



A LEI 11.645/08 E O MODELO EPISTEMOLÓGICO DOMINANTE: EM BUSCA DE ECOLOGIAS PARA A COSMOGONIA IORUBÁ NO ENSINO DE HISTÓRIA

Rosiléia da Silva Santana¹

Luiz Márcio Santos Farias²

Fernanda Rebelo-Pinto³

Resumo: Diante das persistentes rigidezes, o presente texto tem a pretensão de dialogar sobre a implementação das diretrizes da Lei 11.645/08 na educação básica. Pautamos nossa discussão a partir do campo didático do ensino de História tomando como referência resultados da pesquisa intitulada, “ *Orisun Ati Awon Ayie Ati Awon Okurin*: a Cosmogonia Iorubá como uma proposta didática para a explicação da Origem do Mundo e do Homem no Ensino de História do 6º Ano”. Investigação que, para além de outros propósitos, buscou identificar potenciais Ecologias do Saber para as contribuições da diversidade etnicorraciais, desenvolver e ampliar praxeologias com a finalidade de reduzir consideráveis fragilidades didáticas decorrente de modelos epistemológicos dominantes ainda, marcadamente, com direcionamentos eurocêntricos. Fazemos uma discussão alicerçada na Teorias Antropológica do Didático, onde propomos buscar espaços, vivências e funcionalidades para saberes oriundos das populações africanas e afro-brasileiras e construir praxeologias históricas.

Palavras-Chave: Lei 11.645/08; ensino de história; modelo epistemológico dominante; cosmogonia yorubá.

LAW 11.645/08 AND THE DOMINANT EPISTEMOLOGICAL MODEL: IN SEARCH OF ECOLOGIES FOR YORUBA COSMOGONY IN TEACHING

Abstract: In the face of persistent rigidities, the present text has the pretension of discussing the implementation of the guidelines of Law 11.645/08 in basic education. We based our discussion from the didactic field of History teaching, taking as reference the results of the research entitled “ *Orisun Ati Awon Ayie Ati Awon Okurin*: the Yoruba Cosmogony as a didactic proposal for the explanation of the Origin of the World and Man in History Teaching of the 6th Year”. Research that, in addition to other purposes, sought to identify potential Ecologies of Knowledge for the contributions of ethno-racial diversity, to develop and expand praxeologies with the purpose of reducing considerable didactic fragilities resulting from dominant epistemological models still, markedly, with Eurocentric directions. We make a discussion based on the Anthropological Theories of Didactics, where we propose to look for spaces, experiences and functionalities for knowledge coming from African and Afro-Brazilian populations and to build historical praxeologies.

¹ Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA/UEFS. Bolsista da Capes. Email: leiasansilva@gmail.com.

² Doutor em Didática (Montepeller/France), Professor Adjunto do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da UFBA. Coordenador do PPG de Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA/UEFS. Email: lmsfarias@ufba.br

³ Pós-Doutora em História das Ciências UFSC, Professora Adjunta do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Milton Santos – IHAC/UFBA. Email: feferebelo@gmail.com



Keywords: Law 11.645/08; history teaching; dominant epistemological model; yoruba cosmogony.

LA LOI 11.645/08 ET LE MODELE ÉPISTÉMOLOGIQUE DOMINANT: EN RECHERCHE DE ÉCOLOGIES POUR LA COSMOGONIE YORUBA DANS L'ENSEIGNE

Résumé: En face de les persistances des rigidités, ce texte prétend de dialoguer sur la mise en œuvre des directrices de la Loi 11.645/08 dans l'éducation de base. Nous basons notre discussion à partir du champ didactique de l'enseigne de l'Histoire en se référant aux résultats rechercher intitulé "*Orisun Ati Awon Ayie Ati Awon Okurin: la Cosmogonie Yoruba comme une proposition didactique pour l'explication de l'Origine du Monde et de l'Homme dans l'Enseigne l'Histoire de la 6e année*". La recherche qui, ainsi que d'autres fins, ont cherché à identifier les potentiels Écologies du Savoir par les contributions de diversité ethnico-raciales, développer et élargir praxéologies avec la finalité de réduire considérables faiblesses didactiques découlant de modèles épistémologiques dominants aussi nettement avec les directions euro centriques. Nous faisons une discussion fondée sur la Théorie Anthropologique du Didactique, où nous vous proposons de rechercher des espaces, des expériences et des caractéristiques de connaissances issues des populations africaines et afro-brésiliennes et construire praxéologies historiques.

