, visto que na África o culto é direcionado apenas a um Orixá responsável por aquele clã ou aldeia conforme veremos mais adiante. Enquanto na África os Deuses recebem cultos individualmente de acordo com a região, no Brasil, por força da diáspora, as divindades começam a receber cultos no mesmo espaço e no mesmo momento. Dessa forma, Deuses antes “rivais” passam a conviver harmoniosamente no mesmo Ilé Orixá numa ressignificação da prática ritualística conforme salienta Elbein :

O “terreiro” concentra, num espaço geográfico limitado, os principais locais e as regiões onde se originaram e onde se praticam os cultos da religião tradicional africana. Os Orixás cujos cultos estão disseminados nas diversas regiões da África Yorùbá, adorados em vilas e cidades separadas e às vezes bastantes distantes, são contidos no terreiro nas diversas casas-templos, os ilé-òrìsà. (ELBEIN, 2008, p. 34)

Em terceiro e último lugar, utilizo aqui o exemplo do Orixá Ogum. Como é de conhecimento, esse Orixá é guerreiro, Deus do ferro e patrono de todos os que usam esse material. No entanto, enquanto essa divindade em terras iorubanas acumulava também a função de protetor dos agricultores, no Brasil:

Perdeu sua posição de protetor dos agricultores, pois os escravos, nos séculos anteriores, não possuíam interesse pessoal na abundância e na qualidade das colheitas e, sendo assim, não procuravam sua proteção neste domínio. Isso explica, igualmente, pouco a pouco que os iorubas, escravos no Brasil, deram ao Òrisà Oko, cujo culto continuou popular na África. Como deus dos caçadores, Ogum foi substituído por Oxossi, trazido à Bahia pelos africanos de Kêto, fundadores dos primeiros candomblés desta cidade. (VERGER, 2002, p. 94)

As definições funcionalista e simbolista do mito, apesar de terem sido produzidas num cenário europeu, tendo como objeto e não como sujeito sociedades outras (chamadas pelos cientistas europeus de “primitivas” e “selvagens”) são as que poderiam interessar à proposta desse trabalho, pois a definição funcionalista está voltada para a normatização, para a religião, para a moral, para o fazer. No candomblé há as interdições aos iniciados, o respeito às hierarquias e as normas para o funcionamento harmonioso da Casa de Santo²¹. Na definição simbolista é a utilização do conceito de arquétipo a que mais interessa, visto que filhos do mesmo Orixá tendem a apresentar o mesmo comportamento e temperamento do seu patrono. Arquétipo é uma palavra que vem do grego: arché = principal ou princípio; e tipos = impressão, marca. Carl Gustav Jung utilizou o termo com objetivo de fazer referência às estruturas inatas que servem de matriz para a expressão e desenvolvimento da psiquê. Essas estruturas primordiais têm sua gênese a partir de uma constante repetição de uma mesma experiência durante muitas gerações.

2.1 Os toques de Rum, Rumpi e Le²² - Por Que Divindades?

O pensamento cartesiano que foi constituído a partir da racionalidade científica que se desenvolveu do século XVI é monorracional, pois nega o caráter racional de outros saberes e os recusa por não seguirem seus paradigmas epistemológicos e metodológicos.

No entanto, na contramão da monorracionalidade e da consequente universalidade surgem os conceitos da plurirracionalidade e a consequente pluriversalidade. Segundo esses conceitos é imprescindível “o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista” (NOGUERA, 2012, p. 64)²³. Citando o filósofo sul-africano Mogobe Ramose, o professor Renato Noguera postula que a ciência moderna se valeu do significante “universo” ou “universal” para dicotomizar o mundo

²¹ Terreiro. Local onde se pratica os cultos de matriz africana

²² Nomes dos atabaques nos cultos de Candomblé. Os atabaques são objetos sagrados que devem ser tocados por ogãs destinados a essa função. Esses instrumentos são fundamentais para convocar os Orixás à Terra.

²³ *Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio – out/2012.

em um centro e em uma periferia. A pluriversalidade surge para conferir o mesmo grau de importância a todos os saberes. Uma educação pluriversal²⁴ preza pela multifocalidade, ela é policentrista, volta-se para o estabelecimento de polidiálogos, por possuir uma base intercultural.

A modernidade científica, ao contrário da perspectiva pluriversal e polirracional, tinha como predominante instrumento de análise a matemática, pois era por meio da matemática ser possível a quantificação sem levar em consideração a qualidade. A matemática permite a observação e a experimentação objetivando a um conhecimento minucioso da natureza. Santos (2010) postula que:

A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria. Para Galileu, o livro da natureza está inscrito em caracteres geométricos e Einstein não pensa de modo diferente. (SANTOS, 2010, p. 27)

A ciência moderna despreza a qualidade em função da quantidade – o não quantificável é irrelevante; preocupa-se em reduzir a complexidade, pois o significado de conhecer é traduzido pela divisão e classificação para, a partir daí, aferir relações sistemáticas. Enquanto o senso comum – conhecimento prático – promove a convivência harmoniosa entre causa e intenção, a ciência expurga a intenção para a obtenção da causa formal.

O paradigma moderno faz distinções entre o conhecimento científico e o senso comum e vê com cautela as experiências que são a base do conhecimento vulgar. Além disso, não há ética para o estudo da natureza a qual é estudada através de um processo que visa ao seu conhecimento e ao seu domínio, sem qualquer cuidado com sua qualidade ou dignidade, o que fere completamente o saber nagô que é pautado no respeito à natureza.

O paradigma emergente, ao contrário do moderno que é totalitário, privilegia os saberes locais – conceitos e experiências - e sua universalização como modelos para usos fora do local de origem. Enquanto o conhecimento moderno é compartimentado e totalitário, o conhecimento pós-moderno está localizado em uma encruzilhada onde várias pessoas transitam com seus saberes, participam de trocas, criam e recriam novos paradigmas. O saber

²⁴ O professor Renato Nogueira questiona o conceito de “universalização da escola” devido ao anseio equivocado de que todos os alunos aprendam os mesmos conteúdos, da mesma maneira, de acordo com interesses iguais e sejam avaliados pelos mesmos exames. O professor se coloca a favor da educação para todas as pessoas, mas numa perspectiva pluriversal, questionando o tipo de educação que se oferece.

pulverizado da tendência desse novo paradigma não disciplina, mas se constitui como eixos temáticos nos quais os saberes se entrecruzam.

As narrativas míticas iorubanas entram para fazer frente ao que ainda resta do paradigma moderno já enfraquecido por uma nova ordem epistemológica que privilegia outros saberes. Como bem nos lembra Boaventura:

Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São partes integrantes dessa mesma explicação. A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. (SANTOS, 2006, p.83)

Levar narrativas míticas de Deuses afro-brasileiros é resgatar a memória de nosso povo, é garantir a visibilidade dos negros e da sua contribuição histórica e inquestionável no campo de nossa espiritualidade, é desmistificar a crença de que as religiões de matriz africana se ocupam do culto ao diabo e a tudo que ele representa, é trazer outros saberes para um espaço ainda dominado pelo paradigma da ciência moderna. Se a ciência moderna é encarregada de conceber conhecimentos e desconhecimentos – pois sua arbitrariedade invisibiliza outros saberes – a ciência pós-moderna propõem um diálogo com outros saberes através de uma interpenetração entre saber científico e o conhecimento vulgar que “no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida”. (BOAVENTURA, 2010, p 88)

Se a cientificidade impetrada no século XVI e que ainda perdura esvaziou o sentido e a importância do senso comum por considerá-lo inconsistente e fruto de uma ilusão, a cientificidade que emerge restitui ao senso comum sua importância por significar e ressignificar práticas. Antes de ingressar no Mestrado, pensei em propor um trabalho que tivesse como base algumas ervas utilizadas no candomblé e seu valor científico. O trabalho não foi adiante, embora a professora de Química tivesse ficado empolgada com essa possibilidade. Mesmo não tendo levado o trabalho a cabo, eu me arvorei em “bisbilhotar” a existência desse possível diálogo. Fiquei extremamente surpreso quando me dei conta de com a erva saião – ou folha da costa para os candomblecistas - (*kalanchoepinnata*) que no cotidiano é muito utilizada como anti-inflamatório de uso geral, para cura de abscessos, furúnculos, picadas de insetos, etc, também apresenta um uso ritualístico para casos em que o filho de santo está com a “cabeça quente”, com orixás fazendo algum tipo de cobrança, ou seja, com a cabeça inflamada. No uso ritualístico ela é colocada em volta da comida do orixá

que está provocando o transtorno na cabeça do seu protegido ou utilizada para banhos para “refrescar” a cabeça, acalmar o orixá. Outra erva muito conhecida pelo povo de santo é a oriri (*Peperomia pellucida*) que é utilizada para os filhos de Oxum ou para qualquer outro filho quando se necessita de uma intervenção da Deusa do ouro, do amor e da maternidade. O uso do oriri é recomendado para casos de inflamações abdominais, no útero, rins. E qual é a área de domínio da Oxum? O ventre materno, o abdômen. Poderia relacionar outras ervas, mas não é o foco do trabalho. Trouxe esses exemplos para ilustrar o que nos Santos (2010):

É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico (SANTOS, 2010, p.89)

2.2 Avamunha²⁵ - Refletindo sobre os Orixás

Antes de falar dos Orixás, gostaria apenas de propor uma reflexão acerca da expressão nagô ou iorubá (ou iorubano/a). O termo yorùbá está para comunidades que pertençam ao mesmo grupo linguístico, mas que posteriormente passou a designar um povo ou território. Além da identidade linguística, os yorùbá são unidos pela mesma cultura e tradição cuja cidade sagrada é Ifê. O yorùbá está concentrado nos territórios limítrofes entre a Nigéria (Oyó, Egbwa, Ijexá, Ijebu, Oxogbó, Ifê) e o Reino de Queto (Kétu), no Benin. Juana Elbein dos Santos (2008) afirma que:

Da mesma forma que a palavra Yorùbá na Nigéria, ou a palavra Lucumi, em Cuba, o termo Nàgô no Brasil acabou por ser aplicado coletivamente a todos esses grupos vinculados por uma língua comum – com variantes dialetais. Do mesmo que em suas regiões de origem todos se consideram descendentes de um único progenitor mitológico, Odùduwà, emigrantes de um lugar de origem, Ilê Ifê. (SANTOS, 2008, p. 29)

E quem são os Orixás? De acordo com Juana Elbein dos Santos (2008), alguns pesquisadores situam os Orixás em uma dimensão histórica e em uma dimensão espiritual. Na dimensão história, os Orixás são chefes de clãs ou linhagens e que, através de atos extraordinários quando em vida, ultrapassaram os vínculos familiares e, de ancestrais, passaram a receber cultos de outros clãs ou linhagens até ganhando notoriedade nacional. Pierre Verger (2002) também reconhece a existência histórica do Orixá ao referenciá-lo como ancestral divinizado. O antropólogo francês prossegue em sua análise postulando que em vida,

²⁵ Nome dado ao tipo de toque ou ritmo emitido pelos atabaques. É tocado nos terreiros de Candomblé para reunir ou dispersar os filhos de santo. Neste caso, utilizei com a intenção de reunir, fazer o chamamento.

essas divindades exerciam controles sobre forças da natureza tais como raios, ventos, trovões, águas doces e salgadas ou sobre certas atividades tais como a caça, a perícia no manuseio dos metais ou adquirindo conhecimento sobre a propriedade e utilização das plantas.

Para retratar a passagem da condição terrena à dimensão espiritual, Verger nos ensina que a aquisição dessa divinização se dá a partir do momento em que se produzem em momentos de paixão cujas memórias os mitos conservam. Para ilustrar esse momento de transição, basta retomar o relato histórico de Ògún que abre esse capítulo e que Verger tão precisamente sintetiza:

Ògún ter-se-ia tornado orixá quando compreendeu, lamentando amargamente, que acabava de massacrar, em um momento de cólera irrefletida, os habitantes da cidade de Ire, fundada por ele e que não mais a reconhecera quando ali voltou, após longa ausência. (VERGER, 2002, p 18)

Esses antepassados, por serem possuidores de àşę²⁶ e poderes extraordinários “sofriam uma metamorfose nesses momentos de crise emocional, provocada pela cólera e outros sentimentos violentos” (VERGER, 2002, p. 18). A matéria desaparecia incinerada pelo sentimento que consumia o antepassado e o poder em estado de energia permanecia, a qual era posta em um recipiente que recebia oferendas e que se tornava a conexão material com o Orixá. Uma vez que para os iorubás a morte representa o abandono do corpo pelo sopro de vida, esses ancestrais se transfiguravam, transcendiam. Os Orixás retornam, através do seu axé, em um de seus descendentes durante o transe, encarnando temporariamente durante algum ritual; assim se torna visível aos humanos a partir da possessão. Dessa forma, a divindade retorna para receber oferendas, cumprimentos, etc.

Na África, a noção de Orixá está ligada à ideia de família que descende de um mesmo antepassado e que abrange vivos e mortos. Esse ancestral digno de culto é um patrimônio familiar o qual é uma herança paterna cujo chefe de família é quem designa o guardião do poder do Deus. Essa guarda é compartilhada com o elégùn²⁷ que receberá a divindade em certas ocasiões. Por ser um culto restrito aos membros da família, a religião dos Orixás é desprovida do caráter proselitista visto que pessoas que não compartilham de um mesmo ancestre não poderiam participar do culto. Por ser também uma religião que mantém a tolerância, é possível que, por conta de razões indicadas pela adivinhação, por questões de doenças, dificuldades, ameaça prevista ou imprevista, um sujeito seja orientado a seguir o

²⁶ Força imaterial, poder em estado de energia pura. Em português: axé

²⁷ Quem é “montado” pelo Orixá.

culto de outra divindade, embora conserve sua filiação ao culto familiar. Embora o ancestral seja uma herança paterna, as sociedades africanas em geral são matrifocais. Existem diferenças entre matriarcal, matrilinear e matrifocal. O matriarcado é o exercício do poder da mulher sobre o homem e a família, é o sistema de dominação reverso; a matrilinearidade é a conexão biológica entre gerações, a associação à linhagem sanguínea da mãe. Nesse caso, o nome e a religião são da mãe. Já a matrifocalidade se refere às famílias que são chefiadas por mulheres estando os pais ou cônjuges ausentes. Neste caso, o pai ou cônjuge tem um papel invisível ou distante. Dito de outro modo, é o exercício legítimo do poder feminino que extrapola os limites do âmbito doméstico para o espaço público, seja ele nas negociações do dia a dia (compras e ajudas no sustento) seja no governo ou na esfera jurídica. Essa construção cultural apresenta uma conexão metafórica com o seu papel reprodutivo de “fêmea” cuja simbologia do útero traduz noções de amor, proteção e provisão e, por isso, confere às mulheres superioridade e excelência na definição dos que estão sob seu foco.

E a relação com o Orixá no Brasil? Enquanto na África o culto ao Orixá está intimamente ligado à noção de família, no Brasil essa noção acabou se perdendo ao passo que o candomblé viu aumentar o número de seus adeptos brancos, europeus, asiáticos, negros com tom de pele cada vez mais claro os quais se distanciaram da ideia de família. Assim, em terras brasileiras, o vínculo com o Orixá se dá através de afinidades de comportamento, temperamento. De acordo com Verger (2002):

Africanos e não-africanos têm em comum tendências inatas e um comportamento geral correspondente àquele de um Orixá, como a virilidade devastadora e vigorosa de Xangô, a feminilidade elegante e coquete de Oxum, a sensualidade desenfreada de Oiá-Iansã, a calma benevolente de Nanã Buruku, a vivacidade e a independência de Oxossi, o masoquismo e o desejo de expiação de Omolu. (VERGER, 2002, p. 33-34)

A essa padronização de comportamento podemos chamá-la de arquétipo da personalidade a qual está sublimada – ou escondida conforme Verger. Essa padronização ou tendência fica oculta por não ser possível desenvolvê-la livremente dentro do ser humano durante sua existência por eventuais interdições impostas pela sociedade onde o indivíduo está inserido. A experiência de ser escolhido pela divindade cujo arquétipo corresponde a essa tendência sublimada é confortador, pois no momento do transe, o filho de santo se comporta de modo inconsciente como o Orixá de seu arquétipo.

No Brasil, há um panteão de divindades africanas com uma hierarquia fixa ou um quadro litúrgico semelhante. Há uma sistematização e um número significativo de Orixás que

são reconhecidos e adorados em todos os terreiros, ainda que alguns sejam menos conhecidos e outros, importantes na África, sejam desconhecidos aqui. Na África, Orixás que ocupam posições dominantes em alguma região estão totalmente ausentes em outra. Mais uma vez aqui resgato Verger para ilustrar essa proposição:

O culto de Xangô, que ocupa primeiro lugar em Oyó, é oficialmente inexistente em Ifé, onde um deus local, Oramfé, está em seu lugar com o poder do trovão. Oxum, cujo culto é marcante na região de Ijexá, é ausente em Egbá. Iemanjá, soberana nesta região, é desconhecida na primeira. (VERGER, 2002, p. 17)

2.3 O atori²⁸ que açoita - Refletindo sobre os deuses gregos

A organização religiosa na Grécia Antiga se assemelha em muito com a organização religiosa dos povos africanos. Antes do advento da *pólis*, a sociedade grega era organizada em sistemas familiares constituídos a partir de um clã patriarcal cujos membros tinham sua gênese em um antepassado comum. Cada sistema familiar adorava o mesmo deus cujas celebrações só podiam ser realizadas por membros desse clã. Além disso, essa comunidade desenvolvia seus ritos e suas regras de conduta visto que o *génos*, por ser a união de toda uma família, precisava ser organizado visando à agricultura e à provisão de seus membros.

Nesse tipo de organização, a religião era o elemento responsável por tecer a união familiar, as relações sociais e as atividades inerentes a sua subsistência e, por isso, o clã se identificava mais como uma associação religiosa por submeter os futuros membros a ritos iniciáticos, que são cerimônias acompanhadas de casamento, nascimento e adoção. No *génos*, a noção de justiça tinha uma relação simbiótica com a fé da religião doméstica. Assim, o convívio social era regulado por normas que apresentavam relações íntimas com a liturgia, haja vista que as leis apresentavam uma faceta divina por serem promulgadas por entes sobrenaturais. Para Vernant (2006):

Entre o religioso e o social, o doméstico e o cívico, portanto, não há oposição nem corte nítido, assim como entre sobrenatural e natural, divino e mundano. A religião grega não constitui um setor à parte, fechado em seus limites e superpondo-se à vida familiar, profissional, política ou de lazer, sem confundir-se com ela. (...) o ato religioso está incluído no social e, reciprocamente, o social, em todos os seus níveis e na diversidade dos seus aspectos, é penetrado de ponta a ponta pelo religioso. (VERNANT, 2006, p. 7)

²⁸Nome da árvore que cede o nome e os seus galhos para as varas usadas na realização da autoflagelação (penitência) de maneira simbólica (varas de atori). O culto de Oxaguian contém um ritual de penitência no qual é pedido para que ingratidões e injustiças praticadas durante o ano sejam perdoadas e não aconteçam de novo. Neste tópico, os deuses gregos se autoflagelam com o atori por infligirem a invisibilização aos Deuses iorubás.

Os gregos rendiam cultos a deuses inspirados em elementos da natureza como: água, fogo, vento e raio os quais eram a representação de seres divinos, além de cultuarem animais sagrados. Com o passar do tempo, os helenos foram adaptando a religião doméstica de modo que passaram a representar seus deuses com formas humanas a exemplo das religiões de povos considerados “primitivos” ou “bárbaros”. Os deuses que até então eram representados como animais, passaram a ser vistos como homens e mulheres que, apesar dessa aparência, eram superiores aos humanos por serem portadores de características que são extremamente estimadas aos mortais como bem nos lembra Vernant (2006):

Embora pertençam ao mesmo mundo dos humanos, e de certa forma, tenham a mesma origem, eles constituem uma raça que, ignorando todas as deficiências que marcam as criaturas mortais com o selo da negatividade – fraqueza, fadiga, sofrimento, doença, morte -, encarna não o absoluto ou infinito mas a plenitude dos valores que importam na existência dessa terra: beleza, força, juventude constante, permanente irrupção da vida. (ibid, p. 09)

Apesar de Vernant afirmar que os deuses ignoram características negativas como as mencionadas no excerto acima, há autores que pensam diferente:

Eles vivem, aliás, de maneira idêntica à dos homens; se têm um rei, também têm suas assembléias. [...] Esses deuses também têm, como os homens, paixões nem sempre lícitas. [...] De qualquer modo, essas paixões levam com frequência a misturar-se com os homens, às vezes sob seu próprio aspecto, às vezes sob traços fictícios. Eles têm seus amigos e seus inimigos. [...] Todas essas características tornam os deuses não só antropomórficos, mas extremamente humanos, com os defeitos inerentes a expressão (ROMILLY, 1984, p. 32-33 apud. MELO; SOUZA, p. 33)

Não é estranho que os deuses apresentassem traços da personalidade humana bem como suas qualidades boas e vicissitudes visto que seres humanos e seres divinos são provenientes da união entre Caos (*Cháos*) e Terra (*Gaía*). Da mesma forma que um culto pode ser direcionado à Lua ou ao Sol, este mesmo culto pode ser prestado a um sentimento ou paixão como postula o próprio Vernant (2006):

Há, portanto, algo de divino no mundo e algo de mundano nas divindades. Assim, o culto não pode visar a um ser radicalmente extramundano, cuja forma de existência não tenha relação com nada que seja de ordem natural, no universo físico, na vida humana, na existência social. Ao contrário, o culto pode dirigir-se a centros astros como a Lua, à aurora à luz do Sol, à noite, a uma fonte um rio, uma árvore, ao cume de uma montanha e igualmente a um sentimento, uma paixão (Aidós, Éros), uma noção moral ou social (Dike, Eynómia). Não que se trate sempre de deuses propriamente ditos, mas todos, o registro que lhes é próprio, manifestam o divino do mesmo modo que a imagem cultural, tornando

presente a divindade em seu templo, pode legitimamente ser objeto da devoção dos fiéis. (VERNANT, 2006, p. 05)

Com o surgimento das cidades-Estado, o sistema de organização familiar, por laços de consanguinidade, começa a se desconstruir por volta do século VIII a.C para dar vez a uma organização com multiplicidade de pessoas que são iguais juridicamente e que passarão a ser guiadas pela racionalidade e individualidade. Esse novo modo de organização não se baseava mais em torno de um pai, do chefe do clã, dotado de autorização divina para legislar e conduzir sua comunidade, mas no coletivo formado por famílias que se reuniam e locais públicos para decidir os rumos da sociedade. Com isso, a religião transcende do grupo familiar para o coletivo e passa a ser praticada nas ruas e nas cidades onde foram construídos os templos nos quais se erigiram estátuas para homenagear seu deus patrono.

Apesar de os ritos, crenças e divindades terem sido incorporados a essa nova forma de organização social, o conjunto de preceitos que norteavam a religião e a sociedade no *gênos*, não eram suficientes para manter o funcionamento de uma sociedade nova em franco crescimento. Por uma questão lógica, se a função de chefe do clã perde o sentido diante de uma nova dinâmica social, outras funções precisam ser criadas a fim de manter a ordem. A partir daí surgem os tribunais com seus juízes visando ao julgamento das infrações não apenas religiosas, mas políticas.

As reuniões públicas, as assembleias fizeram com que os helenos se deparassem com situações demandadas pela nova forma de estruturação social, pois esses encontros tinham a finalidade de apresentar propostas para conduzir o cotidiano até então diverso daquele vivenciado nos clãs. Os debates com suas teses, antíteses, paradoxos, argumentações contribuíram para que esses cidadãos refletissem sobre a ineficácia das leis subjetivas da religião doméstica e que somente a razão seria capaz de dirimir conflitos. O que anteriormente era resolvido pelo oráculo passou a ter solução nos encontros em locais públicos.

Somando o fato de a religião da cidade não ser opressora, com a nova forma de administrar as cidades e com o surgimento da filosofia, matemática, medicina podemos chegar à conclusão de que os gregos foram buscar outras explicações, além da religião, para sua existência. Apesar da necessidade de buscar outras explicações, a religião não foi deixada de lado visto que ela era tida como um elemento de pertença à comunidade política. Ser notado nos espaços de decisão e tribunais e ser notado nos espaços de culto denotava que um cidadão respeitava e valorizava o convívio e a vida pública.

E a partir de que momento os deuses gregos foram desmitizados e dessacralizados? Não há uma data precisa ou um acontecimento específico que tenha contribuído para que os deuses gregos fossem “arremessados” do Olimpo, mas uma sucessão de acontecimentos dos quais trataremos de forma breve. O início se deu com a crítica dos filósofos jônicos²⁹ ao comportamento das divindades que, segundo os jônicos, era incompatível com a “ideia elevada de Deus”. Para esse grupo, deus jamais poderia ser adúltero, vingativo, injusto ou ciumento. Além desse ataque provocado pelos jônicos, o panteão helênico sofre o segundo ataque, dessa vez protagonizado por Demócrito³⁰ que com crítica racionalista atribuiu a movimentação e entrechoques atômicos a origem do mundo, dos seres, das almas, dos deuses os quais, por serem matéria, estão sujeitos à lei da morte. Para esse filósofo, “os deuses vulgares e a mitologia nasceram da fantasia popular” (BRANDÃO, 2013, p.28). Demócrito postulava que deuses existiam, mas por serem compostos atômicos, estariam sujeitos à lei da morte.

Como os deuses gregos ainda subsistiam a essas investidas, surgiram, de acordo com Junito Brandão (2013), a “dicotomização” e a “politização”. Por dicotomização se entende a prevalência das narrativas verdadeiras em detrimento às variantes que são atribuídas aos poetas e, por isso, fantasiosas. Na linha da dicotomização, apenas ações belas, sadias e honestas devem ser atribuídas aos deuses.

Por “politização” se entende o deslocamento de heróis regionais para Atenas. Se a peregrinação era algo inerente aos heróis, nada mais justo que fazê-los convergir para Atenas que se constituiria num ponto obrigatório. O objetivo dessa convergência era o de reforçar a cidade ateniense como centro da política hegemônica. Não satisfeitos em apenas fazê-los convergir para Atenas, os idealizadores dessa proposta criaram genealogias e atribuiu-lhes feitos históricos totalmente inversos à cronologia. Por volta do século IV a.C., Epicuro³¹ retoma a teoria atomista materialista de Demócrito e busca conscientizar o homem acerca da libertação do temor dos deuses visto que eles são sujeitos à morte e são impotentes.

Ainda no mesmo século e apesar de todas essas investidas contra as divindades gregas, surgem o Alegorismo e Evemerismo³² que são modos de interpretação do mito os quais teoricamente deveriam ser uma crítica ao mundo imaginário, mas que serviram para salvar a mitologia. A alegoria consiste em transcender o sentido “original” para uma interpretação do que está encoberto. Deve-se a esse modo de interpretação a descoberta de que os nomes dos

²⁹ Uma das quatro etnias que formaram o povo grego. Povo de origem indo-europeia que se estabeleceu na Ática e no Peloponeso e foram depois para a Ásia Menor

³⁰ Filósofo que viveu entre 520 – 440 a.C

³¹ Filósofo grego que viveu entre 341 e 270 a.C.

³² Evemerismo com referência ao filósofo Alexandre Evêmero.

deuses representavam nomes dos fenômenos naturais. Já o evemerismo romanceou a origem dos deuses e afirmou que eles foram antigos reis e heróis que sofreram um processo de divinização e, nesse caso, os mitos seriam as lembranças de suas conquistas na terra. Para o especialista brasileiro em mitologia grega e latina Brandão (2013):

O Evemerismo, por conseguinte, nada mais é do que a tentativa de explicar o processo de apoteose de homens ilustres. Embora teoricamente antípoda do alegorismo, o Evemerismo muito contribuiu também para “salvar” a mitologia, injetando-lhe uma dose de caráter “histórico” e humano. Afinal, os deuses não passavam de transposições, através da apoteose e de reminiscência, um tanto desordenada, das gestas de reis e de heróis primitivos, personagens autenticamente históricas... (BRANDÃO, 2013, p 32)

Os ataques às narrativas mitológicas gregas sempre partiram dos filósofos poetas e pensadores e é por isso que mitologia grega ainda continuou viva apesar de tudo:

Se a tenacidade e o vigor, com que os pré-socráticos bem como alguns pensadores e “reformadores” combatiam o mito, se tivessem imposto integralmente à consciência grega, a tradição mitológica teria desaparecido por completo. Mas tal não aconteceu, porque os ataques desfechados contra o mitopartiram do sempre da elite pensante (...) e se uma parcela dessa mesma elite pensante descobriu no Oriente, “outras mitologias” capazes de alimentar-lhe o espírito, a massa iletrada, tradicionalista por vocação e indiferente a controvérsias sutis (...),agarrava-se cada vez mais à tradição religiosa (BRANDÃO, 2013, p.33).

A mitologia e a religião tiveram seu trunfo no ocultismo, nas religiões Greco-Orientais, no Oráculo de Delfos, no culto a Dionísio, nas mitologias astrais, magia e bruxaria. O cristianismo não teria conseguido se estabelecer se tivesse apelado para o uso da força e da violência como as protagonizadas pelo Imperador Teodósio que fechou e destruiu templos. O maior opositor do cristianismo não foi a mitologia clássica, mas os cultos pagãos como os relacionado no início desse parágrafo. Com o objetivo de atrair os “ímpios”³³, o cristianismo se valeu de uma estratégia deveras inteligente em relação à mitologia: “dessacralizou-a de seu conteúdo pagão e a ressacralizou com elementos cristãos, ecumenizando-a” (BRANDÃO, 2013, P. 34). Ainda nessa linha interpretativa, Junito Brandão enumera casos de uma fonte da Gália com a presença de uma figura divina local que passou a ser santa para os cristãos após a consagração à Virgem Maria; os deuses das tempestades foram assimilados a Elias e os matadores de dragões o são a São Jorge.

³³ Denominação bíblica para aqueles que não conhecem o Deus judaico-cristão. Esse termo também apresenta a acepção semântica de bárbaro ou aquele que não tem apreço pela religião.

Há três gerações sucessivas de deuses gregos que governaram o universo. Os da primeira geração foram responsáveis pela criação do universo: Urano e Gaia (Geia) de que procede numerosa descendência: Titãs (Oceano, Ceos, Crio, Hiperion, Jápeto, Crono), Titânidas (Téia, Réia, Têmis, Mnemósina, Febe, Tétis) Ciclopes (Téia, Réia, Têmis, Mnemósina, Febe, Tétis) Hecatonquiros (Coto, Briaréu, Gias) A segunda geração era chefiada por Crono e Reia os quais geraram Héstia, *Hera*³⁴, Deméter, Hades, *Posídon* (Poseidon), *Zeus*. Os deuses da terceira geração são os mais humanizados e representam a vitória da força humana sobre a natureza além de serem deuses titulares do Olimpo. Os deuses anteriores foram aglutinados pelo Olimpo, outros foram “aposentados” e outros foram lançados ao Tártaro. A teogonia grega é extremamente extensa e impossível de relacioná-la aqui por causa da proposta desse trabalho. Os deuses da terceira Geração são resultados da união de Zeus com deusas ou com humanas. Visando a um trabalho mais assertivo, vou apresentar apenas as uniões de Zeus que originaram deuses que serão abordados nesse trabalho. Na terceira geração, Zeus, o fertilizador, uniu-se com as divindades:

Zeus ~Métis = Atena

Zeus ~Dione = Afrodite

Zeus ~Leto = Apolo

Zeus ~ Hera = Ares

Da união de Zeus com a humana (heroína) Maia nasceu Hermes

2.4 Em volta do Ariaxé³⁵ - Aproximando deuses iorubás e deuses gregos

Feitas as devidas considerações, passaremos a aproximar algumas características principais dos deuses olímpicos selecionados com os Deuses selecionados do panteão nagô. Selecionamos como critérios principais: áreas de domínio, poderes, artefatos e funções desempenhadas em cada panteão. Como características secundárias – podendo aparecer ou não – cores e números. Não é o objetivo desse trabalho um estudo das religiões ou uma análise comparativa da mitologia ou divindades à moda Lévi-Strauss, mas identificar semelhanças entre divindades europeias e iorubanas com a intenção de refletir acerca dos motivos da visibilidade dos deuses gregos e da invisibilidade dos Deuses iorubanos nos livros didáticos.

³⁴ Hera, Poseidon, Zeus e os demais estão em negrito por serem as divindades que serão abordadas no decorrer desse trabalho

³⁵ Ponto central do barracão onde se encontram enterrados os "fundamentos" (folhas, pedras, objetos e símbolos mágicos), os alicerces espirituais do terreiro, e de onde se acredita que emane o axé do terreiro. Todos os filhos de santo, em transe ou não, dançam em volta desse ponto central durante as festividades. Local onde o xirê acontece.

2.4.1 A encruzilhada da (in)decisão - Exu e Hermes

Antes de qualquer tentativa de aproximação entre Exu e Hermes, dissertarei sobre a polêmica aproximação de Exu ao diabo cristão haja vista o caráter descolonizador deste trabalho. Exu é uma das divindades mais temidas pelos que não são praticantes do culto afro-brasileiro devido ao sincretismo com o diabo, opositor do deus cristão. A verdade é que numa partida de xadrez o seu adversário é o seu diabo, aquele que está à espreita para virar o jogo, para derrotar o outro. Exu não joga xadrez com o Deus cristão. O diabo existe e ele está em oposição à divindade judaico-cristã durante todo o tempo, ele é o oponente do deus bíblico. No entanto, esse diabo não pode ser comparado a Exu, por serem divindades diferentes, de culturas diferentes. Exu e diabo podem apresentar algumas características análogas, mas são personagens independentes. O leitor inadvertidamente pode perguntar: Exu não tem um lado maquiavélico, um lado malfazejo tal qual o diabo³⁶? A resposta é sim. Entretanto, as peripécias de Exu se devem ao fato de os deuses – nos relatos históricos – e dos humanos não fazerem as oferendas a que ele faz jus. Como punição, Exu aparece para provocar contendas e toda a sorte de adversidades. O desentendimento ou *ejó*³⁷, na linguagem do candomblé, pode ser provocado também por Exu para que a verdade apareça. A dualidade está para a natureza de Exu como também está para a natureza humana. O diabo cristão não é dual, ele é a personificação de tudo o que pode provocar perdas e mortes conforme o que está registrado na bíblia como palavras de Jesus Cristo: “*O ladrão não vem senão a roubar, a matar, e a destruir; eu vim para que tenham vida, e a tenham com abundância*” (João 10:10). Nesse trecho, “ladrão” como um dos epítetos para o diabo. O diabo não pode receber oferendas nem a ele podem se dirigir preces, pois isso seria um pecado grave visto que, segundo os preceitos cristãos, só Deus é digno de louvor e glória conforme registrado no livro do Apocalipse 4:11: “*Tu és digno, Senhor e Deus nosso, de receber a glória, a honra e o poder, porque todas as coisas tu criaste, sim, por causa da tua vontade vieram a existir e foram criadas*”.

Essa demonização de Exu tem origem com a chegada dos missionários ao continente africano e com o contato com os rituais à divindade mensageira devido a suas características morais apresentadas nas narrativas míticas que o apresentam como um Orixá que contraria regras de conduta socialmente aceitas. Além disso, essa associação com o diabo se deve ao

³⁶ De acordo com Emanuel Soares(2008), “*O Senhor dos Caminhos (...) transita para além do bem e do mal, pois é a alegria de viver, o espelho do caráter humano e dos outros Orixás. É nele, Exu, que o bem e o mal coexistem harmonicamente*”. Exu corrige quem não é generoso, ele educa. Quando um Orixá quer educar um filho (que se recusa a cumprir os preceitos da religião, por exemplo), vira-se de costas e o entrega para Exu exercer a ação pedagógica.

³⁷ Problema, confusão, caso, desentendimento, ação judicial.

fato de Exu “apresentar caráter irascível, (...) suscitar dissensões e disputas, provocar acidentes e calamidades públicas e privadas. (Exu) é astucioso, grosseiro, vaidoso, indecente (...)” (VERGER, 2002, p. 76). Por ser o intermediário entre homens e deuses é que nada deve ser feito sem antes entregar-lhe oferendas antes de qualquer outro Orixá a fim de evitar desentendimentos entre seres humanos e em sua relação com os Orixás. Por isso, no candomblé se louva primeiramente a Exu para que ele receba as oferendas e providencie a comunicação. Também devido à característica de “não trabalhar sem pagamento” que a moral cristã atribuiu-lhe o papel de diabo visto que interessa a essa moral o trabalho voluntário e desinteressado. Segundo Santos (2008):

Èsù, não sendo invocado e não podendo preencher sua função, particularmente em relação às oferendas, revidaria, bloqueando os caminhos do bem e abrindo os caminhos a todas as espécies de entidades destruidoras, os tão temidos Ajãgun. Ele provocará todos os subterfúgios possíveis e provocará confusões terríveis a fim de castigar aqueles que violam as regras que permitem a redistribuição de àse e o relacionamento harmonioso entre genitores e descendentes. (SANTOS, 2008, p. 183)

Conforme nos orienta Prandi (2001), no Brasil, Exu e diabo se confundem devido ao processo de cristianização dos Orixás através do qual Oxalá passou a ocupar a posição de Jesus Cristo e o Orixá do dinamismo foi proscrito e passou a ocupar o lugar do demônio. Exu perdeu o falo, seu símbolo por excelência, para se adequar ao ideal colonial cristão e etnocêntrico europeu, além de ter ganhado rabo, chifres e pés de bode. O autor prossegue em sua análise sobre a demonização de Exu ao afirmar que a Umbanda, apesar de conservar o panteão de Deuses iorubás, esforçou-se pouco para manter as concepções africanas candomblecistas. Contraiu a noção moral das práticas cristãs voltadas para a caridade nas quais os “espíritos iluminados” dos pretos velhos se enquadravam enquanto Exu, com sua liberdade e vivacidade, fazia tudo o que ia de encontro aos preceitos morais dos “espíritos iluminados”. Exu “foi” para a Quimbanda de acordo com o autor:

Assim, enquanto o demonizado Exu faz contraponto com os "santificados" orixás e espíritos guias, a quimbanda funciona como uma espécie de negação ética da umbanda, ambas resultantes de um mesmo processo histórico de cristianização da religião africana. Como quem esconde o diabo, a umbanda escondeu Exu na quimbanda, pelo menos durante seu primeiro meio século de existência, para assim, longe da curiosidade pública, poder com ele livremente operar.(...) Além de se ver chamado pelos nomes do diabo ocidental em suas múltiplas versões, Exu foi compelido a compartilhar com os demônios suas missões especializadas no ofício do mal, tudo, evidentemente, numa perspectiva essencialmente cristã. (PRANDI, 2001, p.53)

No aspecto da comunicação, do dinamismo e da artilosidade, Exu é para os africanos o que Hermes é para os gregos. Ao se depararem com Exu na África, os europeus o identificaram com Priapo por conta das representações materiais e do objeto fálico, embora Junito Brandão (2013) registre que, apesar do seu falo descomunal, Priapo fosse impotente. Também renderam a Exu comparações com Poseidon tendo em vista seu tridente³⁸, símbolo de poder. Entretanto, uma observação mais detalhada vai nos levar a outra ponta da encruzilhada: Hermes é Exu e vice-versa.

Começando pelo nascimento, Hermes é fruto da relação entre um deus – Zeus - e uma humana. Sua concepção ocorreu no dia quatro e se mostrou prodigioso ainda bebê ao se soltar das faixas que o prendiam para viajar até Tessália e roubar parte do rebanho do Rei Admeto, guardado por Apolo. Amarrou ramos na cauda do rebanho para que apagassem os rastros. Acusado formalmente por Apolo perante a mãe da criança, Maia negou que o menino pudesse ter empreendido tal feito por ter nascido há dias e estar completamente enfaixado. Apolo foi até Zeus que obrigou o filho, Hermes, a dizer a verdade. Hermes assentiu com a ressalva que não diria a verdade por inteiro.

Quanto a Exu, Olodumare e Oxalá iniciaram a criação dos seres humanos. Criaram Exu que ficou mais forte e mais difícil que seus criadores. Olodumare levou Exu para viver com Oxalá que o colocou na entrada de sua casa e o utilizava para como representante a realizar trabalhos necessários. Orumilá desejou ter um filho e, por isso, foi procurar Oxalá, Deus criador dos humanos, para que o grande Orixá realizasse seu sonho. Oxalá informou que ainda não tinha acabado o trabalho de criar seres e que deveria voltar após um tempo. Orumilá insistiu muito e portou-se de forma intransigente. Diante da negativa de Oxalá, Olodumare se interessou pela criatura que estava na entrada da casa de Oxalá. O Orixá funfun³⁹ argumentou dizendo que aquele não era alguém que devesse ser criado e mimado no àiyé⁴⁰. Orumilá insistiu tanto que Oxalá cedeu e instruiu que Orumilá deveria colocar a mão em Exu e ao voltar à Terra deveria ter relações com sua mulher, que conceberia uma criança. A criança foi concebida e nomeada Elégbára. Assim que teve seu nome pronunciado, a criança Exu pediu para comer preás, Olodumare lhe trouxe uma infinidade de preás; no dia seguinte, exigiu peixes o que foi prontamente atendido por seu pai que lhe trouxe uma infinidade de peixes; no terceiro dia, quis aves; no quarto dia, quis comer carnes e seu pai lhe trouxe todos os animais

³⁸ O tridente de Exu é uma construção colonial. De acordo com Emanuel Soares (2008), “*A sua identificação (Exu), a partir do simbolismo sagrado do candomblé, é feita através de objeto fálico de madeira representando o órgão reprodutor masculino (ogó).*”

³⁹ Referência aos Orixás que usam branco

⁴⁰ Terra

quadrúpedes que pôde achar; no quinto dia, Exu quis comer sua mãe (e conseguiu); no sexto dia, quis comer seu pai. No entanto, seu pai já estava instruído pelo Babaláwo⁴¹ que correu atrás de Exu com a espada e o cortou em duzentos pedaços e os espalhou, porém cada pedaço se transformava em um Yangí⁴². Essa façanha se estendeu por nove Òrun⁴³. Essa guerra termina com um acordo celebrado em Orumilá e Exu segundo o qual cada Exu Yangíestaraia à disposição de Olodumare para consulta, para realização de trabalhos e que através desses Exus, o Exu primordial daria respostas quando consultado. A mãe de Exu – que havia sido engolida – foi restituída assim como tudo o que ele comeu.

Outra peripécia atribuída a Exu, conforme Verger (2002) permite-nos conhecer, acontece quando:

conta como ele semeou discórdia entre dois amigos que estavam trabalhando em campos vizinhos. Ele colocou um boné vermelho de um lado e branco do outro e passou ao longo de um caminho que separava os dois campos. Ao fim de alguns instantes, um dos amigos fez alusão a um homem de boné vermelho; o outro retrucou que o boné era branco e o primeiro voltou a insistir, mantendo a sua afirmação; o segundo permaneceu firme na retificação. Como ambos eram de boa fé, apegavam-se a seus pontos de vista, sustentando-os com ardor e, logo depois, cólera. Acabaram lutando corpo a corpo e mataram-se um ao outro. (VERGER, 2002, p. 77)

Podemos perceber que a origem de ambos é controversa e produz dissensões por onde passam. Hermes e Exu demonstram poderes extraordinários a partir do momento de seus nascimentos. Os dois estão ligados ao universo do dinamismo, da artilosidade, da controvérsia e são reconhecidos pelo número quatro. No jogo de búzios, Exu “responde” através dos números um, sete ou onze, mas o quatro lhe representa por simbolizar a multiplicidade de caminhos e oportunidades, a encruzilhada onde é uma das suas moradas. Assim como Exu, Hermes é o deus das estradas e guardião dos caminhos. Vernant (2013) relata que:

cada transeunte lançava uma pedra, formando um ἑρμαίων ((hérmaion), isto é, literalmente, ‘lucro inesperado, descoberta feliz’ proporcionados por Hermes: assim para se agradecerem ou para se obterem bons lucros, formavam-se, em honra do deus, verdadeiros montes de pedras à beira da estrada (VERNANT, 2013, p. 201)

Assim como Exu, Hermes também é ligado ao comércio, à proteção dos comerciantes, ao lucro, ao crescimento. Sob análise de Vernant (2013), Hermes simboliza astúcia, trapaça,

⁴¹Babaláwo = pai do segredo. O que lida com o oráculo

⁴² Pedra laterita. Por intermédio dessa pedra Exu responde quando consultado. Cada pedra representa um Exu a serviço de um espírito ancestral

⁴³ Céus

“um verdadeiro trickter”. Embora as justificativas sejam diferentes, Hermes apresenta forte ligação com as pedras assim como Exu apresenta com a pedra laterita. Para os gregos, as pedras representam a força, a presença do divino, a eternidade, a perpetuidade. Suas sandálias aladas feitas de ouro lhe conferiam velocidade, poder de regência sobre as estradas, poder de se locomover à noite porque dominava as trevas. Hermes era inteligente, detinha prestigiada sabedoria pelo domínio das ciências ocultas – assim como Exu domina a ciência do jogo de búzios -além de ter o poder de se tornar invisível.

Quadro comparativo Exu x Hermes

| | Exu | Hermes |
|---------------------------------|---------------|---------|
| Função | Mensageiros | |
| Características pessoais | Ardilosos | |
| | Dinâmicos | |
| Áreas de domínio | Comércio | |
| | Encruzilhadas | |
| Símbolo de poder | Ogô | Caduceu |

2.4.2 A guerra que conquista - Ogum e Ares

Ogum é um dos Deuses mais famosos do panteão afro-brasileiro, um dos que mais atraem devotos. Ele é o Deus da guerra e da metalurgia, é responsável pela abertura e limpeza dos caminhos para que o progresso passe. Sua importância provém:

...do fato de ser ele um dos mais antigos dos deuses iorubás e, também, em virtude da sua ligação com os metais e aqueles que os utilizam. Sem sua permissão e sua proteção, nenhum dos trabalhos e das atividades úteis e proveitosas seriam possíveis. (VERGER, 2002, p. 88)

Após os rituais de padê⁴⁴ para Exu, louva-se a Ogum que, quando manifestado em seus descendentes, dança de forma vigorosa, dando golpes com sua espada à procura dos inimigos. Ogum desfila na frente abrindo caminho para as outras divindades. É uma divindade irascível, guerreiro violento e combativo. No sincretismo, Ogum é conhecido como São Jorge

⁴⁴ Cerimônia de honra a Exu que antecede as festas de candomblé. Essa cerimônia tem a finalidade de pedir a Exu que abra o canal de comunicação com os Orixás os quais serão invocados no culto.

(no Rio de Janeiro) e como São Sebastião (na Bahia), mas existem outras associações a santos católicos das quais não trataremos aqui. Os lugares consagrados a Ogum ficam ao tempo, ao ar livre e é representado por instrumentos de ferro – espada, lança, enxada, torques, facão - que ficam dispostos na horizontal. O número sete atribuído a Ogum faz referência às sete aldeias que existiram ao redor de Irê. Por isso, ele é representado por sete, catorze e vinte e um. Ogum arregimenta sob seu patronato uma série de profissionais ligados às estradas ou ao manuseio de instrumentos de metal: condutores de automóveis, de trens reparadores de máquinas, mecânico, açougueiros, marceneiros, carpinteiros e escultores.

Além da narrativa que abriu esse capítulo, na qual Ogum dizimou parte dos habitantes da cidade de Irê da qual havia ficado ausente por muitos anos, conta-se também que ao voltar de uma guerra, ao lado de sua esposa, sentiu medo ao ouvir o coaxar das rãs. Sua esposa contou imprudentemente esse episódio em público, provocando humilhação e conferindo demérito ao bravo guerreiro. Como punição, Ogum cortou-lhe a cabeça.

O correspondente grego de Ogum se chama Ares cujo *até* significa “desgraça e infortúnio” (VERNANT, 2013, p. 270). Ares tinha como características a coragem desmedida e disposição para a batalha, a carnificina e o sangue. Nomeado por Zeus como aquele que é o mais cheio de ódio do Olimpo, Ares se contrapõe a prudência de Apolo. Ao passo que Apolo é reflexão e prudência, Ares é músculos. Essa divindade não entra na guerra preocupada em defender uma causa, mas pelo prazer pessoal de participar de tudo de ruim que uma guerra pode provocar: ódio, violência, sangue. A falta de sorte no amor atinge as duas divindades. Enquanto Ogum perde Oyá – Iansã para Xangô e em outras narrativas perde para Oxoguiã, Ares se torna amante de Afrodite – a deusa do amor – casada com Hefesto. Hefesto, deus da metalurgia, surpreendeu Ares e Afrodite e o envolveu numa rede para conduzi-lo ao julgamento de Zeus. Após sua liberdade, foi à Trácia. Ares era reconhecido pelos poetas e pelas divindades como deus das lágrimas, bebedor de sangue dentre outros. Apesar de ser essa a aventura amorosa mais notória, Ares amou mortais e deusas imortais. Seus filhos Deîmos (Terror), Phóbos (Medo), Cícno, Diomedes Trácio, Licaón, Tereu herdaram suas características cruéis. Vale a pena ressaltar que o patrono da metalurgia no panteão grego se chama Hefesto e estão sob sua proteção todos os profissionais que manuseiam metais.

Quadro comparativo Ogum e Ares

| | Ogum | Ares |
|---------------------------------|---------------------|----------------|
| Função | Guerreiros | |
| Características pessoais | Valentia | |
| | Sanguinários | |
| Áreas de Domínio | Guerras | Guerras |
| | Metalurgia | |
| | Estradas | |
| Símbolo(s) de poder | Espada | Espada |
| | Lança | |
| | Foice | |
| | Facão | |

2.4.3 As águas que seduzem - Oxum e Afrodite

A Deusa mais amorosa e vaidosa do panteão iorubá se chama Oxum. Oxum é a deusa das águas doces e do rio Oxum que corre na Nigéria além de ser também a deusa de rios em Ijexá e Ijebu. Confere-se a Oxum os títulos de rainha dos rios – daí sua representação em algumas narrativas como um peixe mítico -sobre os quais tem influência e sem os quais a existência da vida estaria comprometida. Por ser a mulher que ocupa a posição mais importante entre todas as mulheres do reino, ela recebe o nome de Ìyálóòde (Ialodê). Sua saudação “Ore Yèyè o! (Chamemos a benevolência da Mãe!)” (VERGER, 2013, p. 176) reflete seu domínio sobre a maternidade e a fecundidade conforme a seguinte narração:

No tempo da criação, quando Òsun estava vindo das profundezas do òrun, Olódùmaré confiou-lhe o poder de zelar por cada uma das crianças criadas por Òrisá, que iriam nascer na terra. Òsun seria a provedora de crianças. Ela deveria fazer com que as crianças permanecessem no ventre de suas mães, assegurando-lhes medicamentos e tratamentos apropriados para evitar abortos e contratempos antes do nascimento; mesmo depois de nascida a criança, até ela não estar dotada de razão e não estar falando alguma língua, o desenvolvimento e a obtenção de sua inteligência estariam sob o cuidado de Òsun. Ela não deveria encolerizar-se com ninguém a fim de não recusar crianças a um inimigo e dar a gravidez a um amigo. A tarefa atribuída a Òsun é como declaramos. Ela foi a primeira ìyá-mi encarregada de ser Olùtójúawonomo(aquela que vela por todas as crianças) e Áláwòyèomo (a que cura as crianças). Òsun não deve vir a ser inimigo de ninguém. (SANTOS, 2008, p. 85-86)

Há uma relação entre o patronato de Oxum sobre a gravidez e o corrimento menstrual. O sangue vermelho é o seu axé principal bem como as ações que comandam e representam o corrimento que, durante o período de duração, sinaliza a fertilidade e fecundidade do sexo feminino. “A gestação significa abundância, riqueza” (SANTOS, 2008, p. 89). A cor vermelha é a máxima representação do poder de realização da força da gestação de qualquer ser vivo e está evidenciado de forma genérica nos sangues humano e animal e de forma extensiva aos metais vermelhos – ouro e bronze – e aos vegetais: mel, sangue das flores. A cor de Oxum é amarela - variação do vermelho – que simbolizam amadurecimento. O ouro, o bronze são metais amarelos e, portanto, propriedades de Oxum dos quais se utiliza para confecção dos seus braceletes e do leque ritual (*abèbè*).

Acerca da personalidade e de uma das atuações de Oxum, Pierre Verger (2002) registrou que na época primordial em que todos os Orixás chegaram à terra, organizaram reuniões nas quais as mulheres não poderiam participar o que provocou aborrecimento em Oxum. Como forma de se vingar da interdição imposta pelos Orixás, Oxum fez com que as mulheres ficassem estéreis e com que os Deuses não obtivessem resultados favoráveis em suas atividades. Os Orixás recorreram a Olodumare para explicar-lhe que o funcionamento da terra ia mal apesar das decisões serem acordadas nas assembleias. Ao serem perguntados por Olodumare se Oxum estava participando das reuniões, os Orixás disseram que não. Olodumare então esclareceu que sem a presença de Oxum e do seu poder de fecundidade, suas realizações jamais poderiam dar certo. Ao voltarem à terra, os Orixás convidaram Oxum para participar das deliberações cujo convite foi aceito após muita insistência. A partir daí as mulheres se tornaram fecundas e todos os empreendimentos se realizaram com sucesso.

Em uma das variações das narrativas míticas, presente na Teogonia de Hesíodo, Uranos (Céus) e *Póntos* (todas as águas e mais precisamente a Onda do Mar) foram concebidos por Gaia (Terra). Uranos, que é do mesmo tamanho da Terra, deita-se sobre ela e a cobre incessantemente de modo que a Terra produz vários filhos. Por não se distanciar da Terra, Uranos impede que os filhos (Titãs) saiam à luz. Terra enraivecida entra em acordo com *Krónos* para que enfrente o pai Uranos e, para levar a cabo o seu plano, Terra produz dentro de si uma foice que foi usada para que Crono decepasse o órgão sexual de seu pai. O órgão sexual decepado caiu no mar e ficou boiando. A espuma do esperma fica boiando na espuma do mar no que resultou na formação de Afrodite a qual, à medida que caminha pela areia, vai fazendo surgir flores sob seus pés. No rastro de Afrodite nascem Eros e Hímeros, Amor e Desejo respectivamente. Homero, em *Iliada*, registra que Afrodite é fruto do

casamento de Zeus com Dione. No entanto, essa variação é mais recente que a registrada por Hesíodo em Teogonia.

Apesar de ter nascido das águas, Afrodite não partilha com Oxum o reinado das águas – nem doce nem salgada, reservando essa tarefa a Poseidon e a Iemanjá. Seu nascimento através da genitália e do esperma de Uranos dá indícios de que a ela estava reservado o poder da fecundidade. Assim como Oxum, ela representa, além da fecundidade, a beleza, a paixão, a vaidade e a vingança. Seu espírito vingativo não poderia ser melhor explicado através da forma como foi concebida: traição de Cronos em relação a seu pai - Uranos - e da Terra – mulher de Uranos. O símbolo da fecundidade de Afrodite é a vegetação, ela é “a deusa da vegetação, que precisa ser fecundada seja qual for a origem da semente e a identidade do fecundador” (BRANDÃO, 2013, p. 229). O autor, ainda, conta-nos que Teias, Rei da Síria, tinha uma bela filha de nome Mirra que desejava competir com a beleza de Afrodite. Como castigo, Afrodite fez com que Mirra (ou Esmirna) projetasse uma paixão incestuosa pelo pai. Com a ajuda de sua criada, Hipólita, enganou seu pai, Teias, e se deitou com ele por doze noites seguidas. Na última noite, o rei percebeu o engano e perseguiu a filha para matá-la. Mirra invocou a proteção dos deuses que a transformaram na árvore que leva seu nome. Decorridos alguns meses, a casca da árvore começou a inchar e no décimo mês nasceu Adônis. Encantada pela beleza da criança, Afrodite tomou-a e a confiou a Perséfone que, também extasiada pelo menino, negou-se a devolvê-lo a deusa do amor. A disputa entre as duas foi deliberada por Zeus o qual determinou que Adônis passaria um terço do ano com Perséfone e o outro terço do ano com Afrodite e o restante dos meses ficaria onde quisesse ficar. No entanto, Adônis sempre passou oito meses com a vaidosa Afrodite. Tempos depois, desconhece-se o motivo, Artémis lançou contra Adônis já adolescente a fúria de um javali, que no transcurso de uma caça, matou o belo menino que, a pedido de Afrodite, foi transformado por Zeus em anêmona, flor da primavera. Zeus consentiu que o jovem aparecesse quatro meses por ano ao lado da amante.

O enredo da morte prematura de Adônis:

(...) está sempre ligado ao nascimento e à cor de determinadas flores. A anêmona prende-se, como se viu, à metamorfose do deus naquela flor; a rosa, de início branca, tornou-se vermelha, por que Afrodite, no afã de salvar o amante das presas do Javali, pisou num espinho e seu sangue deu à rosa um novo colorido (BRANDÃO, 2013, p. 230)

Apesar de Afrodite não ser o símbolo da maternidade de forma tão explícita como Oxum, a deusa grega do amor teve vários filhos de suas uniões com deuses e com mortal. E como a Deusa iorubana do amor, Afrodite também verte seu sangue sinônimo de doação, na narrativa acima, como símbolo de renovo e perpetuação.

Afrodite é a divindade do prazer, do amor universal, das “sementes” (sêmen), da vegetação, das forças incontroláveis da fecundidade em função do desejo feroso que essas forças incendiam as vísceras das criaturas. Essas forças contribuem para que a deusa sempre seja representada na companhia de animais ferozes. Vista pelos espectros da intensidade e do fogo, poder-se-ia confundir Afrodite com a intempestiva Iansã posto que a deusa grega também apresenta seu lado guerreiro e combativo devido a relatos de sua participação na guerra de Troia. No entanto, veremos mais adiante o porquê de Iansã partilhar características comuns com Atená.

Assim como Oxum se relacionou com Oxossi, Ogum e Xangô, Afrodite se relacionou com Hefesto (Hefaísto ou Hefestion), Ares, Hermes, Adônis, Dionísio.

Não raras as histórias que registraram (...) “as explosões de ódio e as maldições de Afrodite” (BRANDÃO, 2013, p. 233), dentre outras, como as punições impostas às mulheres de Lemnos por se negarem a prestar culto a ela. Castigou o jovem Hipólito enfeitiçando sua madrasta, Fedra, com uma paixão incontrolável. Fedra, não correspondida, suicidou-se, mas antes deixou um bilhete ao pai de Hipólito, Teseu, acusando indevidamente o jovem de estupro. Teseu expulsou Hipólito de casa e invocou a ira de Poseidon que enviou um monstro marinho para espantar os cavalos que conduziam a carruagem. Assustados, os cavalos debandaram, Hipólito caiu da carruagem, foi arrastado e despedaçado.

Quadro comparativo Oxum e Afrodite

| | Oxum | Afrodite |
|--------------------------|---|-----------|
| Função | Deusas do amor | |
| Características pessoais | Vaidosas | |
| | Belas | |
| Áreas de Domínio | Rios e quedas d'água. | Vegetação |
| | Amor Maternidade Fecundidade Encanto | |
| Símbolo(s) de poder | Abebê | ----- |
| | Espada (em algumas variações míticas) | |
| | Metais: Ouro, Bronze | |

2.4.4 O ímpeto que desafia - Iansã e Atená

Iansã é o Orixá feminino que mais desperta admiração quando se apresenta nos terreiros de Candomblé por sua dança vigorosa, com movimentos sinuosos e rápidos, evocando os fortes ventos e as tempestades. Deusa “*dos ventos, das tempestades e do Rio Níger que, em Iorubá, chama-se OdôQya. Foi a primeira mulher de Xangô e tinha um temperamento ardente e impetuoso*” (VERGER, 2002, p. 168). O vermelho representa Oyá por ser axé de descendência e, além dos ventos e tempestades, ela está relacionada ao relâmpago, ao fogo, à floresta e à terra. Iansã enfrenta e domina os Egungun⁴⁵, por isso está relacionada à floresta pelos espíritos que a habitam. O metal de que é feito todos os objetos metálicos de Iansã é o cobre, incluindo sua espada, símbolo de sua natureza agressiva.

Dentre as narrativas ligadas a esse Orixá, conta-se uma que Oyá foi encarregada de levar uma comida diferenciada para Xangô. Mesmo sob recomendação para que não experimentasse a comida sem que fosse autorizada, Oyá não seguiu a recomendação. A partir daí, o Orixá do vento adquiriu os poderes de lançar fogo pela boca e pelo nariz, poderes que pertenciam ao rei.

Verger (2002) nos relata através de uma narrativa mítica a maneira como os chifres de búfalo vieram a ser utilizados no ritual do culto de Oyá:

⁴⁵ No geral, espíritos de pessoas que desencarnaram. Espírito ancestral que, após receber os devidos doutrinamentos, volta à Terra para saudar e dar orientações aos seus descendentes.