Mots-clés: Loi 11.645/08; enseigne de l'histoire; modèle épistémologiques dominant; cosmogonie yoruba.

LA LEY 11.645/08 Y EL MODELO EPISTEMOLÓGICO DOMINANTE: EN BUSQUEDA DE ECOLOGIAS PARA LA COSMOGONIA IORUBÁ EN LA ENSEÑANZA

Resumen: Frente las rigideces, el presente texto tiene su pretensión de dialogar sobre la implementación de las directrices de la Ley 11.645/08 en la educación básica. Pautamos nuestra discusión a partir del campo didáctico de la enseñanza de Historia hemos tenido como referencia resultados de la pesquisa intitulada, "*Orisun Ati Awon Ayie Ati Awon Okurin la Cosmogonía Yoruba como una propuesta didáctica para la explicación del Origen del Mundo y del Hombre en la Enseñanza de Historia del 6º Año*". Investigación que, para allá de otros propósitos, buscó identificar potenciales Ecologías del Saber para las contribuciones de la diversidad étnico-raciales, desarrollar y ampliar praxeologías con finalidad de reducir considerables fragilidades didácticas decurrente de modelos epistemológicos dominantes aun, fijados, con direccionamientos eurocéntricos. Hacemos una discusión basada en las Teorías Antropológica del Didáctico, donde proponemos buscar espacios, vivencias y funcionalidades para saberes oriundos de las poblaciones africanas y afro-brasileñas y construir praxeologias históricas.

Palabras-Clave: Ley 11.645/08; enseñanza de historia; modelo epistemológico dominante; cosmogonía yoruba.

INTRODUÇÃO

A Lei 11.645/08 é uma alteração da Lei 10.639/03 que determina a inserção de saberes oriundos das populações afro-brasileiras, africanas e indígenas, onde o seu ensino apresente representações positivas, de valorização e reconhecimento desses povos.



A promulgação da Lei 10.639/036 vem com o propósito de promover a igualdade etnicorracial, a valorização e o reconhecimento do legado histórico-cultural dos povos africanos, afro-brasileiros das diásporas e indígenas. Sua determinação demanda na tentativa de romper estruturas eurocêntricas que legitimam significativamente a história da Educação Brasileira e seus modelos epistemológicos e didáticos vigentes, além de combater as diferentes formas de racismos correlatos.

Resgatar, (re)conhecer e valorizar as contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2004), para além de toda sua conjuntura epistemológica, é fazer-se existir e funcionar enquanto conteúdos referentes no processo de ensino e da aprendizagem. Entretanto, estudos com diferentes abordagens nesse prisma (Munanga, 2006; Gomes, 2007; Moore, 2007; Candau, 2008; Medeiros, 2007, entre outros(as)) discutem, para além de temáticas que estabeleçam as diretrizes curriculares nacionais para a educação etnicorraciais e o ensino de história e das culturas afro-brasileiras e africanas, sobre os impasses enfrentados na Educação Básica para que epistemologias voltadas às diversidades etnicorracial sejam implementadas.

O processo de efetivação das Leis 10638 e 11645, ao longo desses 14 e 8 anos, respectivamente, perpassam por consideráveis dilemas e desafios, no ponto de vista prático, na ação docente nos chãos das salas de aula. Implementar as diretrizes curriculares da educação das relações etnicorraciais, nas diferentes áreas da educação básica, ainda se configuram numa dicotomia entre saber a sua existência e fazê-la viva nos espaços escolares através da prática docente. O silenciamento sobre as contribuições históricas e culturais das populações afro-brasileiras, africanas e indígenas ainda é fortemente presente em diversas instituições de ensino, nas diferentes áreas da educação básica, o que culmina no negligenciamento destas contribuições, no tratamento de saberes nas instituições educacionais.