Ogum foi caçar na floresta. Colocando-se à espreita, percebeu um búfalo que vinha em sua direção. Preparava-se para matá-lo quando o animal, parando subitamente, retirou sua pele. Uma linda mulher apareceu diante de seus olhos. Era Oiá-Iansã. Ela escondeu a pele formigueiro e dirigiu-se ao mercado da cidade vizinha. Ogum apossou-se do despojo, escondendo-o no fundo de uma depósito de milho, ao lado de sua casa, indo, em seguida, ao mercado fazer a corte à mulher-búfalo. Ele chegou a pedi-la em casamento, mas Oiá recusou inicialmente. Entretanto, ela aceitou, quando, de volta à floresta, não mais achou a sua pele. Oiá recomendou ao caçador não contar a ninguém que, na realidade, ela era um animal. Viveram bem durante alguns anos. Ela teve nove crianças, o que provocou o ciúme das outras esposas de Ogum. Estas, porém, conseguiram descobrir o segredo da aparição da nova mulher. Logo que o marido se ausentou, elas começaram a cantar: 'Máaje, máa mu, àwörenbeninúáká', 'Você Pode beber e comer (e exibir sua beleza), mas a sua pele está no depósito (você é um animal).

Oiá compreendeu a alusão; encontrando a sua pele, vestiu-a e voltando à forma de búfalo, matou as mulheres ciumentas. Em seguida, deixaram os seus chifres com os filhos, dizendo-lhes: 'Em caso de necessidade, batam um contra o outro, e eu virei imediatamente em vosso socorro'. É por essa razão que chifres de búfalos são sempre colocados nos locais consagrados a Oiá-Iansã (VERGER, 2002, p. 169)

A companheira de Oyá-Iansã no panteão grego se chama Atená. Atena teve um nascimento inusitado: nasceu da cabeça de Zeus. Conta-se que Mêtis, a prudência personificada, estava grávida de Zeus. Zeus ao consultar Gaíã, soube que o filho que estava sendo gerado lhe tiraria o trono da mesma forma ele fizera a Cronos. Com medo de perder o reinado, Zeus engoliu Mêtis a fim de perpetuar seu reinado. Decorridos alguns dias, Zeus sentia uma dor alucinante na cabeça e ordenou que chamassem Prometeu e Hefesto. Hefesto golpeou a cabeça de Zeus com um machado duplo que, aos gritos, expele Atena. Atena, astuciosa, já sai donzela e armada com capacete, lança, escudo e couraça de bronze dando um grito de guerra e saindo ao lado do pai para guerrear contra os gigantes Palas e Encélado. Por ocasião do seu nascimento, uma chuva de neve e de ouro caiu sobre Atena, simbolizando pureza e riqueza; a chuva que fecunda e o ouro que ilumina como o sol. Atena é a deusa da fertilidade, da inteligência, da razão, do espírito inventivo que a tornou símbolo das artes, da literatura, da filosofia, da música e todas as atividades relacionadas ao espírito.

A bravura de Atena é calma e refletida. Bravura estratégica. Guardiã das Acrópoles das cidades, locais de seu reino e de sua proteção. Atena (ou Atená) progride ao longo do tempo e dois animais passam a configurar os termos dessa evolução: a serpente a ave. A serpente como divindade que habita as cavidades da Terra, Antiga Mãe cretense. Sua relação com a serpente se dá através da seguinte narrativa:

Tendo Atená se dirigido à forja de Hefesto, para lhe encomendar armas, o deus, que havia sido abandonado por Afrodite, se inflamou de desejo pela deusa virgem e tentou prendê-la em seus braços. Esta fugiu, mas, embora coxo,

Hefesto a alcançou. A filha de Zeus se defendeu, mas, na luta, o sêmen do deus lhe caiu numa das pernas. Atená retirou-o com um flocó de algodão, que foi lançado na terra, que, fecundada, deu à luz um menino que aquela recolheu, chamando-o Ericetônio, quer dizer, "filho da Terra". Sem que os deuses o soubessem, a deusa fechou-o num cofre e o confiou secretamente às filhas de Cécrops, antigo rei mítico da Ática e fundador de Atenas. Apesar da proibição de Palas, as jovens princesas, Aglauro, Herse e Pândroso, abriram o cofre, mas fugiram apavoradas, porque dentro do mesmo havia uma criança, que, da cintura para baixo, era uma serpente, como normalmente acontece com os seres nascidos da Terra. Uma outra versão relata que ao lado de Ericetônio rastejava medonha serpente. Diz-se que, como punição, as três princesas enlouqueceram e precipitaram-se do alto do rochedo da Acrópole (BRANDÃO, 2013, p. 29, 30)

A ave como representante da fecundidade e da sabedoria. Posição dominante nos cultos olímpicos. A coruja, pássaro noturno com privilegiados olhos que brilham, era a ave predileta de Atena por simbolizar a reflexão, o conhecimento racional tendo a luz da lua como reflexo. De acordo com Brandão (2013) talvez se explique o motivo pelo qual a coruja ser uma ave de preferência dos adivinhos visto que simboliza o dom da visão sobrenatural, da clarividência através de sinais que são submetidos a suas interpretações. Essa ave domina os segredos noturnos, sabe de todas as coisas que acontecem.

A oliveira é a sua árvore por natureza conforme o relato mítico que ao estabelecer a disputa com Poseidon pelo governo da Ática e de Atenas, Atena fez brotar da terra a oliveira, o que lhe rendeu a o qualificativo "inventora do óleo sagrado da azeitona".

Apesar de toda a sua disposição para a guerra, a valentia e a coragem de Atena se equivalem às de Ares. No entanto, enquanto Ares tinha uma luta ofensiva, lutava por prazer e por ter sede de sangue, Atena adotava uma luta mais para a defesa dos ataques.

Embora Atena seja guerreira desde o seu nascimento, ela exerce função de mãe e de "obreira". Como mãe, além de presidir nas Apatúria⁴⁶ à inscrição das crianças atenienses de sua fratria, favorecia, enquanto deusa das 'boas condições de saúde', a fertilidade dos campos, em benefício de uma população sobretudo agrícola (BRANDÃO, 2013, p.26)

Como "obreira", ela é quem domina as atividades práticas e mestre das artes e da vida especulativa. Também é responsável pelos trabalhos femininos de fiação, tecelagem e bordado. Atena liderava os trabalhos femininos na produção de sua própria indumentária. Dos

⁴⁶Apatúria(Apatúria) talvez signifique "sem pai". As Apatúrias eram uma festa ateniense celebrada anualmente, no mês de outubro, durante três dias. Nos dois primeiros faziam-se sacrifícios e banquetes e no terceiro, os pais de família apresentavam aos membros de sua fratria (fratria) seus filhos legítimos, nascidos durante o ano, para que fossem regularmente inscritos na mesma. Compreende-se por Fratria uma agremiação de cidadãos ligados por sacrifícios e repastos religiosos comuns. Tratava -se de uma divisão política em Atenas. Após Sólon, havia três fratrias numa tribo e trinta famílias numa fratria. A etimologia de Apatúria, "sem pai", talvez se justifique porque após esse "registro religioso e civil" é que a criança passava política e religiosamente a um genitor. (BRANDÃO, 2013, p. 26)

relatos sobre as ações de Atená, Brandão (2013) evidencia a vez em que por ocasião do seu trabalho de tecelagem e bordado provocou inveja em sua rival:

Filha de Ídmon, um rico tintureiro de Cólofon, Aracne era uma bela jovem da Lídia, onde o pai exercia sua profissão. Bordava e tecia com tal perfeição, que até as ninfas dos bosques vizinhos vinham contemplar e admirar-lhe a arte. A perícia de Aracne valeu-lhe a reputação de discípula de Atená, mas entre os dotes da fiandeira não se contava a modéstia, a ponto de desafiar a deusa para uma competição pública. Atená aceitou a provocação, mas apareceu-lhe sob a forma de uma anciã, aconselhando-a a que depusesse sua *hubris*, sua *démese*, seu descomedimento, que não ultrapassasse o *métron*, que fosse mais comedida, porque os deuses não admitiam competição por parte dos mortais. A jovem, em resposta, insultou a anciã. Indignada, Atená se manifestou em toda a sua imponente de imortal e declarou aceitar o desafio. Depuseram-se as linhas e deu-se início ao magno concurso. Atená representou em lindos coloridos, sobre uma tapeçaria, os doze deuses do Olimpo em toda a sua majestade. Aracne, maliciosamente, desenhou certas histórias pouco decorosas dos amores dos imortais, principalmente as aventuras de Zeus. Atená examinou atentamente o trabalho da jovem lídia. Nenhum deslize. Nenhuma irregularidade. Estava uma perfeição. Vendo-se vencida ou ao menos igualada em sua arte por uma simples mortal e irritada com as cenas criadas por Aracne, a deusa fez em pedaços o lindíssimo trabalho de sua competidora e ainda a feriu com a naveta. Insultada e humilhada, Aracne tentou enforcar-se, mas Atená não o permitiu, sustentando-a no ar. Em seguida, transformou-a em aranha, para que tecesse pelo resto da vida. Esse labor incessante de Aracne-Aranha, no entanto, configura uma terrível punição. (BRANDÃO, 2013, p. 27)

Quadro comparativo Iansã e Atená

| | Iansã (Oyá) | Atená (Atenas) |
|---------------------------------|--------------------------|---|
| Função | Guerreiras | |
| Características pessoais | Inventivas | |
| | Impetuosa | Calma e Refletida |
| Áreas de Domínio | Guerra | |
| | Ventos | Inteligência |
| | Tempestades | Razão |
| | Relâmpago | Maternidade |
| | Fogo | Trabalhos manuais |
| | Florestas | Artes/Música |
| | Mundo dos mortos | Literatura/Filosofia |
| | Fecundidade | |
| Símbolo(s) de poder | Espada | Capacete, Lança, Escudo, Couraça |
| | Chifres de Búfalo | Serpente |
| | | Coruja |

2.4.5 As águas que fecundam - Iemanjá e Poseidon

Iemanjá (Iyemanjá, Yemoja) provém de Yèyéomoejá (“Mãe dos filhos peixes”), no Brasil, exerce o patronato sobre as águas do mar por causa da extensão do litoral brasileiro e

na África exerce o patronato sobre o rio que leva seu nome. Por conta das guerras entre nações iorubás, os Egbá, povo descendente de Iemanjá, migraram-na para Abeokutá, no início do século XII. Deve-se a esse episódio a transferência do patronato do rio Iemanjá para o Rio Ogum. “*Princípio genitor feminino, suas sacerdotisas paramentadas usam uma coroa, adê, com franjas de contas caídas sobre o rosto, denotando nobreza e alta hierarquia*” (LUZ, 2013, p. 60). Iemanjá é ligada ao metal branco, a prata com a qual se confecciona o abebê, espelho ritual que simboliza o ventre fecundado; e uma pequena espada com a qual abre caminhos para tecer o destino.

Iemanjá e Oxum são partícipes de quase todas as características sendo que Iemanjá está mais ligada ao poder genitor que a gestação. De acordo com os diversos lugares profundos do Rio(ou mar) Iemanjá vai apresentar diversos nomes assim como Oxum.

Em uma variante da narrativa sobre Iemanjá, conta-se que ela foi casada com Oduduá com quem teve uma prole generosa de dez filhos (dez Orixás). Como consequência do ato da amamentação de sua prole, seus seios adquiriram tamanho desproporcional.

O insucesso no seu casamento e o cansaço de viver na cidade sagrada de Ifê, fizeram com que Iemanjá saísse de suas terras e partisse rumo ao Oeste onde se apaixonou pelo rei Okerê e por quem foi desposada. A rainha das águas pediu ao novo marido que nunca zombasse de seus generosos seios por sentir vergonha deles. No entanto, após um momento de embriaguez, o rei ofendeu a esposa a qual fugiu muito triste. Durante a fuga, um pote dado por seu pai (que continha uma poção e que deveria ser aberto em caso de perigo) caiu, quebrou e a transformou num rio que desaguava no mar. O rei inconformado com a perda da esposa transformou-se em uma montanha com a intenção de impedir o curso das águas. Entretanto, Iemanjá pediu clemência a Xangó que com um raio partiu a montanha ao meio fazendo com que o rio seguisse seu trajeto.

Poseidon (Posídon) inicialmente foi o deus das águas subterrâneas visto que era um deus que residia nas cavidades da terra, mas sem a conotação de deus “infernai”. Esse era o Poseidon:

(...) dos primeiros invasores gregos, que, não conhecendo e não tendo um vocábulo seu para designar mar, não poderiam ter trazido consigo um deus do mar. Trouxeram, realmente, um outro deus, o Posídon ctônio, senhor das águas subterrâneas, depois das águas “terrestres”, nascentes, fontes e lagos, e, só depois, deus do mar. (BRANDÃO, 2013, p. 343)

De acordo com Brandão (2013), os gregos desconheciam o mar e, por isso, não havia inicialmente um deus para as águas salgadas, muito menos uma palavra que denominasse a

porção de água salgada⁴⁷. Citando Antoine Meillet, o especialista brasileiro em mitologia grega atribui aos emigrantes gregos que habitaram arquipélagos e a costa da Ásia Menor o surgimento de um vocábulo para designar a porção de água salgada e a expansão do império do deus Poseidon, o qual até o momento detinha o poder apenas sobre as águas terrestres e subterrâneas. Devido a sua existência ctônia (ctônica), Poseidon também é reconhecido pelos epítetos de “sacudidor de terra”, “domador de cavalos” como referência às atividades sísmicas da terra e “o que faz produz algas” como referência ao que estimula a vegetação marinha e terrestre.

Nas narrativas míticas, após a vitória de Zeus sobre os Titãs, o Universo foi segmentado em três partes, ou reinos, e daí Poseidon ganhou o domínio do mar. Apesar de ter auxiliado Zeus contra os Titãs, sempre se mostrou desconfortável com o domínio do deus do raio. É invocado pelos navegantes, principalmente nos meses de inverno e de tempestades, para protegê-los visto que o deus do cavalo alado está mais para o mar furioso do que para a calmaria.

O deus do mar, também reconhecido como o “deus do tridente”, apresenta ligação com o cavalo, com o touro como símbolo das forças subterrâneas e um guia seguro na escuridão, nas trevas. O alinhamento entre Poseidone o equino é tão simétrico que o animal pode substituir a divindade. “Posídon é o presenteador, por excelência, de cavalos alados e até dotado de palavra e inteligência (...)” (BRANDÃO, 2013, p. 344). Há relatos de que Apolo se transformou em potro para se salvar da fúria exterminadora de Crono. Em outro relato, teria feito emergir um cavalo da terra em uma disputa com Atena.

Um dos relatos míticos mais conhecidos é que registra a disputa entre os deuses pelo patronato das cidades. Poseidon, apesar, do seu temperamento com certa nuance de selvageria e de seus poderes, perdeu as disputas. No entanto, recebeu como “premio de consolação” ou “compensação”, a ilha paradisíaca de Atlântida:

Quando os homens se organizaram em cidades, os deuses decidiram escolher uma ou várias delas, onde seriam particularmente honrados. Acontecia, freqüentemente, no entanto, que duas ou três divindades escolhiam a mesma, o que provocava sérios conflitos, que eram submetidos à arbitragem de seus pares

⁴⁷ Como muitas línguas indo-europeias (exceto um vasto grupo, que se estende do ítalo-céltico ao eslavo e que jamais perdeu o contato com o mar, e possuía um nome comum para designá-lo: latim mare; irlandês muir; gótico mare; velho eslavo morje. ...). o grego não tinha uma palavra própria para designar mar. O grego póntos "mar" teria significado, de início, caminho e estaria aparentado com o latim pons e com o sânscrito pánthah, "caminho"; pélagos "mar", cuja etimologia não se conhece com segurança, lembra o latim planus e parece, como o mesmo latim aequor, designar "uma vasta superfície" e thálatta, "mar", é certamente um empréstimo mediterrâneo. (BRANDÃO, 2013, p. 343)

ou ao juízo de simples mortais. Nesses julgamentos Posídon quase sempre teve suas pretensões vencidas. Assim é que perdeu para Hélio a cidade de 325 Corinto, por decisão de Briaréu. Desejou reinar em Egina, mas foi suplantado por Zeus. Em Naxos foi derrotado por Dioniso; em Delfos, por Apoio; em Trezena, por Atená. A disputa maior, todavia, foi pela posse de Atenas e de Argos. Desejando ardentemente Atenas, foi logo se apossando da cidade. Para mostrar sua força, fez brotar da terra, com um golpe de tridente, um mar, outros dizem que foi um cavalo. Atená, tendo convocado o rei de Atenas, Cécrops, tomou-o por testemunha de sua ação: plantou simplesmente um pé de oliveira, símbolo da paz e da fecundidade.

A magna querela foi arbitrada, segundo uns, por Cécrops e Crânao, também rei de Atenas, consoante outros pelos próprios deuses. Tendo Cécrops testemunhado que Atená plantara primeiro o pé de oliveira, foi-lhe dada a vitória. Irritado, o deus inundou a planície de Elêusis, fertilíssima em oliveiras. Em Argos, disputada também pela deusa Hera, o árbitro foi Foroneu, o primeiro a reunir os homens em cidades. Lá igualmente se decidiu em favor da deusa. Posídon, em sua cólera, amaldiçoou a Argólida e secou-lhe todas as nascentes. Pouco depois, chegou à região Dânao com suas cinquenta filhas e não encontrou água para beber. Posídon, que se apaixonara por Amimone, levantou a maldição e os mananciais reapareceram. Talvez, por compensação, foi-lhe outorgada sem disputa uma ilha longínqua, mas paradisíaca: a Atlântida, sobre que faremos algumas digressões. (BRANDÃO, 2013, p. 346, 346)

Quadro comparativo Iemanjá e Poseidon

| | Iemanjá | Poseidon |
|--------------------------|--|-----------------|
| Função | Deuses dos mares e oceanos | |
| | Guardiã de todas as cabeças além de dona do poder genitor. | ----- |
| Características pessoais | Mãe controladora | Impetuoso |
| | Ciumenta | Irascível |
| Áreas de Domínio | Mares e Oceanos | Mares e Oceanos |
| | Poder genitor | ----- |
| Símbolo(s) de poder | Abebê | Tridente |
| | Espada (em algumas variações míticas) | Cavalo alado |
| | Metal Prata | ----- |

2.4.6 O trovão e o raio que intimidam - Xangô e Zeus

Xangô é conhecido por sua virilidade, atrevimento e justiça. Pune malfeitores, mentirosos e ladrões. Xangô é o Orixá do fogo o qual possibilita a manutenção e a perpetuação da vida, mas por outro lado pode destruir e matar. Se Oyá é o relâmpago, Xangô

é o raio e o trovão. Por estar ligado ao axé vermelho, Xangô está relacionado ao sangue e à vida visto que “o vermelho simboliza um poder de realização, não só o “sangue vermelho”, corrimento menstrual do qual são concebidos os ebora-filhos, mas também o “sangue vermelho”, àse de realização, o sangue que circula, que dá vida e individualiza”. (SANTOS, 2008, p. 90). Por estar ligado ao fogo, relaciona-se com Exu. O Senhor da Justiça está ligado também com o branco que aproxima dos princípios masculinos da existência e aos ancestres genitores masculinos. (LUZ, 2013, p. 53). Apesar de estar relacionado à floresta e às arvores que representam os espíritos ancestrais, “Sàngó não gosta ‘da queleto’ frio porque ele está vivo, quente”, dá relevo, segundo Lydia Cabrera, “a uma incompatibilidade essencial do deus com a morte” (SANTOS, 2008, p. 96).

O Deus do Trovão tem como instrumento emblemático o machado duplo (de duas lâminas) de madeira ou bronze, conhecido como oxê. O machado apresenta um formato de dois triângulos posicionados no topo de uma haste cujo movimento é responsável por irradiar fertilidade e multiplicar filhos para todos os cantos do mundo. O oxê pode apresentar a forma de uma sacerdotisa com seu axé na cabeça e nesse mesmo oxê se encontram traços que caracterizam a presença do Orixá Exu o qual representa o dinamismo necessário à existência dos seres. Sobre a disputa pelo poder, Verger (2002) conta-nos que:

Dadá-Ajaká, filho mais velho de Oranian, irmão consanguíneo de Xangô, reinava então em Oyó. Dadá é o nome dado pelos iorubas às crianças cujos cabelos crescem em tufos que se frisam separadamente. “Ele amava as crianças, a beleza das artes; de caráter calmo e pacífico... e não tinha a energia que se exigia de um verdadeiro chefe dessa época”. Xangô o destronou e Dadá-Ajaká exilou-se em Igboho, durante sete anos de reinado de seu meio-irmão. Teve que se contentar,então, em usar uma coroa feita de búzios, chamada adé de baâyàni. Depois que Xangô deixou Oyó, Dadá-Ajaká voltou a reinar. Em contraste com a primeira vez, ele se mostrou agora valente guerreiro,voltou-se contra os parentes da família materna de Xangô, atacando os tapás. (VERGER, 2002, p. 134).

Zeus é o deus maior do panteão grego e a ele se atribui várias nomes qualificativos que o ligam à atmosfera: chuvoso, o que envia ventos favoráveis, o que lança raios, o que troveja. Zeus nasceu da união entre Crono, um terrível tirano, e Reia. Por conta do aviso que seu pai recebeu de Urano e Geia (Gaia) de que perderia o trono para um dos seus filhos, Crono passou a engolir os filhos assim que nasciam. Quando engravidou de Zeus, Reia foi para um monte para dar à luz em segredo o pai dos deuses e dos homens. Ao nascer, Zeus foi escondido por Geia nas profundezas e teve uma cabra por ama de leite que na China tem uma ligação estreita com o deus do raio e a cabeça da cabra era utilizada como martelo do deus.

Entre os gregos, a cabra também simboliza o raio. Após atingir a idade adulta, saiu à luta contra seu pai e tios.

Apesar de ser o deus pai, Zeus não se equivale a Oxalá do panteão afro-brasileiro visto que Oxalá é criador do Céu, da Terra e dos seres humanos. O deus do raio é aquele que mantém a regularidade das leis físicas, sociais e morais. Zeus está mais para um conquistador e recriador do Universo quando empreende lutas contra Titãs e Gigantes e suas vitórias lhe dão supremacia de governo entre deuses e homens que viam nele:

um grande deus de quem dependiam o céu, a terra, a polis, a família e até a mântica. Alguns outros de seus epítetos comprovam sua grandeza e soberania: senhor dos fenômenos atmosféricos, dele depende a fertilidade do solo (...) protetor do lar e símbolo da abundância (...) defensor da polis, da família, e da lei, é invocado como poliéus; deus também da purificação, denomina-se kathársios e deus ainda da mântica (...) (BRANDÃO, 2013, p. 359)

Zeus, como deus da fertilidade, casou-se várias vezes como forma de preencher um requisito religioso que é o de fertilização da terra por um deus celestial e de preencher um requisito político, pois ao se casar com deusas locais pré-helênicas, ocorre a consumação da unificação e do sincretismo responsáveis por fazer da religião helênica multiplicidades de crenças.

Zeuse Xangô apresentam a mesma regência sobre a justiça e a aplicação dela. Acerca de Zeus, Brandão (2013) afirma que:

Enquanto deus do relâmpago configura o espírito, a inteligência iluminada, a intuição outorgada pelo divino, a fonte da verdade. Como deus do raio, simbolizou a cólera celeste, a punição, o castigo, a autoridade ultrajada, a fonte de justiça. (BRANDÃO, 2013, p. 364)

Quadro comparativo Xangô e Zeus

| | Xangô | Zeus |
|--------------------------|------------------------------|--|
| Função | Deus da Justiça | Deus Maioral e Deus da Justiça |
| Características pessoais | Viris Atrevidos Justos | Conquistador do Universo |
| | ----- | Recriador do Universo |
| | ----- | |
| Áreas de Domínio | Pedreiras | Chuva |
| | Raio Trovão | |
| | ----- | Vento |
| | Fertilidade | |
| Símbolo(s) de poder | Machado duplo (Oxê) | Raio Chifres de Cabra Cabeça de cabra em forma e martelo |

2.4.7 O alá⁴⁸ que nos protege - Oxalá e Apolo

Oxalá (ou Òrìṣànlá ou Qbàtálá na África), ““O Grande Orixá” ou “O Rei do Pano Branco”, ocupa uma posição única e incontestada do mais importante orixá e o mais elevado dos deuses iorubás”. (VERGER, 2002, p. 252). Esse é o Orixá relacionado à criação dos seres humanos e das árvores. Sua cor é branca, como a de todos os Orixás *funfun*⁴⁹, que é representado pelo giz, pelos metais brancos (sangue mineral), pelo òri⁵⁰ e pelo algodão (sangue vegetal), pelo sêmen e pela chuva a qual fertiliza a terra. O Grande Pai tem predileção pelo sangue branco do *igbin*(caracol). Os *funfun* são divindades que manipulam e têm o domínio sobre a formação de seres deste mundo e do outro.

O Grande Pai é uma divindade temida devido aos poderes envolvendo a existência da vida. Seu òpàsóró (opaxorô), cajado ritual detentor de magia e mistérios.

⁴⁸ Pano branco, impecavelmente limpo, de uma alvura inigualável, de Oxalá. Pano que cobre Oxalá quando este se manifesta nos terreiros.

⁴⁹ Branco

⁵⁰ Manteiga

é feito de metal e mede cerca de 120cm de altura. É uma barra com um pássaro na extremidade superior, com discos metálicos inseridos horizontalmente em diferentes alturas, dos quais pendem objetos, sininhos redondos, sinos em forma de funil e moedas. (SANTOS, 2008, p. 77)

Com o opaxorô, Oxalá feriu a palmeira *igí-òpè* (*Ealeis Guineensis*) para matar sua sede; com esse cajado dividiu céu e terra (*Òrun e Àyé*). Esse Orixá é associado à calma, à sabedoria, mas também é associado à teimosia. Verger (2002) destaca que as pessoas que têm esse orixá como pai (guia e ancestre) são confiáveis, respeitáveis e reservadas, dotadas de força de vontade. Oxalá se apresenta como Oxalufã, velho e sábio; e se apresenta como Oxaguiã, jovem guerreiro, destemido. Acerca de uma das atuações de Oxalá, seu estado de embriaguez, sua obstinação e sua indiferença a Exu, Verger (2002) narra que:

Òrisànlá foi encarregado por Olodumaré de criar o mundo com o poder de sugerir (*ábà*) e o de realizar (*àse*) ,razão pela qual é saudado com o título de *Aláábáláàse*. Para cumprir sua missão, antes da partida, Olodumaré entregou-lhe o “saco da criação”. O poder que lhe fora confiado não o dispensava, entretanto, de submeter-se a certas regras e de respeitar diversas obrigações como os outros orixás. Uma história de Ifa nos conta como, em razão de seu caráter altivo, ele se recusou a fazer alguns sacrifícios e oferendas a Exu, antes de iniciar sua viagem para criar o mundo. Òrisànlá pôs-se a caminho apoiado num grande cajado de estanho, seu *òpásorò* ou *paxorô*, o cajado para fazer cerimônias. No momento de ultrapassar a porta do Além, encontrou Exu, que entre as suas múltiplas obrigações, tinha a de fiscalizar as comunicações entre os dois mundos. Exu, descontente com a recusa do Grande Orixá em fazer as oferendas prescritas, vingou-me fazendo-o sentir uma sede intensa. Òrisànlá, para matar sua sede, não teve outro recurso senão o de furar, com o seu *paxorô*, a casca do tronco de um dendezeiro. Um líquido refrescante dele escorreu: era o vinho de palma. Ele bebeu-o ávidae abundantemente. Ficou bêbado, não sabia, mas onde estava e caiu adormecido. Veio então *Olófin-Odùduà*, criado por Olodumaré depois de Òrisànlá é o maior rival deste. Vendo o Grande Orixá adormecido, roubou-lhe “o saco da criação”, dirigiu-se à presença de Olodumaré para mostrar-lhe seu achado e lhe contar em que estado se encontrava Òrisànlá. Olodumaré exclamou: “Se ele esta neste estado, vá você, *Odùduà*! Vá criar o mundo!” *Odùduà* saiu assim do Além e se encontrou diante de uma extensão ilimitada de água. Deixou cair a substância marrom contida no “saco da criação”. Eraterra. Formou-se então um montículo que ultrapassou a superfície das águas. Aí,ele colocou uma galinha cujos pés tinham cinco garros. Esta começou a arranhar e a espalhar a terra sobre a superfície das águas. Onde ciscava,cobria as águas, e a terra ia se alargando cada vez mais, o que o ioruba se diz *ilènfè*, expressão que deu origem ao nome da cidade de *ilê Ifè Odùduà* aí se estabeleceu, seguido pelos outros orixás, e tornou-se assim o rei da terra.

Quando Oxalá acordou não mais encontrou ao seu lado o “saco da criação”. Despeitado,voltou a Olodumaré. Este,com castigo pela sua embriaguez, proibiu ao Grande Orixá, assim como aos outros de sua família, os orixás *funfun*, ou “orixás brancos”, beber vinho de palma e mesmo de usar azeite-de-dendê. Confiou-lhe,entretanto, como consolo, a tarefa de modelar no barro o corpo dos seres humanos, aos quais ele, Olodumaré, insuflaria a vida. (VERGER, 2002, p. 252)

Apolo, apesar de relevante e sábio no panteão Olímpico, não divide com Oxalá as mesmas atribuições de pai, criador da Terra e dos seres humanos. No panteão grego, função semelhante é atribuída a Zeus. Apolo é irmão gêmeo de Ártemis guerreira caçadora patrona dos animais e da vegetação, exerce um papel semelhante ao do orixá Oxossi no panteão afro-brasileiro.

Os gêmeos sempre foram emblemas de mistérios e significados independente da forma como foram gerados ou nasçam: posições opostas, negro e branco. Essa “duplicidade” representa uma intervenção do sobrenatural e denota a dualidade de uma existência, o dia e a noite, o terrestre e o cósmico. Os gêmeos, dependendo da cultura, podem levar à interpretação de uma “contradição não resolvida” (BRANDÃO, 2013, p 83), pois sempre são imantados de uma força sobrenatural, perigosa. Por isso, são adorados e reverenciados: “na África ocidental são mágicos, mas entre os bantus eram sacrificados. Em todas as tradições, os gêmeos, deuses ou heróis, lutam entre si, altercam, mas se auxiliam, denunciando, dessa maneira, a ambivalência de sua situação (...)” (ibid. p 83). Os gêmeos podem realizar os mesmos feitos como por exemplo curar, proteger os mortais dos perigos, fazer com que o inutilizável volte a ter valor, mas também um pode ser bom e o outro perverso, um pode construir e o outro destruir. Apolo e Ártemis souberam equilibrar suas naturezas e ações.