Diagnóstico feito por Silva et al. (2015), entre professores(as) da educação básica, sobre as atribuições didático-pedagógicas da Lei 11.645/08 no chão das salas de aula, revela que um número significativo de docentes têm dificuldades didáticas em lidar com diferentes saberes, nas suas programações de conteúdo, ao longo do ano letivo. Propalam,

ao entrevistar 52 professores e professoras da Educação Básica - entre os municípios de Salvador, Saubara, Jacobina, Valença e Taperoá – constatamos



que uma maioria (78,8%) desconhece, não mencionam ou não recordam, (d)a lei 11.645/08. A minoria, que equivalente aos 21,2%, que (re)conhece e menciona a existência da lei, declara ter dificuldades de implementar propostas, principalmente, pelo fato de o livro didático utilizado na Unidade Escolar apresentar limitadas fundamentações didáticas. (Silva et al, 2015, p.9)

A análise possibilita responder, em muitas circunstâncias, a redução do (re)conhecimento de saberes históricos e a fragilidade do ensino das proposituras da Lei. Fazendo com que alguns(mas) professores(as) refutem a ideia de seleção de conteúdos, programáticos tradicionais e busquem ensinar as diferentes contribuições etnicorraciais em fragmentos, quando existir a oportunidade (Medeiros et al., 2007), o que contribui na não garantia do ensino efetivo diante das determinações.

Com o apoio da Teoria Antropológica do Didático (Chevallard, 1999) buscamos ecologias, nicho e habitat (isto é, espaços, vivências e funcionalidades) para saberes oriundos das populações africanas e afro-brasileiras e construir praxeologias históricas. De forma que as mesmas possam contribuir com alternativas para preenchimento de lacunas existentes e estruturar bases que reduzam as rigidezes que fragilizam nas alternativas didático-pedagógicas que considerem as proposições sancionadas.

A Teoria Antropológica do Didática (TAD) proposta por Yves Chevallard (1999) enquanto uma teoria social dá respaldo epistemológico que possibilita responder demandas almejadas para o ensino e aprendizagem nas diferentes disciplinas escolares e ‘condições de possibilidade e funcionamento de Sistemas Didáticos’ (Almouloud, 2015, p.10). Em estudos recentes, Silva (2016) apontou que para além da lei é necessário que nos Modelos Epistemológicos Dominantes (BOSCH et al., 2004) sejam construídas propostas didáticas, *praxeologias*, que dê conta do que determina as diretrizes curriculares com a sua vivacidade no fazer didático do professor no chão da sala de aula.

Das inquietações instauradas e tentativas de contribuir nas demandas que prescrevem as diretrizes curriculares que instrumentaliza a Lei, e perante as lacunas potenciais no Modelo Epistemológico Dominante (MED), buscamos: incorporar, por meio de propostas didáticas, por exemplo, a cosmogonia iorubá, que permitam explicar, institucionalizar e avaliar a presença desses saberes no processo de construção para o ensino.

AS ECOLOGIAS MULTICULTURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À RIGIDEZ DAS EPISTEMOLOGIAS DOMINANTES



Ao buscar referências sobre origem do mundo e do homem sob o prisma africano, enfrentamos uma latente restrição entre pesquisas acadêmicas e ensino escolar. Abordagens sobre as populações africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares apresentam desafios e dilemas de ordem política, pedagógica, ética, científica e epistemológica, entre outras dimensões, que encaminham para as práticas nas salas de aula.

Tais recorrências podem ser justificadas pelos reflexos de uma estrutura histórica de colonização, onde as relações de poder são determinantes na produção e evidência de saberes que devem ser conhecidos e aprendidos e quais são legados a uma posição subalterna. Quijano (2005, p.122) destaca que os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e as demais regiões e populações do mundo atribuídas a novas identidades geoculturais.

No cenário brasileiro, abordar questões educacionais e das relações etnicorraciais tende às discussões sociocientíficas e sua influência no processo de hierarquização racial na sociedade. Uma vez que a ciência, sob o ponto de vista eurocêntrico, passou a definir a ordem natural da realidade social, desde o século XIX, onde saberes acadêmicos e escolares também foram - e ainda são - determinados e representados de acordo às suas validações e determinismos.