Por não ser a proposta desse trabalho, não discorreremos sobre os detalhes do nascimento de Apolo e Ártemis. Basta sabermos que Ártemis tinha ligação com Hécate e Selene que são personificações da Lua (elemento feminino andrógeno) cujo culto a deusa do arco e flecha requereu para si. O mesmo aconteceu com Apolo que nasceu com estreita ligação com Hélio (elemento masculino) cujo culto foi suplantado pelo deus da música⁵¹.

Apolo nasceu dia sete do mês que corresponde à segunda metade de março e primeira metade de abril. Ao nascer, cisnes de uma alvura ímpar deram sete voltas na ilha de Delos. O

⁵¹ Hélio, em grego (*Hélios*), da raiz indo-européia *sawélios, "o que brilha", é a personificação do Sol. Hélio, o Sol, pertencia à geração dos Titãs, portanto um deus anterior aos Olímpicos. Filho de Hiperion e Téia, tinha por irmãos a Eos (Aurora) e Selene (Lua), como se apontou no Vol. I, p, 156, 157 e 268. Casou-se com Perseis, filha de Oceano e Tétis. Foi pai da grande mágica Circe; de Eetes, rei da Cólquida; de Pasífae, mulher do rei Minos, e de Perses, que destronou a Eetes, mas acabou sendo morto pela sobrinha Medéia, quando esta retornou da Grécia. Hélio era representado como um jovem de grande beleza, com a cabeça cercada de raios, como se fora uma cabeleira de ouro. Percorria o céu num carro de fogo tirado por quatro cavalos de extraordinária velocidade: Pírois, Eóo, Éton e Flégon, nomes que traduzem fogo, luz, chama e brilho. Cada manhã, precedido pelo carro da Aurora, o deus avançava impetuosamente por um itinerário que passava pelo meio do céu, chegando, à tarde, ao Oceano (poente), onde banhava seus cavalos fatigados. Repousava num palácio de ouro e, pela manhã, começava seu trajeto diário. O itinerário de Hélio, porém, sob a terra ou sobre o Oceano, que a cercava, foi substituído, com os progressos da astronomia grega, pelo itinerário de Febo Apolo, bem mais longo, através da abóbada celeste, mas bem mais correto. Tendo perdido "o caminho", Hélio tornou-se uma divindade secundária no Panteão helênico e, o mais tardar, a partir de Ésquilo, foi substituído por Febo Apolo. Hélio é considerado no mito grego como o olho do mundo, aquele que tudo vê. (BRANDÃO, 2013, p. 87)

deus da música e da poesia também era médico, promotor do equilíbrio e da harmonia dos desejos sem interditar as vontades humanas, mas orientá-las a uma espiritualização gradativa. A fórmula do deus é o autoconhecimento aliado à inteligência, sabedoria e serenidade que torna o símbolo emblemático da perfeição espiritual para o homem helênico. Sua árvore é o loureiro e seu animal é o cisne

O loureiro é fruto de um amor não correspondido entre Apolo e a ninfa Dafne. Após desmerecer o arco e a flecha de Eros por julgá-los como instrumentos seus, Eros flechou o coração de Apolo com a flecha do amor e o coração de Dafne com a flecha da indiferença. Inconformado por não ser correspondido, Apolo correu atrás da ninfa que fugiu para as montanhas. Vendo que não teria sucesso, pediu a seu pai, deus-rio, que a transformasse em loureiro. Já o cisne, símbolo da nobreza e de garbo no Extremo Oriente, representa a luz solar além de ser símbolo da força do poeta e da poesia.

Assim como os demais deuses, o deus luminoso teve muitos sucessos e infortúnios amorosos. Dois dessa série de amores de Apolo, vale a pena ressaltar o amor “homossexual” por Jacinto, adolescente filho do rei Amiclas, que morreu ao ter a cabeça decepada acidentalmente por Apolo que ao arremessar um disco este teve a direção desviado pelo ciumento Zéfiro (vento). O deus poeta tomado pelo desespero o transformou na flor jacinto. Outro amor “homossexual” foi de Ciparisso, filho de Télefo, era um dos favoritos de Apolo. Ao matar acidentalmente seu veado de estimação, Ciparisso pediu aos deuses que fizessem suas lágrimas correrem para sempre. Por isso foi transformado em cipreste. Junito Brandão (2013) interpreta que esses amores de Apolo não foram homossexuais, mas uma “substituição de antigas divindades agrárias pré-helênicas, como seus próprios nomes de origem mediterrânea o indicam, por um deus solar”.

Apolo é o deus oracular, deus do oráculo de Delfos, mas nem sempre foi assim. O oráculo pertencia à Geia (Gaia) no período pré-apolíneo e era guardado por um dragão fêmea, nascida da Terra. Apolo partiu única e exclusivamente a Delfos (etimologicamente “útero”) para matar o monstruoso dragão. A partir do século VIII a. C., o guardião passou a ser a serpente Píton que pode ter sido uma serpente. Pítia ou Pitonisa é derivado de Píton, o dragão morto pelo deus oracular, que é a sacerdotisa intérprete de Apolo. A Pitonisa após uma cerimônia ritualística entrava em êxtase e ao ser “possuída por Apolo” pronunciava palavras soltas e incoerentes as quais era redigidas e decifradas. Apolo substituiu a conexão mediúnica ctônica (ou uterina) para uma conexão mediúnica por inspiração. Trata-se da mesma viagem ao interior, no entanto deixa de ser uma viagem ao interior da Terra para ser uma viagem ao interior de si mesmo.

Quadro comparativo Oxalá e Apolo

| | Oxalá (Obatalá) | Apolo |
|---------------------------------|--|----------------------------------|
| Função | Deus Criador | Deus Oracular, Deus da Música |
| Características pessoais | Sábios Serenos Inteligentes | |
| | Obstinado | Médico |
| Áreas de Domínio | Luz solar Cor branca Equilíbrio | |
| | Princípios masculino e feminino da Criação | ----- |
| | Água (Enquanto Princípio masculino) | Poesia |
| | Ar | Música |
| | Terra (enquanto princípio feminino) | |
| Símbolo(s) de poder | Opaxorô | Cisne |
| | Prata | Lira |

2.5 Intervalo - Algumas considerações...

Como dissemos, o objetivo desse trabalho é buscar interseções, diálogos entre algumas divindades dos dois panteões para justificar que a interdição ao panteão iorubano nas escolas está para as questões relacionadas à modernidade europeia e à colonização. Não localizamos um teórico que tenha desenvolvido parâmetros de análise semelhantes à utilizada aqui. Quando tratamos de estabelecer “pontos de contato” entre Exu e Hermes, identificamos que ambos estão ligados à função de comunicação, ambos detêm a mobilidade para transitar em todos os planos sem restrições. Quando se fala de Exu e Hermes mensageiros, deve-se ter em mente que o não dito também pertence a eles haja vista que o silêncio pode comunicar consentimento ou resistência. A linguagem com todas suas variações – linguagem verbal e não verbal é do domínio dos comunicadores Exu e Hermes. Exu e Hermes apresentam relação com as pedras: Exu se fragmentava a cada golpe de Olodumare nos primórdios da criação. Para cada golpe uma pedra e para cada pedra um Exu. Hermes recebia pedras nas encruzilhadas como retribuição por seus favores. Exu e Hermes são patronos dos comerciantes, dos mercadores. Encruzilhada é a morada de Exu e Hermes. Encruzilhada é ponto de encontro entre quatro caminhos, lugar de passagem, de conexões e aqui que os dois

se encontram e se conectam com seus devotos. Exu transita entre o firmamento e o planeta - Òrun e Àyé; Hermes transita entre o firmamento, o planeta e mundo inferior. Um dos símbolos de Exu é o ògo (bras. ogó), bastão de forma fálica, símbolo da potência sexual. Hermes, seu companheiro grego de estrada, também tem um bastão denominado caduceu que:

é um bastão em torno do qual se enrolam, em sentidos inversos, duas serpentes. Nesse enfoque, o caduceu serve de equilíbrio aos dois aspectos do símbolo da serpente, a direita e a esquerda, o diurno e o noturno, uma vez que esse réptil ctônio possui duplo aspecto simbólico: um benéfico, outro maléfico, cujo antagonismo e equilíbrio são representados pelo caduceu. Este equilíbrio e esta polaridade estão bem claros nas correntes cósmicas, configuradas pela dupla espiral. (BRANDÃO, 2013. p. 215)

Outra interpretação dada ao caduceu de Hermes é a de que representa a fecundidade por simbolizar um falo ereto com duas serpentes. O caduceu é um instrumento mais antigo nas representações indo-europeias o qual, de acordo com outras leituras, possibilita a penetração no mundo desconhecido pelo mundo conhecido de alguém que busca cura e de uma mensagem de libertação. Atualmente, o caduceu é o símbolo universal da medicina.

Apesar de haver interseções entre Ogum e Ares como, por exemplo, a disposição para a guerra, o deus grego não desfrutava de prestígios entre as divindades olímpicas. Além disso, seu culto não era difundido e suas derrotas até para meros mortais põem em xeque a supremacia dessa deidade no domínio bélico, pois foi “derrotado constantemente por Atená; vencido várias vezes por Hércules; ferido por Diomedes; aprisionado pelos Alóadas... Era, por fim, um deus cujos templos na Grécia eram muito poucos, seu culto muito escasso” (BRANDÃO, 2013, p. 44). Ogum, ao contrário, desfruta de prestígios em terras africanas e brasileiras e sai incólume das batalhas. Ares não era ferreiro como Ogum. No panteão grego, o manuseio da forja era atribuído a Hefesto.

Zeus é o deus maior dos gregos e Oxalá o maior dos iorubanos. Por conta de suas atuações e símbolos é que resolvemos aproximar Zeus de Xangô: atuação no âmbito da justiça, da manutenção da ordem e detentor do raio. Oxalá foi aproximado de Apolo por representar a sabedoria, a calma, o equilíbrio. Detalhe interessante compartilhado por Apolo e Oxalá é a sua atuação que muitos ousariam chamar de “homossexual”. Como já vimos no tópico em que tratamos de Apolo, esse deus teve dois amores masculinos sem que isso necessariamente se traduzisse em preferências sexuais, mas simbolizando a suplantação de uma divindade por outro conforme a exegese de Brandão (2013). Oxalá, por sua vez, como representante do pano branco que representa a criação do poder genitor masculino e feminino

passa seis meses do ano como masculino e seis meses como feminino como nos atesta Elbein (2008):

O branco, representando a criação e o poder genitor, tanto masculino como feminino, parecer acentuar ainda mais essa unidade. É comum ouvir dizer que Òrisálá é masculino seis meses do ano e feminino os outros seis meses. Não bissexual, mas inteiramente masculino e inteiramente feminino, reproduzindo uma unidade – como no igbá-odù⁵² – os dois elementos genitores. (SANTOS, 2008. p. 79).

Oxalá possui vínculo com a água e o ar ao passo que Odudua possui vínculo com a água e a terra. Oxalá também conhecido pelo nome de Obatalá e Odudua respectivamente representa os princípios masculinos e femininos do grupo dos Orixás do pano branco (ou funfun) os quais disputam o título de orixá criador. De acordo com algumas variantes míticas, Odudua é também nomeada Odua que representa as mães ancestrais e o princípio feminino enquanto Odu é Obatalá ou Oxalá que é o princípio masculino.

Esses conceitos e seres divinos são representados simbolicamente pela cabaça ritual – o igbáodù – que representa o universo, sendo metade inferior Oduà e a parte superior Obátálá.

Pareceria assim que o àiyé é o nível de existência ou o âmbito próprio controlado por Odùduwà, poder feminino, símbolo coletivo dos ancestrais femininos, enquanto o òrun é o nível de existência ou o âmbito próprio controlado por Obátálá, símbolo coletivo do poder ancestral masculino (SANTOS, 2008, p. 60)

Na mesma linha da cosmogonia iorubana, Apolo (deus Sol, princípio masculino) é irmão gêmeo de Ártemis (deusa Lua, princípio feminino) gerados no “Igbá-odù” de Leto, uma das mulheres de Zeus.

O sol, fonte constante de calor e luz, brilha enquanto dura o trabalho: é o macho, o homem; a lua, inconstante e mutável, é fonte de umidade e brilha à noite: sua luz é doce e terna, é a fêmea, a mulher. O sol, princípio masculino, reina sobre o dia, a luz; a lua, princípio feminino, reina sobre a noite, as trevas. O sol é lógos, a razão; a lua é éros, o amor. E só o amor faz germinar! Não foi em vão que Deus criou duas luzes: a mais forte, para preponderar durante o dia, a mais frágil e terna, para governar a noite (...) (BRANDÃO, 2013, p. 74)

Encontramos assim em Apolo e Oxalá mais um “ponto de contato”: ambos foram gerados e representam o princípio masculino e feminino da criação. Oxalá x Odudua e Apolo x Ártemis.

Outro detalhe curioso na documentação de Apolo é o seu vínculo com o número sete. Para os praticantes dos cultos afro-brasileiros, o número sete e seus múltiplos (até vinte e um)

⁵² Cabaça ritual

pertencem às divindades Exu e Ogum. Apolo é regido pelo número sete e é reconhecido como “augusto deus Sétimo” a começar pelo dia do seu nascimento. O sétimo sintetiza a perfeição e temos várias referências a esse numeral: sete dias da semana, sete virtudes, etc. O texto bíblico recorre não raras vezes ao número sete: leproso que se banhou sete vezes no rio e ficou curado (2 Reis, 5:,14); o justo cairá sete vezes e tornará a se levantar (Provérbios, 24:,16). Perdoar setenta vezes sete (Mateus, 18: 22). Sete animais puros de cada espécie serão salvos do dilúvio (Gênesis, 7: 2-3). José, hebreu que foi vendido pelos irmãos e se tornou rei do Egito, sonhou com sete vacas gordas e sete vacas magras (analogia a períodos de fatura e de escassez respectivamente). (Gênesis, Cap. 41: 1-4)

O setenário sintetiza igualmente a totalidade da vida moral, acrescentando às três virtudes teológicas, fé, esperança e caridade, as quatro virtudes cardeais, a prudência, a temperança, a justiça e a força. As setes cores do arco-íris e as sete notas da escala diatônica mostram o setenário como regulador das vibrações, as quais traduziam para muitas tradições primitivas a própria essência da matéria. Sete, já se observou, é o fecho de um ciclo e de sua renovação: Deus criou o mundo em seis dias e descansou no sétimo, transformando-o em dia santificado, donde o sábado não é, na realidade, um repouso exterior à criação, mas seu coroamento, seu fecho na perfeição. É isto que evoca a semana, duração de um quarto lunar (BRANDÃO, 2013, p 108-109)

Outro elemento muito presente nas narrativas gregas são os animais com chifres (tousos e cabras). Atualmente, por construções cristãs, o uso do chifre fora da cabeça do animal provoca medo devido à associação com mal, com forças contraditórias e negativas. O diabo carrega chifres. No entanto, o chifre é portador de significados como força, grandeza poder além de simbolizar o feminino como o do touro, ou simbolizar o masculino como o do carneiro, nesse último caso o chifre retrata o pênis. Brandão (2013), citando Jung, retrata o caráter ambivalente do chifre: o lado pontiagudo representa o princípio masculino de penetração, já o lado da abertura simboliza o princípio passivo feminino. A junção desses dois em um só representa a harmonia, a maturidade. Iansã se transformou em búfalo como na narrativa acima e é por conta disso que atualmente nos assentamentos desse orixá se arrumam dois chifres como sinal de representatividade e autoridade desse Orixá. Não há justificativa melhor para atribuir os chifres à Iansã visto a sua postura questionadora e de enfrentamento diante dos Orixás masculinos pela disputa do poder, postura diversa de outros Orixás femininos. Zeus quando bebê, escondido em uma caverna por sua mãe, foi amamentado por uma cabra e que em determinado momento ele quebrou-lhe um chifre. Talvez a tomada de um chifre fosse um prenúncio de que ele se tornaria líder no Olimpo.

3. Colhendo e Quinando o Oriri⁵³ - Visibilidades e invisibilidades de mitologias no currículo de história: gregos e iorubás

Yèyè o Òsùn⁵⁴

Oxum é uma mulher com força masculina
 Sua voz é afinada como o canto do ega⁵⁵
 Graciosa mãe, senhora das águas frescas
 Opàrà, que ao dançar rodopia como o vento, sem que
 [possamos vê-la
 Senhora plena de sabedoria, que todos veneramos
 [juntos
 Que como pétékí com Xapanã⁵⁶
 Que enfrenta pessoas poderosas com sabedoria as
 [acalma.⁵⁷

Querida e carinhosa mãe Oxum é a deusa das águas doces, do ouro, que rege o útero, a gestação, o ciclo menstrual. Conhecida como aquela que sabe contornar as situações difíceis com diplomacia, com sabedoria e doçura, Oxum, além de mãe, ora pode se apresentar como feiticeira ora pode se apresentar como guerreira. A opção pela abertura desse capítulo é proposital, pois as teorias aqui apresentadas reluzem como o ouro dos braceletes de Oxum com o objetivo de ofuscar pressupostos racistas e colonizadores que perpetuam a colonialidade do ser e do saber. As águas de Oxum trazem renovo e frescor assim como as ideias aqui apresentadas trazem novas possibilidades de repensar a reconstrução de nossos currículos e da ideia de nação que nos é apresentada. Benção, mamãe Oxum!

O que é possível entender por currículo? O que é necessário para construir um currículo? Por currículo é possível entender um processo constituído pelo encontro de conhecimentos no cotidiano escolar, pelo encontro de culturas. Para Silva (2014): “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo.” Assim, currículo pode ser interpretado como um conjunto de conteúdos e conhecimentos que deve ser

⁵³ No Candomblé, utilizam-se ervas para banhos, para o preparo de comidas rituais, para ingestão. Para colher as ervas é necessário ser um profundo conhecedor delas haja vista a semelhança entre algumas folhas que podem levar o fiel a se utilizar de uma erva errada. Após colher as ervas, quinam-se (masseram-se) para que sejam destinadas a um dos fins listados no período anterior. Oriri é uma erva consagrada a Oxum, dona deste capítulo. Esta erva serve para acalmar, tirar perturbação além de tratar inflamações, dentre elas: as relacionadas ao útero, menstruação irregular, etc.

⁵⁴ Mamãe Oxum/ Mãezinha Oxum. Forma carinhosa de definir as mães. Saudação usada no Candomblé para o orixá Oxum. Pode ser também Óórè Yè yé o Òsùn

⁵⁵ Um tipo de pássaro

⁵⁶ Também conhecido como Omolu.

⁵⁷ Disponível em <http://www.juntosnocandomble.com.br/2014/09/oriki-de-oxum-opara-ijimu-e-yepondareza.html>

dominado pelo aluno durante um determinado período (série, ciclo, nível, segmento). Acrescido a isso, currículo é uma grade na qual contém valores e conteúdos visando à reelaboração e melhoria da sociedade. Importante elucidarmos que a construção do currículo se dá mediante um processo conflituoso entre os diversos educadores que o elaboram segundo suas perspectivas culturais. Some-se a isso o fato de que as escolhas de conteúdos representam uma disputa de poder pelos grupos que constroem o documento. Mais adiante abordaremos alguns tipos de currículo e teorias sobre ele. Antes, porém, vale a pena refletirmos de que forma a modernidade ainda coloniza nossas práticas.

A modernidade é um processo de dominação política, econômica e ideológica o qual representa uma busca inescrupulosa pela centralização do poder mundial subalternizando e invisibilizando saberes outros que não se adequam aos ditames da ciência ocidental. A escola, como espaço de formação de cidadãos, é um dos locais onde a modernidade fincou raízes e se perpetuou através de currículos que legitimam todo o aparato eurocêntrico e contribuem para a deslegitimação de conhecimentos que se opõem à lógica europeia. Quando os agentes do currículo se propõem a uma educação emancipatória, esse pode se tornar um aparato para a desconstrução de qualquer forma de preconceito principalmente o que tange às contribuições dos povos africanos para a fundação do Brasil.

Para compreender o apagamento das contribuições de povos africanos escravizados em nossos currículos escolares é necessário resgatar conceitos abordados pelo grupo Modernidade/Colonialidade. O grupo, formado por filósofos, sociólogos, antropólogos e semiólogos, postula a inclusão de diversos saberes em suas pesquisas para uma proposta de trabalho a partir de diversos enfoques e não compartimentada. O grupo desmistifica as orientações de que o colonialismo é um derivado da lógica moderna para a captação de recursos de mão de obra objetivando a estruturação do capitalismo. De acordo com Soto (2007):

(...) sin colonialidad no hay modernidad ni vice versa, modernidad y colonialidad son dos caras de la misma moneda. Una es impensable sin la otra. Digamos, por ahora, que gracias a La colonialidad, Europa pudo producir las ciencias humanas como modelo único (aunque no em relación causal, sino de interdependencia), válido, universal y objetivo de producir conocimientos, a la vez que desechó todas las epistemologías de la periferia. (SOTO, . 2007, p. 2)

Apesar de esse grupo de intelectuais latino-americanos não desenvolverem seus estudos voltados para as questões curriculares, suas contribuições considerando a América Latina como um espaço geopolítico para pensar a produção de conhecimento nos ajuda a compreender o processo de alienação a que está submetido nossas escolas públicas. Não é

possível pensar em currículo sem refletir a que tipo de projeto de poder ele está vinculado, sem que possamos ponderar que a modernidade estendeu e firmou seus tentáculos coloniais de tal modo que estabeleceu relações entre a produção de conhecimento e o exercício de poder. Essa relação instaurou o que chamamos de epistemologia moderna a qual desenhou um mapa de localização no mundo sobre quem produz o conhecimento e quem o controla e o domina.

Tendo como ponto de partida a tríplice forma de dominar: modernidade/colonialismo/colonialidade é que nações europeias não apenas dominaram povos, mas suprimiram suas subjetividades e determinaram o tipo de conhecimento que seria universalmente aceito. A colonialidade prossegue marcando pontos tanto na imagem que as pessoas têm de si e suas aspirações como em nossos currículos e livros didáticos.

Se entendermos currículo como seleção de conteúdos que devem ser lecionados, então deveria haver a uma reflexão acerca de o porquê de uns conhecimentos serem tidos como relevantes e outros não. Por que ensinar determinado conteúdo e não outro? Ao selecionar um conteúdo, não selecionamos apenas saberes, mas identidades, subjetividades, ideologias. Embora haja mudanças perceptíveis no que tange à inserção de conteúdos outrora invisibilizados, ainda é notória a falta de preocupação (ou de conhecimento) de determinados educadores sobre o tipo de ser humano que buscamos formar para uma sociedade plural como a brasileira. Que tipo de cidadão almejamos formar para uma sociedade justa? Um “cidadão-marionete” reproduzidor das ideologias dominantes, postulador de medidas “igualitárias”⁵⁸ ou um cidadão com capacidade crítica para reivindicar justiça social e políticas de reparação?

Apesar de percebermos avanços, ainda que tímidos ou inconsistentes, concernentes à inclusão da temática afrobrasileira nos currículos das escolas públicas brasileiras, está patente que definições de raça (mesmo que implicitamente) e de nacionalidade que foram elaboradas no período da modernidade e do colonialismo perduram nos instrumentos de formação de identidade. Não raro vemos que nossos currículos sedimentam a superioridade europeia e sua concepção acerca de raça, gênero, sexualidade, poderio econômico e fetichismo cultural sem que os agentes de educação se deem conta de que tais concepções representam o cerne da colonialidade. Inserir ou celebrar datas comemorativas, promover exposição de máscaras africanas, por exemplo, não desconstrói séculos de dominação administrativa e subjetiva. Pelo contrário, reforçam um susposto exotismo do negro e do indígena e corrobora para uma

⁵⁸ Utilizei as aspas por considerar que nem sempre oportunidades iguais são justas devido às particularidades de cada segmento social e individual.

abordagem *voyeurística*⁵⁹ de outras manifestações culturais. Sobre uma prática descolonizadora, Tomas Tadeu da Silva (2014) nos orienta que “Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação.” O currículo que pretende formar cidadãos “dessubalternizados” deve primar pelo questionamento de demonstrações culturais e da herança epistemológica europeia, ou colonialidade, uma vez que representa espaço de conhecimento e poder. Um currículo que pretende romper com a colonialidade preza pela inserção e discussão das manifestações culturais e sociais de grupos que tiveram suas identidades subalternizadas pela modernidade europeia.

Um currículo que serve de suporte à colonialidade, perpetua a transmissão de conhecimento fundada na modernidade a qual se preocupou em firmar culturalmente a subjetividade europeia de modo que aniquilou toda a forma originária de interpretar a realidade dos povos subjugados. A cosmovisão dos povos “bárbaros”, “primitivos” foi suplantada não apenas na fé, mas na linguagem, na ciência e nas artes.

3.1 Quebrando a quizila⁶⁰ - Modelo de nação: A construção da História a partir de parâmetros eurocêntricos.

Quando eu e outros alunos do então Jardim Escola Tia Gelsa, localizado na Vila São João em S. João de Meriti, tivemos contato com a bandeira brasileira e com o que cada cor representada, ficamos encantados com os significados das cores e orgulhosos do nosso país. Quão estranhas nos pareceram as classificações para as pessoas que foram resultado do “cruzamento das raças” (Isso mesmo. *Cruzamento!*): mameluco, cafuzo, mulato. Mameluco para os que nasceram da união entre brancos e indígenas; cafuzo para os que nasceram da união entre negros indígenas; mulato para os que nasceram da união entre brancos e negros.

Com o passar dos anos escolares, esses conceitos foram retomados e a eles foram acrescidas outras informações acerca da formação da nossa pátria. A maneira “acidental”, quase mítica da nossa “descoberta” por Pedro Álvares Cabral, mas antes dele Cristóvão Colombo havia descoberto a América. A carta de Pero Vaz e os relatos de viagens eram documentos fenomenais que registraram de forma poética e leve o que foi encontrado em nossas terras. O então Jefferson (período da infância e adolescência) achava que os “índios”

⁵⁹ Termo cunhado por Tomas Tadeu da Silva

⁶⁰ Quizila são as restrições, interdições impostas a algo ou a alguém. Também reconhecido como conjunto de proibições. Utilizo aqui no sentido de Oxum quebrar a quizila do modelo de nação imposto aos negros escravizados e aos praticantes do culto afro.

foram burros por terem medo dos portugueses ou por tentarem guerrear contra quem havia trazido o progresso.

“Os negros tinham de aprender a trabalhar! São muito preguiçosos! Eles só sabiam viver no meio do nada assim como os índios”, refletia eu na minha forma pueril de pensar ao ouvir do meu professor sobre a escravidão dos negros e a recusa deles ao trabalho servil. Para corroborar com as sandices ditas pelo professor acerca do caráter leviano dos negros, meu pai dizia que a cor negra fora a maldição de Deus para Caim por ter matado de forma covarde – e por inveja -seu inocente irmão Abel quando este teve sua oferta aceita por Deus e aquele, não. Sentia pena dos meus coleguinhas negros que teriam de viver até a morte com este estigma. O estigma de descenderem de pessoas “preguiçosas” e amaldiçoadas por Deus que foram obrigadas a trabalhar em “nossas” terras me fazia sentir compaixão, abraçá-las e defendê-las de qualquer sinal negativo.

E a princesa Isabel? Que mulher linda e bondosa! Como uma filha ousa desobedecer ao pai e libertar milhões de pessoas que ela sequer sabia quem eram! Não raras as vezes me pegava olhando para a foto da Princesa em meu livro didático, ora admirando sua iniciativa ora criticando-a por não ter sido nossa Rainha à semelhança de Elizabeth II. E Tiradentes? Homem valoroso, corajoso que foi para a forca em nome de uma causa nobre. E assim eu seguia a louvar tantos outros ícones que contribuíram para formar nossa identidade como ‘nação’, como ‘povo’, como ‘pátria’.

Eu sentia orgulho da minha pátria e a defendia por ser rica, grande, ter belas praias, belas mulheres. Enquanto notícias chegavam até mim sobre fome na Somália, guerras civis na África, guerra na Bósnia, guerra no Golfo Pérsico, maremoto no Japão, vulcões e tornados em regiões que eu não fazia a menor noção de que existiam, professores e o pastor da igreja que era frequentada por minha família reforçavam a ideia de que definitivamente Deus era brasileiro. Tantas vezes senti orgulho do meu povo e por ter nascido em um país “*gigante pela própria natureza*”⁶¹, de terra fértil (“*E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem*”)⁶², de natureza exuberante e singular que provoca melancolia no poeta em exílio (“Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá/As aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá (...)). E os nossos monumentos e grandiosidades naturais? Maior estádio do mundo, Cristo Redentor, país com o maior litoral do mundo,

⁶¹ Hino Nacional Brasileiro. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/hino.htm. Acesso em 27/06/2016. Às 14:30

⁶² Carta de Pero Vaz de Caminha. Disponível em http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em 27/06/2016, as 14:06

segundo maior rio do mundo, maior floresta tropical do mundo e tantos outros que me faziam temer um possível ataque que ameaçasse nossa soberania.

Finalmente, o conhecimento nos alcança, a idade chega e com ela a sabedoria e a serenidade para reconhecer quão cruel e silencioso foram os processos de colonização e colonialidade a que fui submetido. Sim. Assim como nossas crianças o são até hoje.

Antes de tecer qualquer comentário sobre o exposto até aqui, vale a pena refletirmos acerca de alguns conceitos importantes que poderão ser utilizados ao longo desse capítulo. Entendido como agrupamento de pessoas de mesmas características culturais, em uma unidade territorial legal com soberania política e independência (CHAUÍ, 2007, p. 14), nação já foi um termo usado para se referir aos pagãos como forma de distingui-los dos cristãos, ou para se referir aos estrangeiros como em Portugal, onde nomeavam os judeus como “homens de nação”. Além disso, nação também era usado para segregar os indígenas visto que esses não possuíam, segundo os colonizadores, “estatuto civil e político”. Eram as “nações indígenas”: “sem fé, sem rei e sem lei”. Segundo Chauí, “Povo, portanto, era um conceito jurídico político, enquanto nação era um conceito biológico”. (ibid. , p. 15).