Juan Arteaga⁴ (2014) nos esclarece que a ciência teve uma responsabilidade histórica na legitimação do racismo, por meio do racismo científico, o que no contexto da discussão aqui posta pode ser considerada como racismo epistemológico. A ideologia da miscigenação para o embranquecimento da população criou o mito da democracia racial brasileira (Matos, 2010), marcado com expressividade nos modelos epistemológicos dominantes, no labor docente, nas salas de aula. Assim sendo, saberes oriundos dos povos africanos e das diásporas foram e ainda são acondicionados à invisibilidade epistêmica, a exemplo do mito iorubá no ensino de História.

O sistema educacional, mesmo com amplos trabalhos investidos para a descolonização epistemológica e curricular, ainda resiste a um processo colonizador nas

⁴Palestra sobre “Design de sequências didáticas sobre processos de alterização nas ciências biomédicas, a partir da história do racismo científico”, no I Colóquio Internacional sobre Ensino e Didática das Ciências: Contribuições e perspectivas, UEFS, 2014.



práticas docentes, pautadas numa abordagem monocultural. Ao tentarmos introjetar novas concepções, novos olhares diante de um objeto do saber qualquer, há fragilidades no processo de ensino e aprendizagem, as quais consideramos como um problema didático.

A escola enquanto palco que possibilita o intercâmbio de conhecimentos e saberes, espaço que possibilita conhecer as mais diferentes formas de ver o mundo, mas que também pode tornar-se palco de limitações, silenciamento e indiferença às questões de gênero, da diversidade cultural e religiosa vinculada à aprendizagem. À exemplo, temos a conjecturação de uma minoria sociopolítica que debate a possibilidade de um projeto intitulado “escola sem partido”. A proposta anseia a “descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas⁵”, buscando, com isso, segundo análises contrárias, “liquidar os avanços em direitos humanos que tivemos nos últimos anos” (Gomes, 2016). O possível plano configura-se, aos(às) defensores(as) de uma educação multiferencial e multicultural, num significativo retrocesso em meio às lutas de combates às diferentes formas de discriminação e preconceito.

As Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCC), enquanto representação da sociedade, também se encontram em dilemas e intensos debates em meio às suas reformulações entre atores e atrizes da esfera da educação e da sociedade como um todo. O documento é considerado nacionalmente relevante para a educação básica por contribuir com propostas por fazer parte do currículo escolar e, também por isso, influenciar na seleção de saberes escolares a serem ensinados.

As BNCC de História, nesse cenário, ainda encontram - se em pautas de definição e, à vista da primeira versão, a Associação Nacional de História (ANH) apresenta questionamentos às propostas. Ao ser levada à consulta pública pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 2015, a ANH apontou incoerências no que tange às “questões consideradas problemáticas no documento de História”. A comunidade acadêmica e escolar de História e sociedade civil pontuam - através de carta⁶ - as lacunas que fragmentam-se da realidade sociocultural e histórica brasileira. Segundo as comunidades, as proposições além de outros fatores, persistem na

⁵ Ver mais: <http://www.escolasempartido.org/objetivos>. Acesso: 03 de janeiro de 2017.

⁶Ver: Martins, Mônica. Carta Crítica da Anpuh – Rio à Composição do Componente Curricular História na Base Nacional. Rio de Janeiro: ANPUH, 2015. Disponível: http://rj.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=60972



perspectiva eurocêntrica, ainda que apontem a construção curricular a partir da História do Brasil.

Conforme ANH, as asserções da Base Curricular (2015) aguçam o reducionismo da História da África, reforça o estereótipo que associa o continente africano à história da escravidão. A Associação Nacional de História, além de outras *restrições*, declara que não há “obediência” às Leis 10.639/03 e 11.645/08, em função da limitação da temática da história africana e da cultura afro-brasileira e indígena. Elementos que, de acordo ao nosso ponto de análise, favorecem na rigidez das ecologias e nas fragilidades no ponto de vista didático, diante às proposições docentes.

Num perspectiva macro, onde educação, economia e sociedade entrelaçam-se, tomamos de empréstimo as afirmações da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2016, a qual esclarece que mesmo com duas décadas de iniciativas para redução da disparidade vivida entre negros(as) no Brasil, ainda nos é apresentado "fracassos" na mudança de uma realidade de discriminação e pobreza de grande maioria da população. Esses dados nos fazem inferir que as referidas restrições no ensino, contribuem para o resultado do quadro da ONU, pois a educação, *o quê e como* elas representam são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma maioria historicamente excluída da sociedade. Em consequência apresentam que,

Das 16,2 milhões de pessoas vivendo em extrema pobreza no país, 70,8% deles são afro-brasileiros. Segundo o levantamento da ONU, os salários médios dos negros no Brasil são 2,4 vezes mais baixos que o dos brancos e 80% dos analfabetos brasileiros são negros (Isak, 2016).

Conforme as análises acima, esses resultados são sequelas do mito da democracia racial que continua sendo um obstáculo para se reconhecer o problema do racismo no Brasil. Inseridas nesse contexto, ações no setor educacional revelam congruências pois, como declara o antropólogo Kabengele Munanga (2016) em entrevista, o mito da democracia racial já faz parte da educação brasileira.

Diante de uma sociedade que histórico e culturalmente investiu numa política assimilacionista do outro, o colonizador e suas referências, configurou-se como o superior, adequado e epistemologicamente valorizado. No âmbito educacional, Silva et ali (2015) ao analisar a aplicabilidade da lei 10.639/03 e seus desdobramentos didáticos, revelam que saberes eurocêtricos e de origem norte-americana ainda são



predominantes nos modelos epistemológicos que resultam na fragilidades didáticas e lacunas de saberes ensinados nas salas de aula.

Tomamos de empréstimos o termo Modelo Epistemológico Dominante de Bosch e Gascòn (2010), onde os mesmos veem a necessidade de elaborar seus próprios modelos epistemológicos de saberes, seja histórico, físico, matemático, entre outros, por identificarem limitações e restrições didáticas ao desenvolver um determinado saber escolar nos seus processos de ensino e aprendizagem. No nosso trabalho referimos como Modelo Epistemológico de Referência (MED) as historiografias, Currículos, os Programas Educacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Projetos Políticos Pedagógicos, Livros Didáticos, Planos de Ensino, prática do(a) professor(a), entre outras ferramentas direcionadas às instituições de ensino.

Assim, ao questionar como incorporar nas propostas docentes saberes referentes à diversidade etnicorracial, como por exemplo a cosmogonia iorubá, através de propostas didáticas que permitam explicar, institucionalizar e avaliar a presença desses saberes no processo de construção para o ensino, é preciso problematizar esses saberes⁷, esses conhecimentos⁸.

Construir propostas com predisposições multiculturais nos faz apresentar de que local e a partir de qual tendência buscamos problematizar. A perspectiva propositiva é o *locus* de onde falamos, pelo fato da mesma compreender que, diante da função sociopolítica que a Educação exerce, é preponderante intervir, atuar e transformar a dinâmica sócioeducacional que se fundamenta em epistemologias e propostas curriculares pautadas numa monocultura homogeneizadora (Candau, 2008, p.20-21) e evidencie a diversidade etnicorracial no chão da sala de aula.

Diante das diferentes abordagens que o multiculturalismo traz, Candau (2008, p.17) salienta que o debate discorrido na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos

⁷Apresentarmos a definição da palavra sob o ponto de vista “chevallardiano”, onde na *Trajectoria dos Saberes* Chevallard (1986) apresenta duas concepções de saber: o saber científico e saber escolar. O primeiro, está associado à vida acadêmica, embora nem toda produção acadêmica represente um saber científico; o segundo, representa o conjunto dos conteúdos previstos na estrutura curricular das várias disciplinas escolares valorizadas no contexto da história da educação. Conforme o didata, “um *saber* (ou saberes) é um sistema de conhecimentos que se relaciona com algo que queremos aprender mais profundamente, e que nos possibilita responder questões concernentes a determinada realidade”.

⁸Ainda sob a ótica do didata, o conhecimento procede de uma transposição do saber e são estes saberes que controlam, organizam e delimitam as aulas influenciando na forma de como os(as) professores(as) devem planejar as suas abordagens. Onde as atividades devem ser aprendidas pelos(as) estudantes da instituição (6º ano do ensino de História) onde se desenvolve esse objeto do saber.



socioculturalmente, sobre o que negamos e silenciados, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. Ressalta ainda que,

na América Latina, particularmente Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda a sua história, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-brasileiros. (Candau, 2008, P.17)

Diante dessas características de tragédia e negação que movimentos sociais não-brancos, no Brasil, há décadas, lutam em prol da construção, participação e inserção efetiva de grupos historicamente excluídos nas diferentes áreas sociais, a Educação é uma delas. Pautar-se numa educação com abordagens multiculturais é opor-se a um currículo colonizado aos privilégios de saberes que potencializa os Modelos Epistemológicos Dominantes, de um grupo em detrimento sobre outros e à persistente práticas desiguais conforme raça, gênero e classe.