Pátria, por sua vez, deriva de “*pater*” - pai – senhor e chefe proprietário da terra e de tudo o que nela há de forma incondicional e irrestrita. Pai é o poder patriarcal e pátria são as coisas ou pessoas “coisificadas” que estão sob seu poder. “*Patrimonium*” é tudo o que está sob sua tutela, gerência e “*dominium*”⁶³. De acordo com a doutrina cristã, Deus é pai. Portanto, senhor do universo e de tudo o que nele há.⁶⁴ Patrício é aquele que tem um pai nobre, são senhores da terra e dos escravos, componentes do Senado Romano ao passo que os demais – homens livres sem sangue nobre – eram declarados a plebe, o povo. Diz-se patriarcal uma sociedade que é estruturada conforme os ditames do pai. Do século XVIII em diante, pátria significa, de acordo com Chauí:

(...) território cujo senhor é o povo organizado sob a forma de Estado independente. Eis por que, nas revoltas de independência, ocorridas no Brasil nos finais do século XVIII e início do século XIX, os revoltosos falavam em “pátria mineira”, “pátria pernambucana”, “pátria americana”; finalmente, com o Patriarca da Independência, José Bonifácio, passou-se a se falar em “pátria brasileira”. Durante todo esse tempo, “nação” continuava usada apenas para os índios, os negros e os judeus. (CHAUÍ, 2007, p. 16)

O vocábulo nação no âmbito político aparece por volta de 1800 quando inicialmente nação era atrelada a território e traduzia um princípio de nacionalidade. Depois, surgiu a ideia

⁶³ Casa, em latim, se diz *domus* e o poder do pai sobre a casa é o *dominium* (CHAUÍ, 2007, p. 15)

⁶⁴ O Deus que fez o mundo e tudo o que nele há, sendo ele Senhor do céu e da terra, não habita em templos feitos por mãos de homens (Atos 17:24) Disponível em <http://bibliaportugues.com/jfa/acts/17.htm>

nacional quando se articulava língua, religião e raça. Por fim, há uma ênfase na consciência nacional que traduzia lealdades políticas. A gênese dessa periodização foi o surgimento do Estado moderno o qual é interpretado por:

(...) um território preferencialmente contínuo, com limites de fronteiras claramente demarcados, agindo política e administrativamente sem sistemas intermediários de dominação, e que precisava do consentimento prático de seus cidadãos válidos⁶⁵ para políticas fiscais e ações militares. (CHAUI, 2007, p. 16)

No entanto, essa interpretação de Estado apresentou ruídos quando precisou incluir os habitantes de um território sob mesma administração. Outro contratempo foi a obtenção da lealdade dos habitantes ao sistema de governo uma vez que essa lealdade era disputada pela religião, pela luta de classes e pelas lutas no interior dessas classes. Como forma de mobilizar os cidadãos e influenciá-los, surge a religião cívica: o patriotismo que posteriormente se tornou nacionalismo, ou dito de forma, estatizou-se reforçado com símbolos de uma comunidade – tradições populares, língua, raça -cuja tradição começara a ser inventada uma vez que o conceito de nação baseado no território, na expansão de fronteiras e na demografia se esvaía.

Os conceitos abordados até agora são importantes para que possamos começar a compreender a ideia de nação utilizada para a construção do Brasil, mas existem outros chamados de “caráter nacional” e “identidade nacional”. O caráter nacional abrange a “disposição de um povo e sua expressão cultural” e “apresenta a nação totalizada” quando, neste caso, a mestiçagem constrói a imagem de uma universalidade homogênea. (CHAUI, 2007, p. 21). Assim, o território, demografia, fronteiras, língua, crenças, folclore, artes, etc foram os componentes desse caráter nacional. A construção desse caráter é controverso haja vista que, segundo Chauí, citando Dante Moreira Leite, dependeram de três fatores preponderantes: momento sociopolítico, a classe social dos autores e as ideias europeias mais populares em cada sincronia. Com isso, a construção desse caráter não correspondeu à realidade da sociedade brasileira.

Operando em outro campo conceitual, “identidade nacional” é construída a partir do seu aspecto relacional com o diferente. Dito de outro modo, características internas da nação são identificadas quando postas em referencia ao que é externo. Individualmente, é personalidade de alguém e, socialmente, o lugar que esse alguém ocupa na divisão do trabalho bem como sua inserção em alguma classe. A identidade nacional é incompleta, lacunar e

⁶⁵Cidadania era considerada em função de sua independência econômica, excetuando-se trabalhadores e mulheres.

traduz privações, desvios. No período de colonização, foram classificados como alienados os homens livres e escravizados e, no período da República, igual classificação receberam os operários. Para Marilena Chauí:

Na ideologia do “caráter nacional brasileiro”, a nação é formada pela mistura de três raças (...) e a sociedade mestiça desconhece o preconceito racial. Nessa perspectiva, o negro é visto pelo olhar do paternalismo branco, que vê a afeição natural e o carinho com que brancos e negros se relacionam, completando-se uns e outros, num trânsito contínuo entre a casa-grande e a senzala. NA ideologia da “identidade nacional”, o negro é visto como classe social, a dos escravos, e sob a perspectiva da escravidão como instituição violenta que coisifica o negro, cuja consciência fica alienada e só escapa fugazmente da alienação em momentos de grande revolta. (CHAUÍ, 2007, p.26)

E o que me foi dito na infância sobre a Bandeira, em relação à natureza brasileira? À época aprendi que o verde representa nossas matas; amarelo, nossas riquezas; o azul, a imensidão do nosso céu no dia da proclamação da República e nossos mares; o branco, a paz e civilidade de nosso povo. Romântico? Sim. Colonizador? Principalmente. O Brasil como paraíso terreno é considerado um mito de fundação ou fundador. Mito de fundação é aquele que “(...) impõe um vínculo interno com o passado de origem, isto é, com um passado que não cessa nunca, que se conserva perenemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente enquanto tal”. (CHAUÍ, 2007, p. 8). Ademais, o mito fundador faz referência a um momento no passado dito imaginário, originário, mas que se matem atual, vivo, presente e de forma eterna.

Quando os portugueses aqui chegaram tiveram a sensação da chegada ao paraíso, o mítico Jardim do Éden, a cujas referências a Bíblia e alguns escritos antigos fazem. Esses escritos antigos mencionam as Ilhas Bem-aventuradas ou Ilhas Afortunadas lugar no qual reinam primavera e juventude eternas, onde natureza e homens vivem numa simbiose perfeita. Nas tradições fenícia e Irlandesa, as referidas ilhas estão situadas a Oeste do mundo de então, sendo chamadas pelos fenícios de Braaz e os irlandeses de HyBrazil. Segundo defende Chauí (2007, p. 60), datam de 1325 e 1482 mapas que registram a *Insulla de Brazilou Izola de Brazil* a oeste da Irlanda e ao sul dos Açores. Além disso, nos diários de bordo, nas cartas dos navegantes e nas publicações de religiosos jesuítas e franciscanos, ainda de acordo com Chauí (Ibid), é perceptível a presença da palavra Oriente e que essa sinaliza algo que transcende a ideia de lugar ou região, pois por um lado indica Japão, China e Índia, mas por outro simboliza o Jardim do Éden, o Paraíso Terrestre. Várias são as referências Bíblicas a um lugar mítico que é cortado por quatro rios, que tem pedras preciosas em abundância, que leite e mel escorrem por entre elas, que é habitado por pessoas felizes, belas, livres e que desconhecem a

guerra. Essas características bíblicas que são retomadas pela literatura renascentista e que influenciaram fortemente a interpretação de que o “Novo Mundo” era na verdade o Oriente como reencontro com a origem mítica, a origem restituída como podemos constatar no seguinte trecho de Colombo: “ninguém poderia encontrar esse paraíso terrenal, a menos que guiado pela vontade divina”.

O leitor deve estar se perguntando: qual a relação disso tudo com a Bandeira brasileira? A Bandeira brasileira “é quadricolor e não exprime o político, não narra a história do país. É um símbolo da Natureza. É o Brasil-jardim, o Brasil-paraíso” (CHAUI, 2007 p. 62). Ainda de acordo com Chauí (ibid), as bandeiras de Estados Revolucionários são tricolores e são símbolos de luta, mas a auriverde brasileira nos coloca dentro da natureza e fora da história mundial.

E Tiradentes, Princesa Isabel e outros ícones de nossa História? Quando falamos sobre nossas origens, falamos sobre mito fundador. Agora que vamos falar personalidades, vamos falar de mito formador. O mito formador “é a história propriamente dita, aí incluídas suas representações, sejam aquelas que conhecem o processo histórico, sejam as que o ocultam (isto é, as ideologias)”.(ibid. p 9) No entanto, pode se referir também às situações sociais, políticas e econômicas. Daí a importância de esses ícones políticos servirem como elemento de unificação da nação e fortalecimento do sentimento de patriotismo, de pertença. Esses ícones também são chamados de semióforo ao lado de animais, objetos, uma pessoa ou instituição que por serem dotados de valor simbólico, tem a capacidade:

relacionar o visível e o invisível, seja no espaço, seja no tempo, pois o invisível poder ser o sagrado (um espaço além de todo espaço) ou o passado ou o futuro distantes (um tempo sem tempo ou eternidade), e expostos à visibilidade, pois é nessa exposição que realizam sua significação e sua existência. É um objeto e celebração por meio de cultos religiosos, peregrinações a lugares santos, representações teatrais de feitos heróicos, comícios e passeatas em públicas, festivas, monumentos; e seu lugar deve ser público: lugares santos (montanhas, rios, lagos, cidades), templos, museus, bibliotecas, teatros, cinemas, campos esportivos, praças e jardins, locais onde toda a sociedade possa comunicar-se celebrando algo comum a todos e que conserva e assegura o sentimento de comunhão e de unidade. (CHAUI, 2007, p. 12)

Um semióforo pertence a quem detém a supremacia para gerar e organizar um sistema de doutrinas (ou credos) ou um sistema institucional os quais permitem comandar o social. Dito de outro modo, lideranças religiosas e igrejas que detêm o saber sagrado, e lideranças político-militares que detêm o saber secular (ou profano) são os que detêm os semióforos inicialmente. A obtenção e porte de semióforos são divisas de riqueza e influência. A posse de semióforos passa a ser objeto de disputa no campo religioso, político, da classe social assim

como a “autorização” e a faculdade para reprodução deles, de forma que a religião incita milagres os quais proporcionam novas pessoas e novos lugares sagrados; a política incita a propaganda a qual consagra novas pessoas e novos artefatos para o culto cívico; a autoridade econômica que incita a obtenção de objetos excepcionais que resultam em coleções particulares. Ademais, o conhecimento científico - impulsionado por pesquisas arqueológica, da arte e etnográficas – promovem a descoberta de novos semióforos.

E relação entre as ilustres personalidades citadas e conceito de semióforo? Ora, os patrimônios artístico e histórico-geográfico, ou seja, o que o comando político possui e desfruta como seu contra as esferas religiosa e econômica surgem da disputa de poder e de influência entre os poderes ditos no parágrafo anterior: político, econômico, religioso, científico. Se os semióforos religiosos são privados de cada religião que os detém, se os semióforos da riqueza são do campo particular, o patrimônio histórico-geográfico e artístico é de propriedade nacional.

Como o poder público executa a tarefa de sujeito na produção de semióforos nacionais responsáveis pelo culto prestado pela sociedade unificada e indivisível? Através da construção do “semióforo-matriz que é a nação” (CHAUI, 2007, p. 14). A nação é o lugar-guardião dos semióforos públicos. De que forma? Através dos intelectuais, da escola, da biblioteca, do museu, do arquivo de documentos raros, do patrimônio histórico e geográfico e dos monumentos celebratórios. (idem *ibidem*).

Falamos até aqui de nação, povo e pátria, mito fundador, mito formador, semióforo. A partir desses conceitos, gostaria de aventar umas hipóteses para justificar a injustificável falta de protagonismo negro na história deste país, seja na esfera política seja na esfera artística. A primeira delas, é a publicação, em 1881, de *O caráter nacional e as origens do povo brasileiro*, e em 1888, a *História da Literatura Brasileira*, essas obras de autoria de Silvio Romero busca através do determinismo natural – condições do clima e da raça - a justificativa para alguns questionamentos que ele julga pertinentes. Silvio Romero julga que o clima dos trópicos provoca enfermidades e instabilidade aos brasileiros que alternam entre a apatia – a aguardam as iniciativas do poder público – e entre a uma irritação nervosa. No entanto, considera que a disposição biológica para a irritação e apatia, para a fraqueza e defeitos, será “corrigida” pela natureza que é considerada por ele como magnânima em atrativos naturais e acolhedora (ausência de catástrofes naturais). Romero julga também que o brasileiro é sub-raça mestiça, resultado da união entre indígenas e negros - inferiores - com o branco europeu - superior- cuja “correção” será possível a partir do estímulo ao embranquecimento, promovendo a imigração europeia. Além disso, Romero afirma que a causa da pobreza cultural, do atraso

mental e da falta de unidade de nossas tradições e artes se devem ao descompasso evolutivo das raças que aqui estavam presentes. Segundo Silvio, o negro se encontrava na fase inicial do fetichismo, o índio na fase final e os portugueses na fase teológica do monoteísmo⁶⁶.

A segunda delas, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB – que à moda da escola História Alemã considera território e demografia como princípio de nacionalidade. Esse instituto teve a o objetivo de estabelecer o semióforo Brasil com um passado de glórias e um futuro auspicioso. Chauí elucida que:

Como instituto geográfico, era sua atribuição o reconhecimento e a localização dos acidentes geográficos, vilas, cidades e portos, conhecendo e engrandecendo a natureza brasileira e definindo suas fronteiras. Como instituto histórico, cabia-lhe imortalizar os feitos memoráveis de seus grandes homens, coletar e publicar documentos relevantes, incentivar os estudos históricos no Brasil e manter relações com seus congêneres internacionais. (CHAUÍ, 2007, p. 50)

Para a tarefa de “historiador brasileiro”, o naturalista alemão Von Martius teve sua monografia selecionada para definir o modo de escrever a história do país. Cabia ao autor da monografia “Como se deve escrever a história do Brasil”, publicada em 1845, elaborar uma história que assegurasse a participação das três raças de forma que a relevância fosse dada ao português, colonizador que conquistou território e impôs suas impressões ao Brasil. Ao alemão competia dispensar atenção às características regionais de tal forma que tais características particulares fossem convergindo para uma história nacional una. O “historiador brasileiro” tinha a responsabilidade de comprovar que a monarquia, com a figura do imperador, era um regime capaz de dar conta à extensão continental do território brasileiro além de providenciar uma história com motivos que assegurariam um destino ímpar à nação que estava sendo “inventada”.

Duas obras simetricamente à produzida pelo IHGB, foram a de Ferdinand Denis cuja primeira “(...) fez da natureza tropical e do índio sua referência fundamental” (CHAUÍ, 2007, p. 50). A segunda, aparecida no período da abolição que narra a partir do negro escravizado. As obras se alinhavam aos parâmetros ideológicos da historiografia oficial quando apresentam o português como audaz, conquistador e empreendedor que lança os fundamentos do solo brasileiro; o indígena como guerreiro, corajoso e sem mácula e o negro simplesmente sem participação alguma cuja instituição bárbara, que é a escravidão, precisa ser liquidada. Chauí (ibid., p 51) registra que: “E nessas duas histórias não se acredita que o índio ou o negro

⁶⁶ Marilena Chauí (2007) postula que Silvio Romero se utiliza da literatura positivista e da ideia do progresso da humanidade que passa por três estados (fetichista, teológico-metafísico e científico ou positivo)

possam ser a base de uma nação civilizada, tarefa que os historiadores do Instituto atribuíam aos portugueses e os abolicionistas atribuirão aos imigrantes europeus”.

A terceira e última hipótese é o lançamento do livro “Por que me ufano desse país”, de Afonso Celso, publicado em 1900 pelas comemorações do IV centenário da descoberta do Brasil a qual foi fortemente influenciada pelo que abordamos nos tópicos anteriores. A obra de Afonso Celso, membro e presidente do IHGB entre 1838 – 39, influenciada pela criação do referido instituto e pelas obras citadas anteriormente, também serviu de requisito implícito para as obras que tratam de civismo no Brasil, principalmente na obras escolares de Olavo Bilac, Coelho Neto e Viriato Correia. Dentre os onze motivos, compartilhados entre natureza, povo e história, que Afonso Celso elenca para demonstrar a superioridade desse país, vamos apenas fazer menção ao motivo ‘povo’.

Celso afirma que o Brasil é superior devido à contribuição dos três componentes que formaram o “tipo nacional”: o indígena com sua força, beleza e coragem; o negro com sua afetividade, coragem e labuta do negro; o português com sua bravura, brio, tenacidade, união, filantropia, amor ao trabalho e patriotismo (CHAUÍ, 2007, p. 52). Eleito presidente perpétuo do IHGB em 1912, Afonso Celso ou Visconde de Ouro Preto, impetrou ao mestiço brasileiro a ausência de inferioridade física e intelectual, ou seja, são devidas ao mestiço as notáveis qualidades constituintes do caráter nacional:

(...) sentimento de independência; hospitalidade; afeição à ordem, à paz e ao melhoramento; paciência e resignação; doçura e desinteresse; escrúpulo no cumprimento das obrigações contraídas; espírito extremo de caridade (...) tolerância ou ausência de preconceito de raça, cor, religião, posição (...) e honradez no desempenho das funções públicas ou particulares. (CHAUÍ, 2007, p. 53)

Se a obra de Afonso Celso foi fortemente influenciada pelas obras de Von Martius, Francisco Adolpho de Varnhagem, Ferdinand Denis e pelo ideal historiográfico do IHGB, por que ele enaltece a mestiçagem? Simples. Como sócio do IHGB e contemporâneo de Von Martius, Afonso Celso sofreu influências da escola histórica alemã a qual estabelecia como critério para classificar se um agrupamento de humanos constituía nação, ou não, a densidade demográfica e a unidade racial. “Como não podia apresentar a unidade de uma única raça, Afonso Celso a produz pela fusão das três raças primitivas” (ibid., p. 53). Os costumes indígenas são apresentados pelo autor de maneira afim com os dos antigos germanos. Além disso, faz uma relação de indígenas que se tornaram notabilizaram como amigos dos lusitanos: Tibiriça, Arariboia, Poti, Moema, etc. Já os negros são apagados da história quando A. Celso afirma que eles foram importados pelo pai desde os anos iniciais do descobrimento,

sem fazer alguma referencia ao tráfico negreiro e à escravidão. Assim como no caso dos indígenas, o autor cita os negros que se tornaram celebres como amigos dos lusitanos e como aqueles que são dignos de agradecimento pela ilustre contribuição para a inexistência do preconceito de cor. Abolicionista, Afonso Celso ressalta a bravura negra da República dos Palmares bem como a valentia na Guerra do Paraguai e o espírito patriota dos negros, que lutaram nessa guerra como soldados sem exigirem remuneração, pois o orgulho e notoriedade de pertencer ao Exército lhes são suficientes.

E após essa breve explanação, decido visitar os livros didáticos objetos desse estudo e constato que, apesar de estarmos no séc. XXI, as obras se alinham ao eurocentrismo no que concerne à extrema massificação de conteúdos relacionados a Roma e à Grécia e a invisibilidade dos iorubás. Percebo que apesar de termos DCN's e PCN's descolonizadores, a seleção dos conteúdos dos livros analisados atendem ao que "normatiza" a modernidade europeia. A contribuição dos negros não foi reconhecida quando os primeiros manuais da História Oficial foram pensados e ainda na atualidade permanecem invisibilizados. No capítulo seguinte irei analisar os livros, dialogando com as DCN's e os PCN's.

Decido revisitar a forma colonizada com que determinados conteúdos – igualmente colonizados -foram-me passados. A Bandeira brasileira continua sendo linda, multicolor. Perco (ou ganho?) tempo admirando-a, vendo-a sacudir ao sabor do vento, mas o encanto da infância e da adolescência se esvaiu como uma flor se esvai ao anoitecer. Nossa Bandeira atende a um ideal de nação: o Brasil-jardim, com natureza exuberante, clima ameno, águas infindas e metais preciosos. Alguns sites educacionais hoje dizem que o verde representa a família real portuguesa, o amarelo a família da arquiduquesa da Áustria e Imperatriz do Brasil, o azul "representa o céu" no dia da proclamação da república (será que estava azul?) e o branco "representa a paz" (a paz?). Como ter paz enquanto Nina Rodrigues (1862-1906) dedica parte da sua existência classificando o resultado do "cruzamento das raças"? Enquanto milhões de indígenas e negros são mortos e escravizados para atender aos caprichos dos europeus num ideal de modernidade e de progresso que violenta e vilipendia saberes, modos de governo, crenças? Na literatura (e somente nela), os indígenas são vistos como povo (ou nação) que se aproxima do ideal de paraíso, cujos costumes se afinam com os costumes dos antigos germanos. Suas características mais proeminentes são a inocência, a beleza, a bravura, a força. E os negros? Esses são invisibilizados totalmente e quando têm alguma importância, eles a tem em nome de um ideal de nação projetado pelo colonizador. No mais, são vistos como entrave à modernização do país. Até o inocente e pueril sentimento de compaixão que eu sentia pelos negros é colonizado e domina inclusive atualmente a subjetividade de muitos

brasileiros. Os negros não precisam de compaixão, eles precisam de respeito e de políticas que reparem as atrocidades cometidas no passado e que se perpetuam até hoje.

A Lei Áurea que “canonizou” a princesa Isabel foi resultado de pressões inglesas iniciadas a partir da proteção requisitada por Portugal à Inglaterra para retornar em segurança ao país e ao Rio de Janeiro haja vista a invasão das tropas napoleônicas. A Inglaterra, interessada nos mercados das colônias para aquisição de matérias-primas baratas e venda de seus produtos manufaturados, iniciou uma série de pressões por condições comerciais favoráveis. Até a assinatura da Lei Áurea, várias incursões políticas, diplomáticas e jurídicas foram feitas pela Inglaterra dentre as quais o Tratado de Aliança e Amizade, através do qual Portugal se comprometia a limitar o tráfico de escravos entre suas colônias. A Inglaterra, no Congresso de Viena, pressionou novamente os portugueses que concordaram em extinguir o tráfico de pessoas acima da linha do Equador (ficou de fora a Costa da Mina, principal fornecedor de mão-de-obra escrava). O acordo assinado no Congresso de Viena dava à Inglaterra o direito de abordar embarcações com negros escravizados e confiscá-las. A Inglaterra também impôs em um tratado de 1826, confirmado um ano depois, que o país interditasse o comércio de pessoas por três anos. Em 1831, o Brasil promulgou a lei e declarou livre os presos que desembarcassem nos portos após a referida data. Em 1845, o parlamento inglês aprovou o Bill Aberdeen, instituindo a legalidade da detenção de qualquer embarcação utilizada no tráfico e o indiciamento de sua tripulação por pirataria. Assim, os navios eram caçados não apenas em alto mar, mas também em águas abrigadas do Brasil e nos seus portos. Em 1850, o governo do Brasil adota “eficazmente” ações que visem à coibir o tráfico de africanos escravizados com a adoção de medidas específicas.

Posteriormente a toda essa investida inglesa, surge a Lei do Ventre Livre que romanticamente me foi passada na minha infância como a possibilidade de liberdade para as crianças nascidas a partir de sua promulgação. No entanto, o que não nos é contado é que essas crianças iam para uma casa à semelhança de um orfanato numa clara investida contra a família. Essa lei desobrigava os senhores de criar as crianças que em sua adolescência poderiam buscar os quilombos para insurreições contra o regime. A Lei Áurea não libertou os negros escravizados, ela os aprisionou ainda mais na desigualdade social, na invisibilização dos seres, de seus saberes e suas histórias visto que eles não tinham condições de se manterem com autonomia.

3.2 Oxê⁶⁷ abre o caminho - O currículo e suas teorias

3.2.1 O abebê⁶⁸ dourado - Teorias Tradicionais e Críticas

Dados os devidos esclarecimentos acerca da interpretação possível acerca do vocábulo currículo no início desse capítulo, veremos que existem níveis de currículos presentes na escola. O primeiro deles é o currículo formal cujos objetivos das disciplinas são estabelecidos pelos sistemas de ensino e diretrizes curriculares. Em seguida vem o currículo real ou vivido que são as práticas cotidianas resultantes dos planejamentos e do projeto pedagógico. Já o currículo oculto, de acordo com Silva:

(...) é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. (...) Em outras palavras, precisamos saber o que se aprende no currículo oculto e através de quais meios. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações (...) (...) (SILVA, Tomaz Tadeu. 2014, p. 78)

Por receber o nome de “oculto” ou “invisível” não o torna menos importante, pelo contrário, requer mais atenção por parte do educador pelo fato de esse currículo ensinar, de acordo com uma perspectiva mais crítica, valores e comportamentos que se adequem às exigências de uma sociedade capitalista e que, por isso, não coadunam com estruturas sociais justas e democráticas. O perigo do currículo oculto reside na “domesticação”, no ensino de uma postura conformista e segregacionista nas questões relacionadas ao gênero, à condição sexual e à etnia por meio da relação professor x aluno, administração x aluno e aluno x aluno. Se pelo prisma crítico o currículo oculto formata os jovens para se adaptarem aos ditames capitalistas, sob a ótica de uma perspectiva mais funcional o currículo oculto ensina ações universalizantes e impessoais características de uma sociedade, fazendo um contraponto com a prática particularizante do núcleo familiar. Além disso, funcionalmente, o currículo oculto ensina, de acordo com Silva (2014) citando Philip Jackson e Robert Dreeben, “as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo”.

As teorias curriculares se diferenciam pelo foco que dão a conceitos tais como conhecimento, aprendizagem, cultura e sociedade, pois o currículo não é apenas um plano de trabalho, mas também o diálogo estabelecido entre professores, alunos, pais, técnicos o qual adquire contornos diversos de acordo com o contexto onde esse diálogo é estabelecido.

⁶⁷ Oxê é um dos dezesseis odus (caminhos/signos) do oráculo de Ifá. Este odu é ligado à Oxum e representa prosperidade, paz, amor, fertilidade e capacidade de transformação.

⁶⁸ Espelho de Oxum, utilizado por ela para se mirar ou para fazer feitiços. Seu formato em forma de leque pode indicar uma relação com o ventre materno.

Dentre as principais teorias curriculares, a Teoria Tradicional tem como premissa básica formar cidadãos para o mercado de trabalho. De acordo com essa perspectiva, a escola treinaria as habilidades necessárias do alunado para desempenhar eficientemente as ocupações profissionais da vida adulta. Coube aos especialistas em currículo fazer um levantamento das habilidades e criar um currículo para que essas habilidades fossem alcançadas. A avaliação surge como uma forma de medir com precisão o nível de apreensão dessas habilidades.

As teorias críticas surgem nos idos de 1960 questionando as bases que sustentavam a estrutura educacional bem como a concepção tradicional curricular e o elo entre educação e ideologia. Essas críticas surgiram com os movimentos sociais e culturais que punham em xeque as desigualdades geradas no sistema de ensino o qual sustentava um modelo de conhecimento que somente a elite tinha acesso e decodificava. Essa perspectiva encara o currículo como uma conexão entre professores e alunos através da cultura vivenciada pelos alunos e não recebida de um contexto diferente e produzida por atores longe da realidade desses discentes. Dentre os críticos do currículo, Althusser, Bourdieu e Jean Claude, Paulo Freire dentre outros são os que mais se destacaram nessa seara.

De acordo com o que postulou Silva (2014), Althusser, renomado filósofo francês, registrou em seus estudos que a escola é um poderoso instrumento utilizado pelo capitalismo para perpetuar sua ideologia por atingir a população por um extenso período de tempo visto que a sociedade capitalista depende de que suas práticas econômicas (força de trabalho, meios de produção) sejam reproduzidas visando à manutenção do *status quo*. Para Silva:

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. (SILVA, Tomaz Tadeu. 2014, p.31)

Ainda de acordo com essa ideologia, aos alunos das classes subalternizadas são ensinados submissão e obediências, enquanto os alunos das classes dominantes são ensinados a comandar. Essa distinção é garantida com a expulsão dos alunos menos favorecidos economicamente antes de chegarem a níveis de estudos nos quais são ensinadas competências inerentes às classes dominantes. Desta forma, esse aparelho ideológico do estado contribui para a formação de trabalhadores adequados às necessidades das empresas, sejam elas líderes nos cargos de chefia ou subordinados obedientes para a produção.

Já Bordieu e Passeron seguiram uma linha diversa da análise capitalista quando sugeriram que a reprodução social se dá por meio da cultura, isto é, reprodução cultural. Em

outras palavras, a hegemonia da cultura dominante fica garantida por sua transmissão e valoração diante da cultura do alunado o qual vê o desprestígio de sua cultura diante daquela que é socialmente aceita e prestigiada. Os discentes não sofrem um processo de “inculcação” da cultura das classes dominantes, mas de acordo com Silva:

[...] por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2014, p. 33)

Por atuar de forma excludente ao eliminar do processo educacional os discentes de classes menos favorecidas, os quais veem com estranheza e incompreensão os códigos culturais das classes dominantes, a reprodução cultural entroniza uma classe e decreta que os alunos de classes diferentes estão fadados ao insucesso. A cultura deve ser entendida como herança obtida a partir do somatório das diversidades e não como elemento de afastamento entre as classes, sendo a dominada sempre excluída. Devemos entender também que a cultura é construção no terreno educacional e não transmissão haja vista que os sujeitos devem participar desse campo de luta para significar e ressignificar seus conhecimentos.

Ainda na contramão da teoria tradicional surgem os reconceptualistas os quais analisam o currículo a partir de uma ótica inspirada em estratégias fenomenológicas e hermenêuticas. Eles rechaçavam por completo a compreensão burocrática e mecânica sem relação alguma com as teorias sociais de então. Silva nos orienta que:

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. (Ibid., p. 40)

A ênfase estava na subjetividade dos significados que as pessoas dão às suas experiências escolares e curriculares. Consiste em “suspender” os significados ordinários que temos das ações cotidianas, pois o que vemos se restringe somente à aparência das coisas, sendo dever dos educadores colocá-los em dúvida para que seja possível chegar à sua essência. Para a fenomenologia, o significado:

Não pode ser simplesmente determinado por seu valor “objetivo” como na semiologia. O significado é, ao invés disso, algo profundamente pessoal e subjetivo. Sua conexão com o social se dá não através de estruturas sociais e abstratas, mas através de conexões intersubjetivas. Para a fenomenologia o

significado manifesta-se na linguagem, através da linguagem, mas é também aquilo que de certa forma escapa à linguagem ordinária, ao senso comum implantado na linguagem. (SILVA, 2014, p. 40)

A fenomenologia rompe com a epistemologia tradicional e não reconhece a organização do currículo em disciplinas visto que considera relevante a experiência vivida. As disciplinas tradicionais podem aparecer, mas para serem colocadas em suspensão uma vez que elas estão organizadas em volta de conceitos científicos e instrumentais que representam a segunda ordem dos conceitos e não a ordem das experiências diretas. Sob essa perspectiva, o currículo é local de interrogação e questionamento de experiências.