Fatores que, conforme as pesquisas analisadas, percebemos que professoras(es), desde a formação inicial, têm dificuldades em relacionar na sua proposta didático-pedagógica diferentes saberes etnicorraciais além das habituais referenciadas: datas comemorativas atreladas a música, gastronomia, estética e dança. Essas habituais propostas, diante das suas ricas importâncias, sobrepujam os diferentes outros saberes que fundamentam outras formas de produção intelectual dos povos africanos e diaspóricos deixa implícita um desconhecimento, talvez, mas, certamente um silenciamento. Silêncio, como sentencia Cavalheiro (2000, p, 98), que atravessa os conflitos étnicos na sociedade, no qual sustenta o preconceito e a discriminação no interior dos espaços escolares.

COSMOGONIA IORUBÁ: NO ENSINO DE HISTÓRIA DO 6º ANO

Os mitos Òrún Aiyè e Ara Aiyè⁹ apresentam algumas composições que ao descrever, apontam: o Àiyé, domínio da existência humana, das bruxas, dos animais,

⁹ Ver: BENISTE, José. Òrún Aiyè: o encontro dos dois mundos, o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015; VERGER; OGBEBARA, Awofa. Igbadu: a cabaça da existência, mitos nagôs revelados. 2ª ed. 4ª reimpressão. Rio de Janeiro: Pallas, 2014; VERGER, Fatumbi Pierre. Deuses Iorubas na África e no Novo Mundo. Trad. Nóbrega, M. Ed.6, Brasil: Corrupio, 2002.



pássaros, insetos, rios, montanhas, etc. Ou seja, é composto pelo físico-humano; Òrún, lugar de Olódùmarè ou Òlórún (O Deus Todo-Poderoso), é também o domínio dos Òrìsà (divindades), que são reconhecidas como representantes de Olódùmarè; e dos ancestrais. São elementos que compõem e dinamizam os “mundos” dos povos iorubá e ressignificam “reconhecimento e manutenção de valores de convivência comunitária” e o “autoconhecimento” (Machado, 2002).

Para os iorubá ou nagôs, conforme Luz (2013), o ser humano (ara aiyè) é constituído pelas diversas forças que regem o universo. Assim, compreender a essência ontológica do mito iorubá perpassa pela apreensão de outras realidades, pois o ser humano não foi construído de um único elemento da natureza, mas de um ser síntese do mundo, síntese de elementos universais (Machado, 2002). A dita compreensão do coletivo, do indivíduo e da relação coletivo-indivíduo está imbricada na concepção iorubá de constituição do mundo a partir do físico-humano-espiritual.

Cada um desses elementos, que formam o mundo, compreendemos fazer parte do círculo coletivo-individual. Elementos que estão compostos pelo aiyè (terra), pelo òrún (céu) e pelo ara aiyè (corpo do mundo, ou seja, o humano). Os mitos vêm a ser veiculados como um agregador humanitário para a compreensão do universo, de geração a geração norteando o imaginário coletivo.

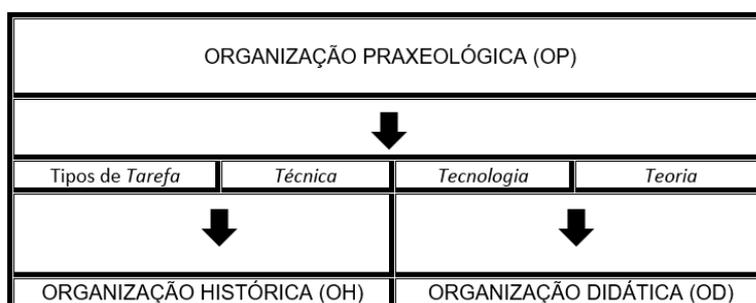
É o mito que se constitui no discurso capaz de elaborar e realizar o reconhecimento da alteridade, dos Outros (Luz, 2013, p.20). É um dos elementos potencializado pela tradição africana, onde a tradição oral é um instrumento propiciador de diferentes saberes e conhecimentos. E, anterior à colonização do continente africano e americano pelos europeus, a maioria dos povos utilizava a oralidade como forma de registro e transmissão de conhecimento dos legados dos antepassados, histórias, mitos e cosmologias. (Lima et al., 2015, p.219).