Uma crítica igualmente importante foi a registrada por Michael Apple, baseada nas análises sociais de Marx. De acordo com o que registra Silva (2014), para Apple, o currículo é reflexo dos interesses da classe dominante e, por causa disso, é papel da escola e do professor questionar qual conhecimento é verdadeiro e por quem é considerado verdadeiro. Esse viés crítico propõe que a escola não seja transmissora de conhecimento, mas também produtora.

Outro teórico e crítico da teoria tradicional foi Henry Giroux para quem a teoria tradicional não considerava parâmetros históricos, éticos e políticos individuais e coletivos bem como do conhecimento, resultando na perpetuação das injustiças sociais. A tradição estava preocupada na eficiência e na burocracia. Silva registra que:

Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de ‘política cultural’. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais. (Ibid, p. 55 ?)

Os significados sociais a que Silva (2014) se refere representam as desigualdades sociais as quais devem ser questionadas. Através dessa perspectiva, o professor tem um papel fundamental na busca pela formação da consciência, pois é ele quem orientar os alunos a não apenas receberem conteúdos, mas provocar reflexões sobre esses conteúdos, questioná-los e recusá-los se for necessário.

Educador brasileiro reconhecido internacionalmente, Paulo Freire não desenvolveu um teoria de currículo propriamente dita, mas nem por isso deixou de dar contribuições igualmente relevantes sobre o assunto. Freire cunha o termo “educação bancária” para nomear o processo de aprendizagem no qual o professor apenas transfere conhecimentos e fatos para o discente da mesma forma que um correntista faz depósitos em um banco. Nessa dinâmica, somente o professor tem o papel ativo, ignorando assim o saber do aluno que está sempre em desvantagem nesse processo. Por isso um saber desconectado da realidade, da existência do

discente, além de empobrecer o processo de aprendizagem, não estimula o aluno a pensar e a refletir sobre a realidade que o cerca.

O conceito de educação problematizadora proposto por Freire desconstrói a distância existente entre o sujeito e o objeto, entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece visto que o processo de aprendizagem é dialógico, o conhecimento envolve comunicação entre os envolvidos, logo a distância não se sustenta. Segundo Freire, o conhecimento adquire relevância e é significativo para o discente quando suas experiências, sua realidade é trazida para espaço formal de ensino. Mesmo assim, ele não desmerece o arcabouço teórico dos especialistas no que concerne à organização dos temas de forma interdisciplinar e em conteúdos programáticos.

Enquanto os teóricos acima se ocupavam em criticar a teoria tradicional, o inglês Michael Young retomou o antigo viés sociológico da educação para a crítica do sistema educacional. Esse viés, o da antiga sociologia, seguia uma tradição de pesquisa acerca das desigualdades produzidas pela educação e com o fracasso dos alunos oriundos de famílias operárias. Apesar de ser um foco importante a ser dado, a sociologia da educação não se preocupava com o que acontecia durante o processo de permanência da criança na escola, chamando a atenção apenas para os aspectos de entrada - classe social, renda, situação familiar- e nos aspectos de saída – resultados dos testes escolares, sucessos ou fracasso escolar, por isso chamada pelos críticos de “aritmética”. Enquanto nos EUA a crítica se concentrava na tradição do currículo, na Inglaterra (onde a crítica partia da Sociologia) o currículo tradicional era aceito implicitamente, pois o que interessava a essa perspectiva era o desempenho final dos discentes nesse currículo. No entanto, para a Nova Sociologia Educacional, de acordo com Silva (2014):

Ao contrário de perspectivas críticas mais propriamente pedagógicas sobre o currículo, a NSE tampouco se preocupará em elaborar propostas alternativas de currículo. Seu programa está centrado na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes. (SILVA, 2014, p. 66)

Na introdução de seu livro *Conhecimento e Controle*⁶⁹, Young propõe, como programa da NSE, uma sociologia do conhecimento através da qual se busca evidenciar “o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas” (SILVA, p. 66). A missão da sociologia do currículo era a de desnaturalizar as classificações ou atributos pedagógicos e avaliativos da teoria educacional. A NSE nos leva a pensar a relação entre os

⁶⁹Tradução livre de *Knowledge and Control*

critérios de seleção, organização e distribuição de conteúdos e os critérios de distribuição de recursos socioeconômicos. Partindo dessa reflexão é que se pergunta Silva, 2014:

Por que se atribui mais prestígio a certas disciplinas do que a outra? Por que alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas enquanto outras permitem uma maior integração? Quais as relações entre esses princípios de organização e princípios de poder? Quais interesses de classe, profissionais e institucionais estão envolvidos. (SILVA, 2014, p. 68)

Se para outras vertentes críticas o mais importante era o caráter epistemológico, para a Nova Sociologia da Educação não interessa se determinado conhecimento é verdadeiro ou falso, mas o que é considerado como conhecimento; além de não demonstrar interesse pelos meios de como se dá o processo de aquisição do conhecimento. De uma forma ampla, a NSE estabelecia relação entre currículo (e organização do conhecimento) e o poder (bem como a distribuição desse), por ser o currículo uma construção social, produto de conflitos acerca de quais conhecimentos deveria figurar nele.

Seguindo a linha sociológica, Basil Bernstein, de acordo com Silva (2014), define que a educação formal se realiza através do que ele chama de “três sistemas de mensagem”: o currículo, a pedagogia e a avaliação. O currículo define e legitima o conhecimento válido; a pedagogia define e legitima o que é a transmissão válida do conhecimento; a avaliação define e legitima a realização válida desse conhecimento de quem o ensina. Para Bernstein a questão decisiva é: Como são apreendidas as posições de classe? Como as estruturas de classe são interpretadas, comunicadas, em estruturas de consciência? (ibid., p. 74) Através dessas perguntas é que se chega a uma resposta: o código.

De acordo com esse cientista, o código é a gramática da classe que é distintamente e implicitamente adquirida pelos cidadãos das diversas classes. Essa gramática possibilita diferenciar diversos contextos, os significados mais importantes para cada contexto e como traduzir esses significados em seus contextos próprios. Para exemplificar o que foi dito anteriormente, Bernstein conta que ao passar pelo Chile não sabia como se dava o ritual de beijar a face das pessoas nos encontros sociais. Segundo registra Silva (2014), Bernstein não sabia quando, quantas vezes, quem e onde beijar. É o código que faz o elo entre as estruturas macrosociais da classe social, o individual e as interações microsociais. Vale a pena ressaltar que Bernstein não elabora um conceito específico de classe social por estar:

(...)muito ligado ao conceito de divisão social do trabalho de Durkheim. A classe social é simplesmente a posição que as pessoas ocupam na divisão social do trabalho: se é mais especializada, se está mais ligada à produção material ou à produção simbólica” (SILVA, 2014, p. 74)

Importante registrar que o código aprendido é determinado pela posição do indivíduo na divisão social. Tal código ordena a consciência individual bem com esse indivíduo pensa e, conseqüentemente, os significados elaborados por ele no coletivo. Uma vez que o código é aprendido nas instâncias sociais (família e escola), aprende-se de forma silenciada ao vivenciar as estruturas sociais. No âmbito escolar, tais estruturas se materializam no currículo, na pedagogia e na avaliação. No currículo, o código aprendido não está explicitamente nos conteúdos das diversas áreas, “mas através da maior ou menor classificação do currículo ou através do maior ou menor enquadramento da pedagogia” (ibid. p. 75).

3.2.2 O feijão fradinho⁷⁰ - Teorias Pós-críticas

É a questão envolvendo o poder o que diferencia as teorias de currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas. Se as teorias tradicionais estão preocupadas com apenas ser neutras, dotadas de cientificidade, as teorias críticas e pós-críticas se preocupam em afirmar que teoria alguma é neutra, científica ou desinteressada (SILVA, 2014). As teorias tradicionais acatam o *status quo*, os conhecimentos dominantes e socialmente válidos:

Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a se transmitir, qual é a melhor forma de ser transmitido? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. (SILVA, 2014, p.16)

Por sua vez, como nos lembra Silva (2014) os questionamentos das teorias críticas e pós-críticas não se restringem a “o que?”, mas sempre questionam esse “o que?” e a partir daí chegam a outro questionamento: “por quê?” Por que se selecionou um conhecimento e não o outro? Por interesse de quem ou de que esse conhecimento está no currículo e não o outro? Por que se beneficia uma identidade ou uma subjetividade e não outra? Dessa forma, as teorias críticas e pós-críticas se preocupam com as relações existentes entre saber, identidade e poder. As teorias críticas possibilitam uma nova ótica para análise de currículo por deslizarem o foco das questões puramente pedagógicas, de ensino e aprendizagem para as questões de ideologia e poder. As teorias pós-crítica focalizam o discurso no lugar da ideologia e, por isso, pressionam um novo deslocamento das maneiras de conceber o currículo até então.

⁷⁰ Leguminosa preferida por Oxum para fazer seu prato principal que se chama Omolocum. Omolocum é feito de feijão fradinho, refogado com cebola, camarão seco, azeite doce ou de dendê. Oferece-se decorado com ovos (geralmente inteiros).

Das teorias pós-críticas existentes, começaremos a falar do Multiculturalismo. Apesar de ser um conceito ligado a outra área do conhecimento – antropologia – demonstra que é impossível pensar em subjugamento de culturas em matéria de currículo. Nesse quesito, o Multiculturalismo vem na contramão da imposição pelo currículo acadêmico de uma cultura branca, masculina, heterossexual, cristã. Com um caráter propositivo, o Multiculturalismo requer a inclusão de elementos das culturas dominadas, fazendo surgir as perspectivas liberal ou humanista e crítica.

A perspectiva liberal ou humanista postula princípios de tolerância, respeito convivência harmoniosa entre diversas culturas. O apelo desse viés multiculturalista se fundamenta no fato de que as diferentes culturas são resultados da capacidade criativa do homem quando submetido às mais distintas situações ambientais e históricas. Assim, “As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade.” (SILVA, 2014, p. 86). De acordo com essa nuance, é imperativo tolerar e respeitar o diferente, pois sob a superficial diferença há uma humanidade comum.

A perspectiva crítica está subdividida em pós-estruturalista e materialista. Para a pós-estruturalista o diferente é estruturado pelo processo lingüístico e discursivo visto que a diferença é concebida por um “processo lingüístico de significação” (SILVA, 2014, p. 87). Além desse fator, a diferença não é um conceito absoluto, portanto só pode ser percebida quando em perspectiva relacional, em diálogo com o “não diferente”. Esse “não diferente” também não é um conceito irrestrito, pois o “não diferente” só ganha existência quando posto em oposição ao diferente. Nas relações cotidianas, essa diferença está conectada com as relações de poder uma vez que elas lhe dão vida a fim de que o diferente seja avaliado negativamente em relação ao padrão estabelecido (não diferente).

A perspectiva materialista põe em relevo os processos institucionais, econômicos e estruturais que fundam as bases para a produção de discriminação e desigualdade a partir da diferença cultural. O racismo, analisado por esse prisma, tem de transcender o ângulo discursivo proposto pela perspectiva pós-estruturalista já que essa patologia social tem raízes fincadas nas estruturas institucionais e econômicas que excluem o negro e o indígena do acesso ao emprego, à saúde e à educação.

O processo educacional sob a regência dessa concepção não se submete a ensinar apenas a tolerância e o respeito, mas a requerer “uma análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2014, p. 88). Um currículo no qual o multiculturalismo crítico predomina, as diferenças não são

apenas toleradas, mas questionadas, uma vez que a tolerância pressupõe supremacia de alguém que “deixa”, “autoriza” a existência do diferente em determinado espaço. A ideia de respeito, que pode ser cara para alguns, traduz essencialismo cultural através do qual as diferenças culturais são tidas como imutáveis cabendo a elas o respeito. A perspectiva mais crítica registra que as diferenças são permanentemente redesenhadas e recontextualizadas de acordo com as relações de poder. Por isso, devem-se questionar as relações de poder que dão o “toque de caixa” das diferenças. As desigualdades e assimetrias no processo escolar perpassam as relações de poder centradas nas questões econômicas, pois se estruturam também nos critérios de raça, de sexo e gênero quando se consideram como dominantes a superioridade masculina, branca, cristã, heterossexual. Para Silva (2014):

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe (SILVA, Tomaz Tadeu. 2014, p. 90)

Na perspectiva pós-crítica, o feminismo surge para questionar a supremacia da cultura do patriarcado a qual perenemente aprofundou e ainda mantém as desigualdades entre homens e mulheres. O feminismo nos contornos multiculturais surgiu para debater o acesso assimétrico entre homens e mulheres à educação além de questionar a existência de disciplinas para cada gênero bem como o acesso a determinadas carreiras unicamente masculinas sem que mulheres pudessem optar por segui-las. Numa fase posterior, não se questionava apenas o acesso, mas a transformação das instituições a fim de traduzir os anseios femininos, pois “O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda definido pelos homens”. (ibid. p. 93) Por isso que se requer currículos que deem visibilidade às experiências, interesses e conhecimentos femininos para que se lhes confira o mesmo nível de importância dos homens.

O currículo legitimado valoriza a segregação dos gêneros visto que a própria ciência, de acordo com essa perspectiva, é masculina, pois:

(...) expressa uma forma de conhecer que supõe uma separação rígida entre sujeito e objeto. Ela parte de um impulso de dominação e controle: sobre a natureza e sobre os seres humanos. Ela cinde corpo e mente, cognição, desejo, racionalidade e afeto. Essa análise da masculinidade da ciência pode ser estendida para praticamente qualquer campo ou instituição social. (SILVA, 2014, p. 93)

Ademais, consoante Silva (2014) o currículo oficial enaltece a cisão entre sujeito e conhecimento, domínio e controle, racionalidade e lógica, ciência e técnica, individualismo e competição que são aspectos característicos masculinos, depreciando as relações entre quem

conhece o que se conhece, as relações interpessoais, a conhecimento direto e rápido da realidade e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação que são princípios inerentes às mulheres. A pedagogia feminista preza pela construção de um ambiente de ensino no qual seja valorizado o trabalho em equipe e cooperativo para que se facilite o desenvolvimento de uma solidariedade feminina em contraponto à proposta competitiva e individualista presentes em um espaço de aprendizagem tradicional. O que se pretende não é eleger apenas uma forma em detrimento da outra, mas promover o diálogo, por meio do currículo, entre esses aspectos e particularidades visando a um equilíbrio.

A temática etnicorracial também foi motivo de análise e proposição por parte das terias pós-críticas. Um currículo multicultural não pode prescindir de considerar de modo articulado a diversidade etnicorracial e as questões políticas e históricas. A desconstrução da temática racial por intermédio do currículo problematiza o motivo pelo qual os valores de grupos raciais foram subalternizados ou invisibilizados no decorrer do desenvolvimento histórico-cultural da sociedade.

Do mesmo modo com o gênero e classe, as teorias críticas se debruçaram sobre as questões do acesso, relacionadas à raça e à etnia, ao currículo e à educação. Essa vertente analisava as razões pelas quais os jovens de grupos étnicos subalternizados eram levados ao fracasso escolar e, devido a essa preocupação, essa teoria deixava de problematizar o tipo de conhecimento que constituía o currículo que era disponibilizado aos alunos desse grupo. Posteriormente, na segunda fase, é que surgiram análises acerca do questionamento do currículo.

Como afirma Silva (2014, p. 100), a temática étnica e racial é uma questão de poder uma vez que “opõe o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizado”. O conceito de raça surge no século XIX para uma pretensa classificação científica da diversidade de grupos humanos a partir dos fenótipos, mas caiu em descrédito devido às pesquisas genéticas comprovarem que não há critérios físicos e biológicos que assegurem a divisão dos povos em quantidade de raças. O termo raça fica restrito para identificações a partir traços físicos como cor da pele ao passo que o termo etnia é utilizado para identificar traços culturais como língua, religião, estilos de vida. Modernamente opta-se pela junção dos termos étnico e racial (eticorracial) devido a diferentes linhas de interpretação onde uma considera raça um termo universalizante, incluindo assim a etnia que seria subdivisão de raça. A outra linha de interpretação considera etnia um termo que abarca o conceito de raça, o contrário da primeira linha, pois além de englobar as características fenotípicas, também inclui as características culturais.

3.3 Comendo Omolocum⁷¹ - Construindo conceitos para um currículo emergente

A modernidade é um projeto de dominação territorial, política, cultural e subjetiva e foi idealizada para ampliar o poder e o controle do europeu, branco, cristão, heteronormativo, monogâmico. Apesar da iniciativa de pesquisadores, professores, instituições fazerem ruir suas estruturas, a modernidade ainda subsiste e segue deslegitimando saberes e outras formas de ser que fogem ao seu enquadramento.

Para começarmos a construir possibilidades de um currículo outro, teremos de conhecer alguns conceitos relevantes postulados por autores do Grupo Modernidade/Colonialidade. As ideias inerentes à modernidade, ao colonialismo e à colonialidade já foram abordadas em parágrafos e capítulos precedentes. Embora já trabalhado anteriormente, trago, a título de enriquecimento, notória contribuição do Professor Luiz Fernandes de Oliveira (2012) segundo o qual, o racismo epistêmico classifica os saberes não europeus como inferiores visto que é construído em cima do conceito de raça. A colonialidade negou a capacidade cognitiva dos sujeitos não europeus, julgados como incapazes para produção de conhecimentos e produção cultural. Assim, de acordo com o professor da UFRRJ,

(...) Se observarmos o conjunto de pensadores que integram as disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aqueles dos homens europeus e/ou americanos. (OLIVEIRA, Luis. 2012, p 79)

Contra a estruturação e enraizamento do racismo contra saberes produzidos por povos racializados e subalternizados surge uma terminologia cunhada por Walter Mignolo chamada de diferença colonial. A diferença colonial surge a partir da relação entre modernidade/coloniadade e transforma as diferenças culturais em valores e hierarquias. De acordo com o Doutor em Semiótica:

Noções como “Novo Mundo”, “Terceiro Mundo”, “Países Emergentes” não são distinções ontológicas, ou seja, provêm de regiões do mundo e de pessoas. São classificações epistêmicas, e quem classifica controla o conhecimento. (...) Como transforma diferenças em valores, dessa maneira, pela diferença colonial, a América Latina não é apenas diferente da Europa; desde Buffon e Hegel, é uma zona inferior do mundo com suas populações e suas faunas, seus crocodilos e seus pântanos. E assim em tudo. Os asiáticos não são amarelos. Foram decretados amarelos por Lineu e hierarquizados por Kant. Os chineses sabem que foram classificados e hierarquizados amarelos e disso não se esquecem. Tampouco os japoneses, embora tenham outra estratégia. A classificação e a hierarquização é um assunto epistêmico na construção da colonialidade do poder.. (MIGNOLO, 2013, p. 02,)

⁷¹ Prato preferido de Oxum. Vide nota 67.

Ampliando o conceito debatido por Mignolo, o Professor Luiz Fernandes afirma que diferença colonial é a ação de pensar a partir do que foi marginalizado pela colonialidade como forma de construir uma nova perspectiva epistemológica. Podemos inferir que todo o tipo de produção, fomentada por sujeitos outros, que excede a lógica epistemológica moderna é classificada como diferença colonial.

O pensamento de fronteira surge como uma resposta crítica do subalterno ao posicionamento unilateral e hegemônico europeu. Alinhar-se ao pensamento de fronteira significa ir de encontro a uma tradição epistemológica pretensamente universal e verdadeira a qual desconsidera cânones “periféricos”, desconsidera o pluriversal em detrimento ao universal além de suprimir possibilidades de diálogos críticos sejam eles epistêmicos e políticos. Ademais, pensamento de fronteira é conferir importância a pensamentos, a cosmologias e a críticos que refletem acerca de lugares étnico-raciais e corpos subalternizados. A modernidade europeia apresenta um discurso retórico de emancipação o qual é refutado pelo pensamento de fronteira - ou epistemologias de fronteira – tendo como ponto de partida as epistemologias subalternizadas objetivando a decolonialidade, a redefinição dos conceitos de cidadania, e dos direitos humanos para além do proposto pela modernidade.

Por outro lado, a transmodernidade, conceito introduzido por Dussel, remete ao meio de construção de um paradigma não totalizante e não hegemônico fazendo uma análise crítica da característica “emancipatória” da modernidade. A transmodernidade propõe refletir sobre o mundo, constatando a visão eurocêntrica e compreendendo que o outro, o não-ser, o é a partir de um reconhecimento da importância do que é diverso. Além disso, o pensamento transmoderno objetiva evidenciar a necessária dialética entre as epistemologias dos degradados de sua própria existência e a europeia como um meio de firmar a racionalidade produzida pela alteridade negada. Um mundo transmoderno é aquele visto desde sua exterioridade ou, em outras palavras, aquele que não concebe o diverso dentro do universal, mas a diversidade do pensamento como projeto universal haja vista o que preconiza Mignolo quando diz que “o pensamento é, ao mesmo tempo, universal e local: o pensamento é universal no sentido muito simples de que é um componente de certas espécies de organismos vivos e é local no sentido de que não existe pensamento no vácuo”. (2003, p. 287). Diversidade aqui entendida não como um confronto com o centrismo europeu, mas como convivência entre culturas de tal modo que haja um intercâmbio e a fomentação ambivalente de projetos que propulsionem mudanças sociais

Transmodernidade traz à baila cosmologias e saberes indígenas e negros além de se posicionar contra a imposição de uma forma de ver o mundo sobre outras formas. Esse conceito se mostra como garantia de que ninguém terá sua cosmovisão suplantada por outras cosmovisões para o que será necessária uma guinada sobre a história o sentido de reescrevê-la. O lugar privilegiado da epistemologia moderna criou uma visão unilateral da história universal e é por isso que a transmodernidade tem a América Latina como marco histórico-geográfico pelo fato de ela apresentar múltiplas histórias locais. Fazendo emergir múltiplas histórias locais, é possível observar o mundo a partir de uma perspectiva pluritópica a fim de compreendê-lo.

4. Fazendo a cabeça⁷² - Os livros didáticos de História: mitologias visíveis e invisíveis na formação escolar

Odo ya, Yemoja

Quando pensei em abordar o assunto mitologia, não havia pensado em propor reflexões sobre as razões das visibilidades e invisibilidades de mitologias no espaço escolar bem como a proposição do diálogo entre elas. Quando idealizei o projeto, havia pensado em apenas propor um diálogo entre manifestações ou características do deus cristão e os Orixás como forma de penetrar em um universo tão cristianizado que é o espaço onde trabalho. No entanto, após alguns meses no mestrado, meu orientador, Professor Luiz Fernandes de Oliveira⁷³, sugeriu substituir a ideia inicial por outra ainda melhor: identificar o porquê do lugar cativo da mitologia grega em nossos livros de sexto ano do Ensino Fundamental e o lugar inexistente para a mitologia de povos africanos, mais precisamente dos Orixás iorubás.⁷⁴

Prosseguindo nas possíveis causas dessa visibilidade/invisibilidade, decidi visitar alguns parágrafos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Como era esperado, não encontrei referências precisas sobre a abordagem de mitologias grega e africana até porque existem outros documentos que tratam com mais precisão acerca dos conteúdos de cada disciplina. No entanto, encontrei algumas menções neste documento que respaldam a abordagem da mitologia iorubá em sala de aula. Alguém poderia perguntar: temos mesmo de falar de mitologia iorubá em sala de aula? Talvez a pergunta devesse ser: por que não falar de mitologia iorubá em sala de aula?

As DCN's reafirmam a educação, a exemplo da privacidade ou do direito de crença, como direito individual a despeito de qualquer situação que possa segregar o cidadão: econômica, social e cultural. Grupos de pessoas invisibilizados – ou subalternizados - têm requerido o direito à diferença não como forma de tolerância, mas como “desestabilização” de padrões estabelecidos socialmente de modo que homossexuais, negros, indígenas, mulheres e crianças tenham seus direitos firmados e reconhecidos na sociedade. Visando a

⁷² Fazer a cabeça no candomblé significa entrar para um quarto denominado Hunkó (Roncó) onde o noviço se prepara para os rituais iniciáticos. Dentre os procedimentos de iniciação está a raspagem dos cabelos. Dentre as principais justificativas estão: o cabelo é retirado por pertencer ao Orixá; por questões de higiene haja vista o fato de o noviço ficará recolhido com banhos racionados; por ser o cabelo um condutor de eletricidade o que desfavorece a tentativa de concentrar a energia do Orixá no centro da cabeça do novo filho de santo. Inicio este capítulo com esse título pelo fato de se acreditar que Iemanjá, mulher mais velha, é dona de todas as cabeças.

⁷³ Professor na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atualmente, leciona no curso de graduação em Pedagogia, nos Programas de Mestrado e Doutorado.

⁷⁴ Fiz questão de delimitar “Orixás iorubás” devido à presença de outros cultos de nações africanas em solo brasileiro as quais apresentam outras divindades e outras nomenclaturas.

fazer valer o direito às identidades, vislumbra-se a educação como instrumento para se entrincheirar contra mecanismos e instituições que criam e sedimentam a relação binária de identidades, valorizando umas e depreciando outras.

É reafirmada também pelas DCN's a necessidade de a educação ser um instrumento que deve combater o racismo e outros fatores correlatos de segregação como o social e econômico. Além disso, também estabelece como imperativo o reconhecimento da pluralidade e a valorização das diversas manifestações culturais assim como a construção de identidades múltiplas. Ainda de acordo com as Diretrizes, a diversidade cultural de que é composto o ambiente escolar deve ser pauta para uma ação pedagógica fulcral no processo de aprendizagem em que o aluno sinta que sua realidade é valorizada e reconhecida.

No referido documento, oficializa-se que a falta de cuidados com as crianças e adolescentes no que tange aos mais diversos tipos de violência no âmbito familiar e privado, são refletidos na escola como indisciplina e outras formas de violência. Além de essas reações provocarem sintomas de desmotivação por parte dos docentes, contribui para o fracasso escolar dos discentes. Oficializa-se também que a violência simbólica é institucionalizada em um espaço onde ela deveria ser banida. A violência simbólica ganha forma a partir do momento em que a escola *“impõe normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelece diálogo com a cultura dos alunos”* (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013, p. 111).

No que concerne ao ensino de História, as Diretrizes são enfáticas quando determinam que este deverá prezar pelas contribuições das diversas culturas e etnias que compuseram a formação do povo brasileiro, conferindo relevância as matrizes indígena, africana e europeia. Como as diretrizes são de certa forma um apanhado, com valor normativo, da LDB e dos PCN's, elas dialogam significativamente com esses dispositivos legais. Daí a menção do Art 26 A, da LDB, que foi alterado pela Lei nº 11.645/2008 que dispõe acerca do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana assim como a dos povos indígenas em todo o currículo. Apesar de ser um compromisso de toda disciplina, as disciplinas de Arte, Literatura e História ficaram com a maior responsabilidade pela abordagem desses conteúdos. A obrigatoriedade da abordagem na integralidade curricular se deve ao fato de oficializar o reconhecimento (e a conseqüente reparação) da contribuição desses povos para a formação de nossa nação, além de “corrigir” os PCN's que ademais de não apresentarem uma característica normativa, orientava a discussão transversalizada desses tópicos apenas pelas mesmas disciplinas relacionadas pelas DCN's. A inclusão de conteúdos dessa temática, confere a ampliação de parâmetros culturais dos membros da comunidade escolar a fim de

subsidiar mudanças no modo de interpretar a realidade, transformações de conhecimentos e construções de identidades plurais.

É conferido aos movimentos sociais e aos compromissos ratificados pelo país junto a organizações e eventos internacionais o reconhecimento pela inclusão no currículo de temáticas que visam à promoção dos direitos humanos. Consoante as diretrizes, o:

(...) conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, **pelos alunos na sua diversidade étnica**, regional, social, individual e grupal, e **leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais**, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013, p. 115. Grifo nosso).

Apesar de as Diretrizes darem conta da pergunta que fiz no início desse capítulo, decidi revisitar os PCN's. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (apresentação dos parâmetros) mesmo sendo de uma época em que a discussão étnico-racial ainda não era avultada na academia e em outros setores sociais (os PCN's são anteriores a Lei 10.639/03), mesmo não tendo caráter normativo, mesmo recomendando (e não determinando) o trato das discussões étnico-raciais de forma transversal (e não como conteúdo obrigatório e específico das disciplinas), mesmo recomendando o trato da discussão por apenas algumas disciplinas específicas (e não integralizada no currículo), foi um grande avanço na tentativa de inserir assuntos outrora impenetráveis no ambiente escolar.

Os PCN's listam como objetivos para o terceiro ciclo:

- Conhecer realidades históricas singulares, distinguindo diferentes modos de convivência nelas existentes;
- caracterizar e distinguir relações sociais da cultura com natureza em diferentes realidades históricas;
- caracterizar e distinguir relações sociais de trabalho em diferentes realidades históricas;
- refletir sobre as transformações tecnológicas e as modificações que elas geram no modo de vida das populações e nas relações de trabalho;
- localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para distingui-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade; utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares;
- ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos.

(Parâmetros Curriculares Nacionais : História, 1998, p. 54)

No que se refere aos eixos e sub-eixos temáticos, como eixo temático troncal os Parâmetros elencam “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” o qual se ramifica em dois outros eixos “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”. De acordo com o texto, esses eixos apontam para a análise das questões sociais presentes na realidade dos discentes bem como dos eventos históricos, suas relações e durações temporais. Para lá disso, apontam sujeitos históricos como agentes de mudanças e/ou permanências sociais.

O primeiro sub-eixo temático recomenda pesquisas e estudos históricos acerca das relações existentes entre sociedades e a natureza, tendo como possibilidades, dentre outras, o trabalho com mitos acerca da origem do mundo, do homem além das relações entre ciclos naturais e organizações culturais e “explicações e valores construídos para os elementos da natureza, às representações da natureza na arte”.

O segundo sub-eixo recomenda pesquisas e estudos históricos acerca de como as sociedades estruturam as relações do trabalho diacronicamente, tendo como possibilidades atividades e reflexões sobre as diferentes formas de trabalho que vão desde a servidão até o trabalho assalariado, passando pelo comunitário, escravo, livre e doméstico. Ademais, recomenda também atividades acerca da divisão do trabalho, os tipos de remuneração e algumas diferenças que compõem a comunidade: sexo, gênero, etnia, idades, dentre outras.

Os Parâmetros afirmam que a organização do eixo principal foi feita de modo a articular a realidade histórica brasileira, da América, da Europa e da África com a realidade histórica de outras partes do mundo. O eixo: “ (...) Está organizado de modo a permitir o conhecimento de momentos históricos nas suas singularidades, favorecer estudos de processos e relações de semelhanças, diferenças, permanências e transformações entre diferentes épocas (...) (Parâmetros Curriculares Nacionais : História, 1998, p. 56)

Se o eixo principal está organizado de modo a articular a realidade histórica brasileira, os sub-eixos se organizam e estão relacionados a situações do presente. A redação sugere que o professor identifique e selecione a(s) que mais se adequem ao contexto dos alunos e do processo de aprendizagem. “Tais escolhas podem e devem ser feitas em conjunto com outras disciplinas, enriquecendo o conhecimento que é por essência interdisciplinar”. (Parâmetros Curriculares Nacionais : História, 1998, p. 56)

Para o sub-eixo “As relações sociais, a natureza e a terra”, o Documento enumera uma série de acontecimentos históricos locais e gerais de modo a facilitar o estudo das relações com no tempo. Não apresentaremos toda a enumeração neste trabalho por fugir a temática. No entanto, relacionaremos as pertinentes ao tema discutido aqui:

(...)

- ❖ Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, na História de povos do mundo em diferentes tempos:

(...)

➤ **mitos de origem do mundo e do homem; a natureza nos mitos, ritos e na religião; religiosidade, deuses zoomorfos, divindades femininas e masculinas e valores sobre a vida e a morte; relações entre ciclos naturais, organizações culturais e econômicas e calendários;**

(...)

- ❖ Diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, construídas no presente e no passado:

➤ **confrontar mitos de origem do mundo e do homem; a presença de elementos da natureza na religião; representações da natureza e das populações na arte; tempos biológicos, geológicos, da natureza, da fábrica e da informatização; modalidades de uso e de valor da terra; modos dos povos se relacionarem com rios, mares e florestas; o tempo de deslocamento entre espaços; matérias-primas, técnicas de transformação e fontes de energia;**

➤ **referenciar e localizar cronologicamente os povos estudados; identificar e refletir sobre os ritmos de transformação das relações sociais e culturais dos povos e nas suas relações com a natureza.**

(...)

(Parâmetros Curriculares Nacionais : História. 1998. p. 59-60. Grifo nosso)

Para o sub-eixo “As relações de trabalho”o Documento também enumera uma série de acontecimentos históricos locais e gerais de modo a facilitar o estudo das relações no tempo. No entanto, relacionaremos para nosso trabalho a que julgamos como principal delas:

- escravidão e servidão entre os antigos povos americanos; europeus e escravidão indígena; religiosos e as missões;

(Parâmetros Curriculares Nacionais : História, 1998, p. 60-61)

A pergunta “Por que não falar de mitologia iorubá em sala de aula?” já foi respondida? Talvez não de forma tão explícita, mas os encaminhamentos da lei deixam claro que é imperativo falar dessa mitologia se levarmos em conta o universo heterogêneo que é exterior à escola o qual a invade diariamente em busca do reconhecimento de seus saberes como legais e legítimos. No entanto, buscaremos responder essa pergunta de maneira mais assertiva posteriormente.

4.1 Através do abebê⁷⁵ prateado - E o que nos contam os livros de História?

Após essa abordagem preliminar sobre as Diretrizes e PCN’s, chegou a hora de verificarmos se os livros de História abordam a mitologia iorubá cujo culto é amplamente praticado no Brasil. Elegemos os quatro títulos catalogados no PNL D mais adotados no período de 2011 a 2013.

| Títulos | Anos | Posição no Ranking | Editora |
|--|------------------|--------------------|--------------|
| Projeto Araribá | 2011, 2012, 2013 | 1º lugar | Ed. Moderna |
| História, Sociedade & Cidadania | 2011, 2012, 2013 | 2º lugar | Ed. FTD |
| Projeto Radix | 2011, 2013 | 3º lugar | Ed. Scipione |
| Saber e Fazer História. História Geral e do Brasil | 2012 | 3º lugar | Ed. Saraiva |

4.2 Quinando o Aguapé⁷⁶ - Projeto Araribá

Não vou me deter na análise de um capítulo especificamente, mas na observação macro da obra visando a identificar a presença/ausência da mitologia ioruba. Adotarei essa linha de análise para todos os livros.

Comecei a análise tendo o cuidado de localizar no manual do professor alguma orientação legal/epistemológica que embasasse a abordagem ou falta dela acerca da temática afro-brasileira. Não encontrei uma seção específica que tratasse da inserção da temática, a exemplo das outras obras que serão analisadas no decorrer deste trabalho. O que encontrei foi um breve parágrafo inserido na apresentação da unidade que trata da Mesopotâmia, do Egito e da Núbia. No tópico “O tema e sua relevância”, o autor afirma o seguinte:

⁷⁵ Espelho em forma de leque usado pelas iabás. Vide nota 65.

⁷⁶ Erva utilizada nos procedimentos relacionados a Iemanjá. Tanto esta erva quanto às ervas que aparecerão nos tópicos seguintes Folha da Costa, MAcassá e Manjerição também pertencem a Iemanjá e servem para acalmar, trazer equilíbrio e proporcionar limpeza espiritual.

O estudo da civilização núbica recupera uma parte importante do passado da África subsaariana e garante que ela ocupe o lugar que lhe é devido na história da humanidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, alterada pela lei nº 10.639/03, estabelece que as escolas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil, públicos e privados, **incorporem o estudo da cultura e da história afro-brasileiras, especialmente nas áreas de história, artes e literatura.** (Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela editora Moderna. Projeto Araribá. História. 6º ano, 2010, p. 63. Grifo nosso)

Apesar de não compreender a relação aparente entre o estudo da civilização Núbica e a inserção da temática afro-brasileira no currículo de História, fui buscar essa conexão dentro da obra. Como já era de se esperar, não encontrei o menor indício da mitologia iorubá.

A obra é organizada por unidades e cada unidade é organizada por temas. A unidade em análise (unidade três: *A Mesopotâmia, o Egito e a Núbia*) tem seis temas. Os temas um e dois se referem à Mesopotâmia, à Suméria e à Babilônia. A presença do negro aparece nos temas três, quatro, cinco e seis nos quais estão registradas informações e atividades sobre o Egito (que foi devidamente “situado” na África), o rio Nilo, a sociedade no Egito Antigo, a religião e a escrita, a Núbia e o Reino de Cuxe.

Iniciei uma busca a fim de buscar assimetria no tratamento da questão mitológica visto que a obra relaciona mitos e deuses de povos europeus. Constatei que a unidade seis trata de *A Civilização Grega* e se subdivide em sete temas: *A origem da civilização grega* (fala da Grécia antiga, dos micênicos, origem da polis, a cidade-estado, etc). *A vida política na Grécia* (a Atenas aristocrática e suas instituições, a oligarquia espartana, etc). *A conquista Macedônica* (o domínio ateniense, a guerra de Peloponeso, o império de Alexandre). *A vida cotidiana na Grécia antiga* (atividades econômicas, a educação ateniense, etc). *Mito e religião na Grécia Antiga* (a mito e a religião grega, deuses e heróis, homens e deuses, etc). *A arte grega* (A arte grega hoje, a arte e a pólis, o teatro, os templos gregos, etc). *Filosofia e ciência da Grécia antiga* (Hipócrates e a medicina, para além do pensamento mítico).

Constatei também que unidade sete trata de *A civilização romana* e se subdivide em cinco temas: *A formação de Roma* (pequenos núcleos às margens do Tibre, Roma monárquica, organização social, etc). *A República Romana* (nova ordem política, diferenças entre patrícios e plebeus, o controle da península ibérica, etc). *As guerras de conquista* (a expansão do Mediterrâneo, uma nova cidade, a escravidão em Roma). *O Império Romano* (lutas sociais em Roma, o prestígio dos militares, Julio Cesar e a centralização do poder, etc). *A sociedade e a cultura* (a religião, a família, a produção intelectual, etc). A unidade oito trata de *A crise do império Romano* e se subdivide em quatro temas: *A mensagem do cristianismo* (onde nasceu o cristianismo? as pregações de Jesus, as primeiras comunidades cristãs, etc).

Século III: uma época de crises (A dificuldade de controlar o império, a crise do século III, mudanças que agravaram a crise romana). *A divisão do império e a queda de Roma* (as reformas de Diocleciano, o governo de Constantino, a ruralização da Europa, a queda do império Romano do Ocidente). *O império Romano do Oriente* (o esplendor do reinado de Justiniano, a cidade de Constantinopla, as diferenças religiosas)

Embora a Editora Moderna reconheça, no Manual do Professor, a obrigatoriedade da inserção dos conteúdos inerentes à afro-brasilidade, não identifiquei o menor esforço para que essa obrigatoriedade fosse atendida. Ainda que não se abordasse a questão mitológica, seria de bom proveito que se abordassem outros conhecimentos que desconstruíssem a ideia de que os negros trazidos para o Brasil seriam sem cultura. Conteúdos relacionados às noções de contagem de tempo e calendário, de escultura e beleza (em contraponto à Grega), dramatizar mitos iorubás (em contraponto à dramatização de mitos gregos – página 194), formas de governo dos negros trazidos para cá (em contraponto às formas de governo da Grécia), dentre outros. Fiz uma verificação superficial a fim de me certificar se os autores foram cuidadosos no trato com a questão dos indígenas brasileiros. Constatei que esses povos foram também invisibilizados. Para não dizer que passou totalmente sem ser percebido, há uma fotografia de duas crianças indígenas na página catorze para ilustrar que “*a infância e as tradições de povos indígenas também se tornaram objeto de estudo para muitos historiadores*”. Outra fotografia, na página quinze, para documentar a luta incansável de Claudio Villas Bôas e Orlando Villas Bôas os quais estão cercados por indígenas no Parque Indígena do Xingu (foto de 1974). Outra referência aos povos indígenas ocorre na página sessenta (tema três: *Povoamento do Brasil*) quando o autor sinaliza que os indígenas de antes de 1500 denominavam o Brasil de *Pindorama* (terra de Palmeiras em Tupi). No entanto, não é claro se para povos de outras etnias indígenas o mesmo nome era utilizado. O autor também perpetua o conceito histórico – equivocado – de que o nome Brasil derivou da madeira de cor avermelhada chamada pau-brasil a qual foi explorada pelos europeus ao chegarem nessa terra.

4.3 Quinando a Folha da Costa - História, Sociedade & Cidadania

O livro em questão apresenta uma abordagem preocupada com a construção de uma consciência baseada em uma sociedade pluriétnica e multicultural, salvaguardadas algumas situações que serão expostas no decorrer dos apontamentos.

Para a análise dessa obra, tive o cuidado de observar o manual do professor que fica localizado na parte final do livro. Nesse apêndice, na página 27, o autor tem o cuidado de destinar um tópico intitulado *Cidadania e Movimentos Sociais*. Nele, há um subtópico

denominado “A luta pela inserção da África nos Currículos”. Há uma preocupação em iniciar a discussão discorrendo sucintamente sobre o nascimento do MNU. Acerca do MNU, os autores destacam que:

(...) desde 1981, o mais destacado dos movimentos sociais de defesa dos direitos das populações negras no Brasil já reivindicava a inserção da História da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares, o que, por si só evidencia sua importância nas conquistas posteriores envolvendo legislação e Estado. Nas décadas seguintes, o Movimento Negro manteve-se ativo e, juntamente, com seus aliados da sociedade civil, conseguiu uma grande conquista em 2003, quando, coroando, uma luta de décadas, o governo Lula promulgou a Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira. (JUNIOR, Alfredo Boulos, *História Sociedade & Cidadania*, 2012, p. 27)

Após fazer um adendo sobre modificação da Lei 10.639/03 pela 11.645/08, o livro apresenta a seguinte pergunta: *Por que estudar a temática afro e a temática indígena?* As respostas contemplam situações que conduzem à construção de identidades, a reivindicações dos movimentos negros e indígenas pelo “direito à história” à necessidade de respeito e tolerância pelo outro. Em seguida, os autores apresentam *Textos de apoio à implementação da Lei n. 11.645/08 – A temática afro*.

Lendo a apresentação e as incursões do autor sobre o tema, revisei o livro à procura de um capítulo que abordasse a mitologia iorubá. Não o encontrei. Encontrei uma seção com um texto de apoio que os autores chamam de *O texto como fonte*, na unidade II, que trata de *Os primeiros povoadores da terra*. Tal texto de apoio traz o Orixá Ogum para tratar do mito ioruba sobre a origem do ferro. Terminando texto, há um questionário sobre o que foi abordado no texto. O autor tenta dar relevância à presença de povos negros? Sim. Se satisfatoriamente? Aí são “outros quinhentos”.

A presença do negro aparece através do capítulo sete, denominado o *Egito antigo*, no qual estão registradas informações e atividades sobre o império egípcio, organização social e relações de poder, religiosidade e o processo de mumificação e escrita. Um equívoco de grande vulto é percebido quando, na abertura do capítulo, o autor faz perguntas dentre as quais a mais importante é: “Você sabe em qual continente fica o Egito? O problema dessa pergunta é que ela fica aparentemente sem resposta. O autor deixa a resposta sob responsabilidade do aluno que, se for atento e interessado, se deterá num mapa pequeno, localizado na parte superior direita da página. Se tivermos em mente que as salas de aula de nossas escolas públicas ultrapassam a casa dos quarenta alunos, se tivermos em mente que o ambiente de aprendizagem não é confortável e estimulante, se tivermos em mente que nossos professores estão desmotivados, se tivermos em mente que a indisciplina impera pelos mais

diversos motivos, chegaremos à conclusão que essa pergunta pode ficar sem resposta. Qual o problema disso? O problema reside no fato de haver uma massificação da informação de que o Egito é branco e que ele não está na África, haja vista a última novela da emissora Record que produziu a novela *Os dez Mandamentos* na qual os atores eram branco quase que em sua totalidade. O autor, ao abordar um texto na página cento e trinta e nove acerca da localização do Canal da Suez, apresenta um mapa que pode facilitar a resposta para a pergunta sobre a localização do Egito. No entanto, se o aluno não tiver sido alfabetizado para a leitura de mapas, o Egito pode continuar na Ásia (ou Europa).

Apesar desse “contratempo” nem tudo está perdido, pois na página cento e quarenta e quatro, começa o capítulo oito intitulado *A Núbia e o Reino de Kush*. O autor apresenta uma imagem na qual aparecem faraós negros da 25ª Dinastia os quais governaram “reinos africanos erguidos à margem do Nilo”. O capítulo apresenta tópicos relacionados a características do Reino Kush (a escolha do rei; candace, a mulher na política; economia e sociedade; mineração artesanato e comércio; a sociedade cuxita), o Sudão e o Sudão do Sul. Para falar da Núbia (atuais Sudão e Sudão do Sul), o autor abre o tópico *Núbia, berço da civilização na África* no qual se apresenta um mapa para comparação entre *A Núbia e o Reino de Kush e África Atual*. Mesmo não sendo esse o objetivo desse trabalho, gostaria de sinalizar uma falta grave no que concerne ao paralelismo da análise visto que Núbia, no mapa *A Núbia e o Reino de Kush*, pode provocar uma leitura errada sobre sua extensão territorial (pode parecer que ela tomava toda a África) ao passo que no mapa *África Atual* se verifica nitidamente que Núbia, Sudão e Sudão do Sul, estão inseridos no continente africano (parte do continente e não o continente).

Inquieto com a ausência de referências aos iorubás e a sua mitologia, lanço-me “mata adentro” na tentativa de constatar se o mesmo tratamento é dispensado a outras culturas. Busquei o sumário e lá encontrei dois capítulos destinados ao mundo grego, à sua forma de governo e à sua cultura. E dois capítulos destinados à Roma antiga e ao Império Romano. Dentro desses capítulos encontrei indicações de página para o assunto *os deuses e os heróis gregos* e outro destinado à *Religião Romana; Jesus e o Cristianismo*.

Apesar do esforço do autor para inserir conteúdos relacionados à afro-brasilidade, o aparato mitológico africano ainda se mantém tímido e gravitando ao redor da cultura eurocentrada. O esforço para a mudança de paradigmas apreço quando vemos a notável presença de imagens do negro em posições não subalternizadas (páginas de 10 a 16, 18, 20, 29, 40, 43 dentre outras) ou em aspectos em que a manifestações artísticas são postas em evidência.

4.4 Quinando o Macassá - Projeto Radix

Enquanto o autor da obra analisada anteriormente (*História Sociedade & Cidadania*) teve a preocupação de valorizar a imagem do negro através de fotos em que aparece em posições equiparadas as do branco, na obra cuja análise sucedeu esta esse tipo de apelo não aparece. Para a análise dessa obra também optei por “passear” pelo Manual do Professor.

Fui para as páginas sei e sete (no apenso destinado aos professores) nas quais o autor faz a apresentação da coleção cujo um dos parágrafos reproduzo a seguir:

Quanto à seleção de conteúdos, **esta obra pode parecer eurocêntrica, pois foi realizada com base nos conhecimentos consolidados nas últimas décadas do ensino de História.** Entretanto, essa escolha de conteúdos tem razão de ser, e **desde já afirmamos que não é a de adotar uma concepção de História que toma como modelo as sociedades européias.** Na verdade, ela obedece a outros pressupostos. **Trata-se de um repertório cultural e socialmente reconhecido no âmbito escolar há muito tempo.** E não por acaso. **A sociedade brasileira tem na Europa um de seus principais pilares, sendo importante aos estudantes reconhecer essas origens.** Entretanto, **esse passado, ao ser tratado de forma crítica,** possibilita compreender não somente a formação cultural dos brasileiros, mas, sobretudo, redimensioná-lo. Nessa perspectiva, a coleção busca desenvolver estratégias para possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma visão crítica desse passado identificando outras possibilidades. Os textos, as imagens e as atividades de cada volume trabalham, por exemplo, com noções como semelhanças e diferenças, representações, práticas culturais, imaginário, memória, cultura material. (VICENTINO, Projeto Radix, raiz do conhecimento. História. 6º ano. p. 07. Grifo nosso)

No parágrafo transcrito, o autor afirma que embora pareça eurocêntrica, a obra não o é por abordar os conteúdos relacionados ao repertório cultural europeu de forma crítica. Segundo ele, esse repertório foi consolidado nas últimas décadas, é socialmente reconhecido além de pertencer a um continente que constituiu um dos principais pilares de nossa sociedade. De posse dessa informação, fui buscar alguma abordagem significativa sobre mitologia iorubá ou alguma referência positiva dos negros para a construção do Brasil ou ainda alguma tentativa de desconstruir a imagem de “bonzinho” dos europeus.

Referências sobre a mitologia iorubá simplesmente não há. No entanto, encontrei menções às mitologias dos indígenas Kamaiurá, dos chineses e da religião judaico-cristã acerca da criação do ser humano. Encontrei menções às religiões egípcia, hebraica, persa, grega.

A presença do “negro” aparece através do capítulo três, denominado *A Civilização Egípcia*, no qual estão registradas informações e atividades sobre o que é uma civilização, a organização dos egípcios às margens do Nilo bem como os ancestrais desse povo (os nomos), surgimento do Faraó, a vida no Egito antigo, a periodização da História egípcia, (antigo,

médio e novo império), religião, ciência e arte. Essa obra também “não insere” o Egito na África tampouco faz referências ao tom de pele dos súditos de Amon-Rá. Faz referências positivas a esse povo por terem desenvolvido a Astronomia e a Engenharia, Matemática. O autor não apresenta a Núbia como na obra analisada anteriormente.

Por não ter localizado referências aos iorubás e a sua mitologia, mais uma vez lancei-me “mata adentro” na tentativa de constatar se o mesmo tratamento é dispensado a outras culturas. Novamente, busquei o sumário e lá encontrei, em vez dos dois capítulos, três capítulos destinados ao mundo grego e espartano. Encontrei lições e atividades ligadas às diferentes formas de fazer política, à Grécia Antiga, ao Período Pré-homérico (a civilização cretense, Micenas e a origem dos gregos), O Período Homérico, O Período Arcaico e o surgimento das Pólis. Enquanto no livro *História Sociedade e Cidadania*, Atenas e Esparta estão inseridas em uma única unidade que trata do mundo grego, na obra em epígrafe o autor optou por destinar uma unidade à parte para Atenas e Esparta. Para elas, também lições e atividades sobre Grécia: o Período Clássico (Esparta, Atenas), a Sociedade Espartana (as relações de poder em Esparta, a educação espartana), A sociedade Ateniense (as leis e a política em Atenas, o governo de Atenas nas mãos de tiranos, o surgimento da democracia). O último capítulo destinado à Grécia fala da Grécia Clássica e o helenismo. Lições e atividades abordando A hegemonia ateniense (o apogeu da Atenas Clássica), Esparta desafia Atenas (quando aquela decidiu enfrentar esta), O Período Helenístico, A Cultura da Grécia antiga (as artes na Grécia antiga, o “amor à sabedoria”) Religião (deuses gregos, mitos gregos: ontem e hoje, o mito de Narciso).

No que tange à Roma, existem dois capítulos. O primeiro, Roma: da Monarquia à República, trata das Origens da Civilização Romana (a fundação de Roma), A Monarquia Romana (sociedade, relações de poder e participação política), A República Romana (funcionamento da república, as conquistas pebleias), O Expansionismo Romano, A crise da República. O capítulo seguinte trata do Império Romano (patrícios, escravos e plebeus), O fim da república, O Alto Império (o enfraquecimento do império), O Baixo Império, Aspectos Culturais da Roma Antiga (o cristianismo).

Não identifiquei tentativa alguma para a abordagem de conteúdos acerca da afro-brasilidade. Poder-se-ia inserir noções de tempo e calendário dos povos trazidos para o Brasil uma vez que o livro fala sobre calendário cristão, judeu, muçulmano e chinês (páginas 15 e 16). Essa análise também é extensiva ao livro analisado anteriormente (*História, Sociedade e Cidadania*). Identifiquei também que na página sessenta e nove, *O impacto da conquista europeia na América* (subtópico de *Os indígenas e a História do Brasil*), o autor ensaia uma

tentativa de demonstrar que o contato entre indígenas e europeus não ocorreu harmoniosamente, mas com a ocorrência de conflitos. No entanto, o autor deixa a desejar quando afirma que esses conflitos ocorreram com base no choque de valores entre ambas as culturas. Enquanto a cultura indígena visava à extração da natureza somente o necessário para sobrevivência, os europeus “viam a natureza como fonte de riqueza”. Falta ao autor a expertise para pôr em discussão que esses conflitos não apenas se basearam no choque entre culturas, mas numa visão estereotipada acerca dos indígenas que eram vistos como povos primitivos, bárbaros, sem cultura e pagãos. Outra transgressão grave ocorre na página cento e cinquenta e sete (capítulo oito, *As primeiras Civilizações da América*) quando o autor no tópico *A Conquista europeia da América* afirma que a conquista europeia também resultou em um intercâmbio cultural entre os povos pré-colombianos e colonizadores.

A conquista europeia também resultou no intercâmbio cultural entre os povos pré-colombianos e os colonizadores. Se os espanhóis repassaram aos nativos o uso da roda e aplicações arquitetônica, entre tantas outras, também conheceram domínios gastronômicos, registros como os quipos e impressionantes construções, além de outras inúmeras realizações e conhecimentos. Um destaque especial foi uma bebida amarga, consumida pelos chefes nativos, que, segundo a lenda, tinha sido oferecida pela serpente emplumada, a Quetzalcóatl, chamada Xhocolha, “o alimento do espírito” – o chocolate. (VICENTINO, Projeto Radix, raiz do conhecimento. História. 6º ano. p.157. Grifo nosso)

O professor Cláudio Vicentino não se atentou para o fato de que o contato não foi harmonioso e educado cujas trocas materiais e imateriais realizaram-se de forma espontânea. Houve um violento processo de aculturação imposto pelo homem branco que se julgava escolhido para iniciar a era da modernidade em terras indígenas.

4.5 Quando o Manjeriço - Saber e Fazer História. História Geral e do Brasil

Os autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues demonstram grande preocupação com a inserção de conteúdos sobre África e Afro-brasilidade. Atribuem às “pressões democráticas” da sociedade e ao movimento negro a obrigatoriedade da instituição de conteúdos obrigatórios com essa temática. De acordo com os autores:

Temas de história e cultura afro-brasileira, de certa forma, já vinham sendo estudados em livros didáticos há muito tempo. **Não raro, porém, esses temas eram carregados de negatividade e se limitavam à escravidão no Brasil e em outros países americanos, ao colonialismo do século XIX e às independências dos países africanos no século XX.** Além disso, pode-se dizer que tais temas costumavam ser abordados apenas da maneira europeia. (...) **Nesta coleção, houve um esforço para incorporar posturas apropriadas no que se refere à valorização da diversidade da população brasileira e a recusa do etnocentrismo e dos preconceitos em todo o processo histórico**

mundial aqui abrigado. (RODRIGUES, Jaime. COTRIM, Gilberto. Saber e Fazer História. 2012. p. 22. Grifo nosso)

No Manual do professor anexado ao livro, os autores apresentam os temas abordados divididos por cada livro da coleção (do 6º ao 9º anos). Para o livro do ano em questão (6º ano), de acordo com tabela disponibilizada na obra, os assuntos abordados são:

| Capítulo | Abordagem |
|--|--|
| Capítulo 2: Os primeiros humanos e sua organização | <ul style="list-style-type: none"> ❖ A África apresentada como o local de origem da humanidade ❖ Principais sítios arqueológicos do continente africano e reportagem sobre um deles, localizado na África d Sul |
| Capítulo 5: África: Egito Antigo e Reino de Cuxe | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Aspectos da vida social de duas das mais importantes civilizações africanas antigas ❖ Relações entre Cuxe e Egito ❖ O papel das mulheres no Reino de Cuxe ❖ Informações complementares sobre o Reino de Axum. |

Assim como no Projeto Radix, referências à mitologia iorubá não há. Encontrei referências às religiões hebréia, persa, romana (cristã), islâmica, egípcia e grega. Encontrei menções às mitologias egípcia e grega.

Como já antecipei e de acordo com o manual do professor, a presença do negro aparece através do capítulo dois, denominado *Os Primeiros Humanos e sua Organização*, no qual estão registradas informações e atividades sobre as *Origens do Ser Humano* cujos vestígios de nossa ancestralidade foram encontrados na África. Registre-se também informação acerca do sítio arqueológico de Maropeng (África do Sul). Aqui uma crítica visto que para a origem do homem o autor apresenta explicações religiosa, científica. Para a explicação religiosa, o autor toma como explicação unilateral e suprema o mito cristão da criação (página 28), desconsiderando mitos de povos africanos e indígenas. O capítulo cinco aborda o *Egito Antigo e Reino de Cuxe* onde é possível identificar o protagonismo negro. Antes de prosseguimos na análise, gostaria de registrar que na página quinze o autor reconheceu a existência dos griôs através de uma imagem que registrou um encontro de griôs

na Inglaterra. Além desse registro, vale ressaltar uma foto da apresentação do tambor de crioula⁷⁷ em São Luis (MA).

O capítulo cinco é iniciado indicando a localização do Egito na geografia mundial (Norte da África). Aborda a importância do papiro, a relevância das pirâmides e múmias. Ressalta a existência de outras civilizações africanas na antiguidade como o Reino de Cuxe (Região da Núbia), ao sul do Egito, ao longo do Nilo. Este capítulo fala da civilização às margens do Nilo (Baixo Egito e Alto Egito, Nilo: obras hidráulicas e agricultura, unificação política, periodização histórica), Sociedade Egípcia (vida dos camponeses, os artesãos e os escravos, o poder do faraó, os funcionários do governo), Cultura Egípcia (os deuses e os templos, a mumificação, a produção artística, as pirâmides, a escrita egípcia, a decifração dos hieróglifos). Pareceu-me positiva a apresentação da contagem de tempo no Egito Antigo, pois desmistifica a ideia de que só existe uma contagem válida de tempo. O Reino de Cuxe (Relação entre Egito e Cuxe, as mulheres no reino de Cuxe, vida econômica e cultural). Pareceu-me positiva a apresentação da importância da mulher na sociedade Cuxe e da candaces – rainhas mães.

Como fiz com as outras obras, também me aventurei pelas páginas do livro para constatar a óbvia e colonizadora presença dos capítulos “gregos”. No sumário, dois capítulos destinados à Grécia. O primeiro, capítulo oito: Grécia Antiga: das origens à polis, trata da Formação da Sociedade Grega (cretenses e micênicos, primeiros povoadores da Hélade, Génos, Pólis: a cidade-estado grega, colonização grega, diversidade e integração), Atenas (o caminho da democracia, cidadãos, metecos e escravos), Esparta (a divisão social em Esparta, o poder dos esparciatas). O segundo, capítulo nove: Grécia Antiga: o período clássico e a expansão territorial, trata do Esplendor cultural grego (Arquitetura: templos e edifícios públicos, escultura: o ideal de beleza, Teatro: tragédia e comédia, os primeiros historiaadores, Filosofia: o uso metódico da razão, o avanço da medicina), Expansão e Conflitos (guerras Greco-Pérsicas, Liga de Delos e domínio ateniense, guerra de Peloponeso), Conquista Macedônica e Helenismo (fragmentação do império), Religião e Mitologia (deuses, heróis e semideuses, cultos e oráculos, mitologia).

Além desses dois capítulos destinados à Grécia, há dois capítulos destinados à Roma. O primeiro, capítulo dez: Roma Antiga: expansão e crise trata das origens de Roma (a lenda da origem de Roma, os períodos da história política), Monarquia (a organização social,

⁷⁷ Manifestação cultural afro-brasileira que consiste em dança circular, entoação de cânticos e percussão de tambores. O Estado do Maranhão é o lugar de origem e ocorrência dessa dança, podendo acontecer em outros Estados.

a organização política, o fim da Monarquia), República (a dominação dos patrícios, a plebe conquista direitos, tribuno da plebe, a expansão territorial, as guerras púnicas, as conseqüências das conquistas, a resitencia dos escravos, a república entra em crise, o fim da república), Império (a pax romana, a máxima extensão territorial, o desenvolvimento econômico, a crise do império, as invasões do império romano). O segundo, capítulo onze: Roma Antiga: vivências culturais, trata do Direito (alguns princípios jurídicos), Artes (arquitetura: a grandiosidade romana, escultura: representando a realidade), Língua e Literatura (Latim: a língua oficial do Império, clássicos da Literatura), Vida Religiosa (cristianismo, a perseguição dos cristãos, de perseguidos a perseguidores).

Conforme citação à obra no início dessa análise: “Nesta coleção, houve um esforço para incorporar posturas apropriadas no que se refere à valorização da diversidade da população brasileira e a recusa do etnocentrismo e dos preconceitos”, busquei tal esforço do autor para valorizar a diversidade da população brasileira. Registro que o esforço dos autores não foi suficiente para deslegitimar o etnocentrismo europeu, pois as referências aos povos negros que contribuíram para a construção do Brasil são ínfimas para não dizer nulas, quando postas em comparação com os capítulos destinados à Grécia e à Roma.

Na tentativa de compreender o motivo de o autor suprimir conhecimentos de povos colonizados em detrimento do privilégio de mitologias européias, localizei no apenso destinado aos professores um quadro que destaca alguns pontos relacionados ao estudo de História da cultura da África e dos afrodescendentes nos livros da coleção. De acordo com esse quadro, o livro do sétimo ano apresenta o capítulo dez que tem por título: *Administração e Religiosidade* o qual apresenta abordagem acerca dos aspectos de algumas religiões trazidas ao Brasil pelos africanos e presentes na religiosidade brasileira. Não pude analisar essa informação por extrapolar o corpus desse trabalho. No entanto, em um livro no qual se fala tanto da religiosidade de outros povos, questiono os motivos para o deslocamento e isolamento desse tópico sobre a mitologia afro-brasileira. No livro objeto de análise, encontrei referências ínfimas aos indígenas brasileiros (páginas dezesseis e dezessete) que apresenta um texto e uma foto acerca da forma de documento aderida pelos indígenas (fotos e filmes) e uma foto de dois bonecos de cerâmica produzidos pelo povo indígena Karajá o qual se utiliza da confecção desse aparato para preparar as crianças Karajá na passagem para o mundo adulto. Na página cinquenta e sete, uma fotografia de um yanomani trabalhando na plantação no estado do Amazonas. A fotografia é utilizada para ensinar que os povos indígenas “vêm se destacando como parceiros na preservação ambiental”.

4.6 A navalha - Algumas considerações...

Acredito não ser fator de surpresa a inobservância da letra da lei no que concerne a inserção dos conteúdos por ela determinados. A lei é clara quando estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Os autores/editores reconhecem-na, mas somente alguns a colocam em prática. Falar de Egito e Núbia é formidável, afinal trata-se da representação de duas sociedades africanas ricas e tecnologicamente avançadas na tentativa de desconstruir o preconceito contra africanos os quais são chamados de atrasados, primitivos. Além disso é importante para que os alunos adquiram uma cultura geral. Falar de Grécia e Roma é importante? Sim, embora não pareça. Mas para “sentar-se à mesa” com outras sociedades, com outras perspectivas para a promoção do diálogo e a busca de interseções. Para ser destituída de seu lugar cativo “fonte de todo saber”.

Quando comecei a escrever esse trabalho, utilizei palavras como banir, extirpar a Grécia. Meu orientador e meu percurso me mostraram que é impossível e improdutivo querer “invisibilizar” a cultura europeia. Soares (2008), doutor pelo programa da UFC, sobre sua identidade e sua prática, afirma que:

“(...) o que está na ordem do dia é a intervenção na qual o modelo antigo é intervertido, isto é, sem exclusão do outro; o que acontece é uma mudança de foco em que a cultura e a filosofia africana passam a ser prioritárias sem desqualificar a filosofia ocidental, reconhecendo nela um diferente que acrescenta a minha lógica ao meu pensamento que é afrodescendente ocidental, sendo que sou filho de uma ideologia criada na outra, por isso tenho as duas.

E compartilho com o autor a urgência de rever mitos africanos a fim de reconstruí-los a partir da ótica do afrodescendente, visando ao resgate de sua estética e a trazer de volta sua ética para compreender a existência a partir de si. Essa prática contribui para o resgate da autoestima dos negros a partir dos deuses e heróis africanos visto que ajudaria a descortinar a possibilidade de acesso a um saber africano com sua teologia e cosmologia próprias.

Para um aluno afrodescendente, não perceber a cultura afro-brasileira no livro didático provoca apatia que é resultado da baixa autoestima. Além do mais, como resposta do discriminado, corre-se o risco de valores culturais sumirem pela desqualificação pelos de cultura “superior”. O estado de apatia e baixa autoestima conduzem a uma perda identitária, a falta de pertencimento a um grupo e do grupo.

Quanto a esse “sumiço” dos conteúdos instituídos pela obrigatoriedade da lei, alguns dos autores analisados acabam por instituir a violência simbólica haja vista a imposição de

conhecimentos “universais” que de tão universais provocam a dificuldade nos alunos para sua compreensão e reconhecimento como útil. Destinar dois ou três capítulos para falar de Grécia ou Roma ao passo que saberes-outra são invisibilizados é não ter apreço pelo esforço de companheiros que lutaram muito para a inserção dessa temática nos currículos. As DCN’s consideram primordial que a diversidade cultural de que é composto o espaço escolar seja motivo para ações pedagógicas e aqui consideramos os mitos iorubás um tópico fundamental haja vista a presença de alunos negros e praticantes de cultos de matriz africana.

Os atuais manuais de História continuam a dar voz aos primeiros manuais de história a que aludimos no capítulo três. Como vimos, os primeiros manuais eram racistas por considerarem indígenas e negros inferiores, incapazes de serem bases de uma nação. Mesmo negando, o Projeto Radix, por exemplo, é eurocêntrico e continua perpetuando a ideologia de que a cultura europeia é superior.

Que se continue a falar de religiosidade grega, romana, persa, egípcia, mas sem preterir a religiosidade dos iorubás devido à sua importância, por ser um dos maiores grupos étnicos da Nigéria. Os iorubás são os mais exímios artesãos da África, desenvolvendo trabalhos como ferreiros, tecelões, artesanato de couro, vidro, etc. Foram trazidos à força para o Brasil como escravos e foram responsáveis pela introdução do candomblé em nossa nação. Mitos iorubás na sala de aula atendem a uma educação pluriversal através da qual outras racionalidades são inseridas com igual relevância. Mitos iorubás na sala de aula seja de forma dramatizada pelos alunos, seja através de relatos de praticantes do candomblé, seja através de projetos de extensão é contribuir para o pensamento de fronteira por ir de encontro ao posicionamento hegemônico europeu que invisibiliza outras racionalidades e outras cosmovisões.

Falar apenas da cultura hegemônica dominante não apenas valora, mas contribui para sua perpetuação. O alunado, por sua vez, desmotiva-se diante da falta de prestígio de sua cultura ao perceber que a outra é socialmente aceita e prestigiada. O currículo escolar ainda está construído em cima de uma cultura dominante a qual se vale de um código dominante para crianças da classe dominante. Com isso, crianças e jovens das classes dominadas se sentem à margem do processo educacional por serem essa cultura e esse código incompreensíveis. Daí um dos fatores para os altos índices de evasão escolar que assombra nossos educadores. Falar de Grécia e de Roma é válido, pois como disse Soares, “sou filho de uma ideologia criada na outra, por isso tenho as duas”, mas a ideologia da qual somos filhos precisa ser resgatada e valorizada no espaço escolar a exemplo da ideologia que nos criou. Falar, no espaço escolar, das Histórias e das culturas africana e europeia é construir

conhecimentos de forma democrática através de polidiálogos, pois construção é processo de luta de significados e ressignificados. Um currículo pluriversal e polirracional renuncia o atual modelo eurocêntrico que privilegia a versão unilateral da história e da cultura.

Por que não falar de mitologia iorubá em sala de aula? Na verdade não temos motivos justificáveis para não falar da mitologia iorubá. Primeiro, por que temos a legislação a nosso favor cujos PCN's e DCN's são enfáticos em reconhecer a necessidade de se problematizar a realidade cultural do aluno de forma a conferir importância e motivação. Os PCN's são bem mais assertivos e detalhistas quanto à abordagem de mitos da origem do mundo, do homem, ritos, religião bem como a confrontação desse aparato entre culturas. Segundo, urge a construção de um currículo intercultural e polidialógico o qual não pode prescindir da articulação entre a diversidade étnico-racial presente em nossa sociedade e as questões políticas e históricas. Atualmente com a democratização do acesso ao ensino, devemos nos preocupar não apenas com o acesso, mas com a manutenção exitosa do aluno no sistema educacional cuja perpetuação de uma cultura estranha pode nos levar a uma situação irremediável de marginalização.

5. Igbín⁷⁸ – Epi Epi Babá⁷⁹ – Considerações Finais

Quando iniciei este trabalho, não tinha muita ideia do rumo que tomaria, mas os questionamentos das pessoas com as quais eu ia conversando no curso da escrita e a necessidade “preeminente” de uma abordagem decolonial foram suleando meu caminhar. Minha contribuição se dá na tentativa de inquietar meus colegas e alunos acerca do racismo ainda presente nos livros didáticos de nossos alunos do sexto do Ensino Fundamental. Não apenas inquietar, mas promover a revolta contra uma colonialidade ainda tão arraigada na formação de nossa sociedade.

Se a escrita desse trabalho foi fácil? Não, não foi. Não foi fácil devido aos acidentes de percurso que surgiram durante meu caminhar, devido ao desânimo que às vezes permeava meu ser. Desânimo? Sim. À medida que ia me deparando com as páginas dos livros analisados, um sentimento de pequenez e impotência me acometia diante da enormidade de um sistema maior e mais forte instaurado. O conforto vinha das palavras e escritos de outros companheiros que estão engajados nessa luta há mais tempo. A força para lutar surgia quando via o olhar das crianças e adolescentes das casas de santo por onde passava. Se atitudes “invisibilizantes” doem em mim, adulto que sou, imaginava o quanto deveriam provocar dor nas crianças de axé.

Orixás, mitos, a religião entremeada nas práticas de um povo rico, a diáspora desse povo, suas lutas, seus métodos visando à perpetuação de sua cultura e, junto com todas essas palavras, a mais forte de todas elas: colonialidade. Como projeto decorrente do colonialismo, a colonialidade subalterniza ou invisibiliza as Histórias e identidades de povos colonizados em detrimento da geopolítica do conhecimento. Como é possível um espaço escolar cada vez mais com públicos diferenciados ainda privilegiar uma cultura tão aquém da massa que compõem nosso sistema de ensino?

Por não apresentar um currículo que contemple o processo formativo inicial no que tange às relações étnico-raciais, a escola se vê desafiada e desacreditada pela diversidade identitária que a compõe. Por isso professores se desdobram visando à atualização e formação na temática racial de modo à desconstruir o padrão e, com ele, ideias estereotipadas. No entanto, isso só é possível a partir da adoção de currículo que reconheça e estabeleça diálogos com culturas e formas de ser outrora tidas como marginais ou sem expressão. As forças

⁷⁸ Igbín é a denominação para caramujo e também o nome de um toque de ritmo lento inerente ao ancião, ao Orixá mais velho, Oxalá. No xirê, Oxalá é o que fecha as festividades, o último a ser louvado. Por isso o escolhi para encerrar esse trabalho.

⁷⁹ Saudação a Oxalá.

propulsoras que fizeram ruir os pilares do currículo eurocêntrico foram a lei 10.639/03 e de modo subsequente as resoluções e pareceres do CNE. Devido a esses dispositivos é que se tornou possível e urgente pensar em um currículo e agir para a construção dele a partir de uma perspectiva etnicorracial visando a não apenas problematizar as razões pelas quais a contribuição dos negros foram invisibilizadas, mas trazer essas contribuições para o centro do universo escolar e acadêmico, instaurando a desobediência epistêmica e a luta contra o racismo.

Vale ressaltar que essa desobediência epistêmica não se dá através de um processo autoritário a partir de uma reorientação unilateral da perspectiva histórica. Não há unilateralidade, não há um saber ou um panteão privilegiado, mas uma perspectiva polidialógica na qual todos são protagonistas de saberes que desfrutam de igual relevância. Partindo de uma perspectiva polidialógica, pluriversal é que se faz necessário pensar em um currículo multicultural o qual transcende os saberes da modernidade e orienta as práticas para uma abordagem etnicorracial em consonância com as questões históricas e políticas. O currículo multicultural destitui o europeu do lugar de enunciador da verdade sobre si e sobre outro, pois na perspectiva multicultural a Europa não está para a “Verdade” assim como a África não está para a “inverdade”, “irracionalidade”. Se a modernidade reconhece como legítimo apenas o saber letrado, a literatura, o currículo que privilegia as interseções dos saberes privilegia também a oralitura visto ser essa uma ferramenta de transmissão dos mitos, contos, histórias, saberes de culturas antes subalternizadas. Um espaço escolar que atenda às demandas de um público cada vez mais diversificado, que busca uma identificação com o que está no currículo, bem como a razão para seleções de determinados conteúdos não deve perpetuar a herança moderna e colonial a qual privilegia a cisão entre sujeito e conhecimento, individualismo e competição, racionalidade e lógica.

O currículo de História para o sexto ano do Ensino Fundamental no Brasil ainda segue a lógica do século XIX quando os primeiros manuais de História começaram a tomar forma e começaram a traçar a linha ideológica dos manuais vindouros. Se nos primeiros manuais os negros não eram protagonistas ou eram protagonistas de uma polaridade negativa e que dependiam do branco para “resgatá-los”, os manuais analisados nesta dissertação ainda se encontram ligados a essa forma de pensar quando aborda a mitologia de outros povos ditos superiores e invisibilizam a mitologia de povos que efetivamente contribuíram para a formação da nossa nação. Considerados como entrave à modernização do país, o negro ou “mestiço” apenas oscilou na polaridade positiva quando foi de interesse de Afonso Celso

documentar a “unidade” das três raças com o propósito de instituir o conceito de nação e por ser abolicionista (capítulo IV).

Neste trabalho constatamos que os manuais catalogados pelo PNLD - com o adendo de que o manual *História, Sociedade e Cidadania* faz um esforço ao apresentar o Orixá Ogum - mais comercializados ainda atendem ao ditame monorracional europeu através do qual se instaurou e se perpetua uma racionalidade dicotômica e hierarquizante. No Capítulo Dois deste trabalho, dissertei sobre o vocábulo mito, sua importância e uso; sobre a importância de oportunizar aos educandos a possibilidade de conhecer como outros povos encontram meios para justificar a existência das coisas ou suas ações, uma forma outra de racionalizar a vida. Ainda neste capítulo foram aproximadas as sociedades grega e ioruba no sentido de encontrar conexões no modo como elas se estruturavam e como se relacionavam com o divino. Além disso, tratei de aproximar as divindades, buscando características em comum entre elas a fim de constatar que a invisibilidade da mitologia iorubá está para o projeto colonial e racista europeu.

No Capítulo Três, constatei a construção de nossa história se deu a partir de critérios eurocêntricos através do qual foram forjados ícones e personalidades – nenhuma negra - para criar no povo em formação o sentimento de pertença a uma nação; constatei que tanto a criação do IHGB, quanto a publicação dos manuais de história foram os responsáveis por orientar uma produção livreira racista e epistemicida direcionada aos estudantes até os dias de hoje. Neste capítulo também tratei das diversas teorias do currículo além de conceitos relacionados ao Grupo Modernidade/Colonialidade (conceitos também trabalhados na introdução da obra) dentre os quais: transmodernidade, diferença colonial, pensamento de fronteira. No Capítulo Quatro, analisei os livros didáticos tendo como parâmetro de análise as DCN's e os PCN's. Constatei o descaso com a contribuição mitológica de povos negros diretamente relacionados à construção do Brasil.

No início deste trabalho, na Introdução, supus que o apagamento dessa mitologia se devesse ao fato de ela ainda estar em evidência e sendo “operacionalizada” por adeptos. No entanto, no curso da obra e na análise dos livros, vislumbraram-se as diversas causas de a mitologia iorubá não aparecer ou aparecer de forma tênue, quase imperceptível, e, dentre essas causas, a colonialidade e o racismo epistêmico pelo fato de o europeu ter se arrogado do direito de determinar o que é verdadeiro e científico.

Como autoavaliação, urge reconhecer que um número maior de obras poderia ter sido analisado, pelo menos as dez mais comercializadas no catálogo do PNLD. Reconheço, também, que outros teóricos poderiam ter sido discutidos como Carlos Moore, Marco Aurélio

Luz, Jack Godoy, Muniz Sodré e Enrique Dussel ou discutidos com maior aprofundamento como Boaventura Souza Santos. No entanto, também é importante ter em mente que a proposta dessa dissertação não é a de esgotar o assunto, mas de iniciar uma reflexão acerca da invisibilidade da mitologia iorubá.

O trabalho e a luta não se esgotam aqui. Decidi abordar o apagamento da mitologia por ser esse um tema caro a mim, mas reconheço que há muito que se fazer para se reescrever a História de nosso país a partir da ótica do colonizado ou, dito de outro modo, a partir do pensamento de fronteira o qual surge para se rebelar contra uma tradição não apenas de episteme, mas de corpos, cosmologias e culturas. Por uma educação transmoderna, ou seja, diversa e dialética é que os Deuses iorubás devem povoar os livros didáticos com seus corpos e atitudes sem as interdições impostas pela episteme, moral e ética ocidentais. Por uma educação justa e igualitária é que a Lei 11.645/08 deve ser cumprida e as DCN's seguidas.

Axé, Babá!

6. No Roncó⁸⁰

6.1 Glossário

Àyé – Terra

Babaláwo - pai do segredo. O que lida com o oráculo

Candomblé – Religião de matriz africana a qual cultua Orixás e Eguns.

Dadá-Ajaká - Dadá-Ajaká, filho mais velho de Oranian, irmão consanguíneo de Xangô.

Ejô - Problema, confusão, caso, desentendimento, ação judicial.

Elégùn (Elegun) - Quem é “montado” pelo Orixá

Equede - cargo feminino e a ela se atribui a responsabilidade de cuidar dos que entram em transe além de participar de forma ativa de todas as liturgias fundamentais naquela comunidade.

Exu – Orixá da comunicação, da retórica. Mensageiro. Mora nas estradas, nas encruzilhadas que são pontos de passagem e abertura para o outro plano. Deus luxurioso, Exu é paradoxal: jovem e velho, alto e baixo. A inocência da criança, a força e petulância do jovem, a sabedoria e licença de um velho habitam em Exu.

Griô – Indivíduo responsável pela difusão da história e das tradições de uma comunidade.

Iansã – Também conhecida como Oyá. Orixá dos ventos, tempestades, dos raios. Rainha do mundo dos mortos. Guerreira. Personificação da paixão, do sexo, da elegância. Voluptuosa. É a que se irrompe contra a autoridade masculina.

Ìbìrì – Apetrecho sagrado que pertence ao Orixá Nanã. Esse apetrecho feito da nervura da folha do dendezeiro, palha da costa, búzios e fios de conta é utilizado para eliminar energias negativas e afastar maus espíritos.

Iemanjá – Orixá dos mares e oceanos. A Grande Mãe sábia, rica, poderosa, feiticeira e rancorosa. Em algumas variações míticas, a primeira esposa de Oxalá.

Ifá – Deus oracular. Deus da adivinhação e do destino. Porta-voz de Orunmilá. Não tem culto organizado.

Igbá-odù – Cabaça que guarda uma série de elementos sagrados e secretos que não podem ser vistos por pessoas não autorizadas. Esses elementos simbolizam o céu e a terra em sua união.

Irê - Cidade africana tomada por Ogum que matou o rei e se proclamou rei de Irê (Onirê). Nessa cidade se estabeleceu o culto ao Orixá do ferro em terras africanas.

⁸⁰ Roncó é o nome de um espaço dentro do terreiro (um quarto) no qual se dá todo o processo de iniciação. Muitos comparam o ronco ao útero (útero de Oxum), pois ali se dá a concepção e nascimento do Orixá na vida do iniciado. Nomeei esse capítulo como “roncó” por ser um espaço dedicado exclusivamente ao contato com expressões relacionadas ao candomblé e aos Orixás, ou seja, um espaço para aprendizado em tempo intensivo.

Ìyálòòde (Ialodê). Dama da alta sociedade

Ketu (Quetu) – Uma das mais populares nações do Cadomblé com rituais e divindades próprias. Outras nações existentes são Angola, Jeje, Fon.

Kóba Láròyé, Exu: Saudação a Exu.

Mariô ou Mariwo - O nome da folha do dendezeiro, desfiado, utilizado nas portas e janelas das casas de santo.

Nagô - O termo Nâgô no Brasil acabou por ser aplicado coletivamente a todos os grupos vinculados por uma língua comum – com variantes dialetais.

Nanã – Um dos Orixás mais antigos. Senhora dos pântanos, dos mangues, da morte.

Obá – Orixá guerreiro, do amor, das paixões com todos os seus desencantos e do poder genitor feminino. Mulher mais velha de Xangô e que morre de ciúmes de Oxum por quem Obá foi enganada.

Odùduwà (Odudua) – Divindade primordial iorubá. É a divinização da terra e ao lado de Oxalá representa os propulsores da criação.

Ogã- nome para diversas funções masculinas dentro de um terreiro de candomblé. São homens que não entram em transe. Eles têm a responsabilidade de tocar os atabaques, de sacrificar animais, cuidar dos altares, dentre outras atribuições.

Ogum- Orixá ferreiro e guerreiro. Responsável pela preparação dos caminhos por onde os outros Orixás irão passar.

Oko – Orixá ligado à agricultura. Caçador pobre e solitário. Cultuado apenas na África.

Olodumare – Ser supremo para os iorubás e praticantes do culto de matriz africana.

Omolu – Natureza mais velha e madura do Orixá que é o médico nagô. Senhor da varíola, das pestes. Detentor dos segredos da vida e da morte. Governa o mundo dos Eguns junto com Oyá. Obaluayê é o seu correspondente mais jovem (são a mesma divindade). Utiliza-se de seu Xaxará para limpar as doenças.

Òpàsóró (opaxorô) – Centro prateado que representa a ligação entre o Aiyé e Orun. Cajado dotado de magias e mistérios.

Oranian – Rei iorubá da cidade de Ifê, na Nigéria.

Oriki - Segundo o Dicionário Yorubá / Português do Professor José Beniste (2009), Oríki é título, nome, louvação que ressalta fatos de uma sociedade, de uma família ou de uma pessoa e, igualmente, seus desejos.

Orixás – Seres divinos que correspondem às forças da natureza.

Orumilá – Testemunho da vida das pessoas. É o senhor dos destinos, é quem tudo sabe e tudo vê em todos os mundos que estão sob a responsabilidade de Olorum.

Oxalá – Orixá criador e grande pai. Muito respeitado e venerado dentro do candomblé. É reconhecido como Senhor do Pano Branco, da alvura imaculada. Orixá da criação, encarregado por Olorum para fazer a Terra (aiê, ayé) e a humanidade que o habita. Pode aparecer como Oxalufã (ancião) ou como mais jovem (Oxaguiã)

Oxum – Orixá do amor, da maternidade, da beleza, da riqueza, dos rios e quedas d'água. Mulher sensual e dengosa, Oxum é a mãe dos pássaros e peixes. Aficionada por jóias.

Oyó (Oió) – Antigo Império da África Ocidental situado no atual Sudoeste na Nigéria e Sudoeste do Benin. Este império foi fundado pelos iorubás no século XV.

Pàtàkìorí Ògún! Ògún yẹ - Ogum, corta as cabeças! Ogum é importante na minha cabeça! Olá, Ogum! Ogum sobrevive! (Tradução livre)

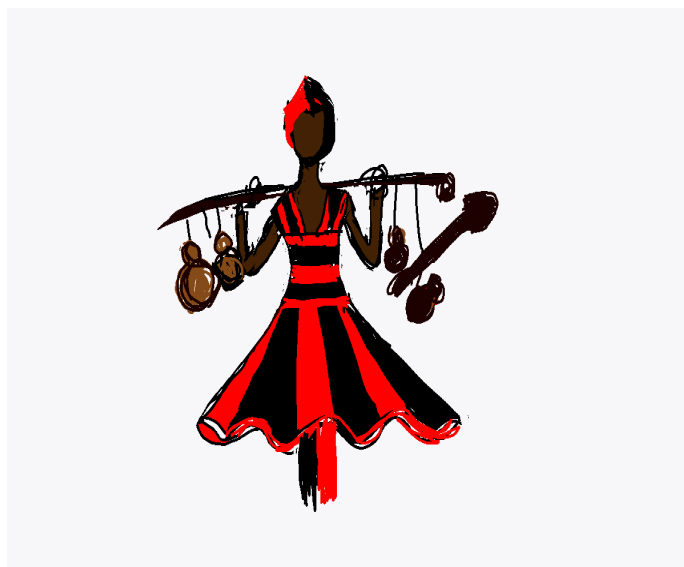
Xangô – Orixá da Justiça. Deus do raio e trovão e marido de Iansã.

Xirê - Palavra de origem ioruáa (Siré) que significa brincadeira. No candomblé, é o momento em que os filhos de santo dançam em círculo ao som dos atabaques e se preparam para receber os Orixás.

Yorùbá (Iorubá) - Está para comunidades que pertençam ao mesmo grupo linguístico, mas que posteriormente passou a designar um povo ou território. Além da identidade linguística, os iorubás são unidos pela mesma cultura e tradição cuja cidade sagrada é Ifé. O iorubá está concentrado nos territórios limítrofes entre a Nigéria (Oyó, Egbwa, Ijexá, Ijebu, Oxogbó, Ifé) e o Reino de Queto (Kétu), no Benin

6.2 Imagens

Exu (Com cabaças e o falo)



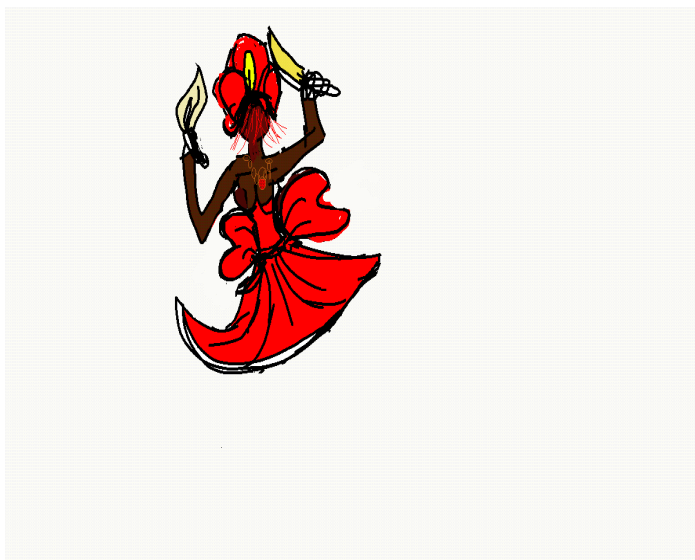
Ogum (Com facão e espada)



Oxum (com seu abebê)



Iansã (com sua espada e Eruexim⁸¹)



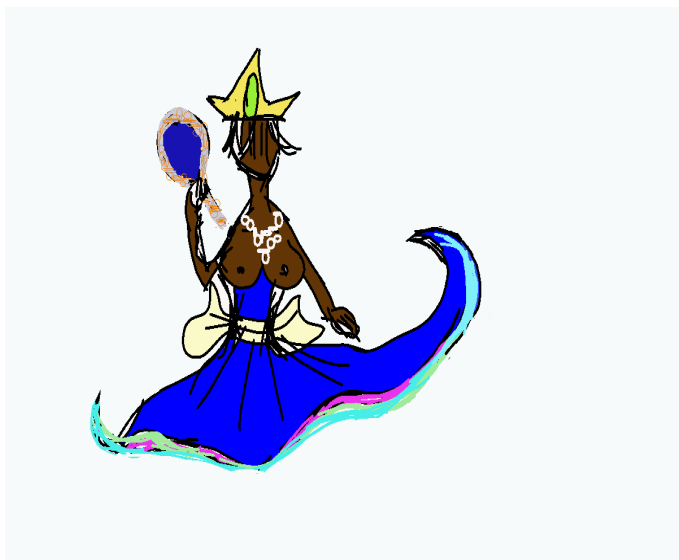
Xangô (com seu oxê⁸²)



⁸¹ Uma chibata feita de rabo de um cavalo atado a um cabo de osso, madeira ou metal para espantar os Eguns (mortos)

⁸² Machado duplo

Iemanjá (Com seu abebê)



Oxalá (com o Opaxorô)



Quartinha



Xaxará (Objeto sagrado de Omolu)



Ìbíri (Objeto sagrado de Nanã – mãe de Omolu)



Alguidar



7. Referências bibliográficas

BENISTE, José. **Mitos Yorubás: O outro lado do conhecimento**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012

_____. **Dicionário Yorubá-Português**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania 6º ano**. 2ª Ed. São Paulo: Ed FTD, 2012

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**, Volumes I, II e III. 20ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2012

CHAUI, Marilena. **Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer história 6º ano**. 7ª Ed. São Paulo: Ed Saraiva, 2012

DUSSEL, Henrique. **O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc. Volume 33, Nº 120. Jul/Set de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acessado em março de 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências ea produção dos saberes**. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133> Acessado em março/2015

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem fronteiras. Volume 12, Nº 1. Jan/abr de 2012. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acessado em março/2015

GROSFUGUEL, Ramón. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais.** Cienc. Cult. vol.59 nº 2 São Paulo Apr./June 2007. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252007000200015&script=sci_arttext Acessado em Março de 2015

JABOUILLE, Victor. **Iniciação à Ciência dos Mitos.** 2ª ed. Sintra: Editorial Inquérito, 1994.

LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado.** Ed não informada. Lisboa: Edições 70, 1981

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: A Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira.** 3ª ed. Salvador: EDUFBA, 2013

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade.** Revista Crítica de Ciências Sociais. Nº 80, 2008

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola.** 2ª ed. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005

NOGUEIRA, Renato. **Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio – out/2012

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca.** 36ª Reunião Nacional da ANPED. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2678_texto.pdf Acessado em Março de 2015

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos Africanos na Escola: Desafios Políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de História.** 1ª. Ed. Imperial Novo Milênio, 2012.

PRANDI, Reginaldo. **Exu, de mensageiro a Diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu**. Revista USP, São Paulo, n. 50

Projeto Araribá: História 6º ano. Organizadora Editora Moderna. 3ª Ed. São Paulo: Ed Moderna, 2010

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. IN: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, 2000

ROCHA, Everardo. **O que é mito**. 7ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2013

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagô e a morte**. 13ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008

SERRA, Ordep. **Águas do Rei**. Ed não informada. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2014

SOTO, Damián Pancho. **Nueva Perspectiva Filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/ Colonialidad. Ciencia Política**, Colombia, nº 5. Enero – junio/2008. p. 8 - 35

VERGER, Pierre. **Orixás**. 6ª ed. Salvador: Ed. Corrupio, 2002.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e Religião na Grécia Antiga**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006

VERNANT, Jean-Pierre. **O universo os deuses e os homens**. 12ª ed. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2014

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: raiz do conhecimento 6º ano**. 2ª Ed. São Paulo: Ed Scipione, 2013.

8. Anexos