Ao sugerir, portanto, a razão de ser da cosmogonia iorubá no ensino da educação básica, partimos do princípio de que o “currículo escolar deve expressar a diversidade cultural existente em nossa sociedade” (Santos, 2009, p.12). Logo, confrontar as semelhanças, diferenças, mudanças e continuidades para as explicações cosmogônicas e cosmológicas viabiliza uma relação de alteridade entre os grupos, a partir do diálogo com o “outro”.

De acordo ao entendimento didático, qualquer que seja o saber, para se tornar ensinável nos espaços escolares, sofrem processos de readaptações acessíveis ao sistema educacional. O documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõe¹⁰ que a gênese do universo e da humanidade seja explicado num viés mitológico.

Ensinar os mitos, no terceiro ciclo do fundamental (6º e 7º Ano), promove diálogos direcionados às relações sociais, culturais, da natureza e da terra (Brasil,1998, p. 57). Onde os mitos, as religiões¹¹ e os ritos de povos do mundo em diferentes temporalidades sejam possibilitados, (re)afirmando, sem embargo, a importância do mito para os povos da diáspora e comunidades tradicionais africanas no ensino de História, nas propostas docentes, no aprendizado discente. Valorizando e ressignificando, com isso, a epistemologia e relevância didática para o ensino da origem do mundo e do homem na perspectiva cosmogônica iorubá.

Pudemos observar alguns reflexos no comportamento docente, a partir da utilização da *cosmogonia iorubá* enquanto objeto do saber alicerçando-a aos quatro componentes praxeológicos da TAD (tipos de Tarefas - Técnicas; Teorias-Tecnologias).



Fonte: Silva, 2017, p. 97-98

Esses elementos são utilizados a fim de descrever e apresentar as organizações praxeológicas históricas estruturadas nas propostas didáticas para os anos finais do fundamental ao ensinar origem do mundo e do homem.

Intentamos uma investida didática com duas professoras da educação básica (6º Ano do Fundamental II) a construir um modelo didático que referendasse a cosmogonia iorubá. Almejamos, diante de um percurso de estudo e pesquisa, expandir tarefas para serem problematizadas em sala de aula com ativas técnicas que contribuíssem na

¹⁰O documento propõe conteúdos e métodos de ensino privilegiando a autonomia e a reflexão do professor e da professora nas escolhas.

¹¹ Num sentido antecessor ao significado que é adquirido a partir da Idade Moderna.



reflexão do objeto do saber, diante de rigidezes que culminam em ausências ou presenças negligenciadas.

Ao acessar dispositivos didáticos (textuais e audiovisuais) sobre os mitos iorubá, as professoras construíram tipos de atividades com as respectivas referências a serem trabalhadas em sala de aula. Conforme umas das elaborações das organizações praxeológicas construídas abaixo:

T4. Explicar, contextualizando, de que maneira a mitologia africana sobre a OMH chega até os brasileiros.	
Técnica de t4 (τ): - Explicação da chegada do mito iorubá no Brasil	Tipo de discurso tecnológico 4(θ) Referência sobre a diáspora afromitológica no Brasil

Fonte: Silva, 2017, p. 95

Anterior às construções referentes, as docentes tiveram dificuldades e houve a necessidade de direcionar referência. Em vista disso, ao serem direcionadas, após construção referente à cosmogonia iorubá, as professoras refletiram que a dissociação entre o bloco teórico-tecnológico e o bloco técnico-tipo de Tarefas (saber e o saber-fazer) gera significativas dificuldades em enfatizar um saber. E, essa dissociação, possibilita expressiva incompreensão da razão de ser da cosmogonia iorubá atrelado aos mitos da origem do mundo e da humanidade. Assim sendo, ensinar História é também ensinar o seu método, e, portanto, aceitar a ideia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada (Nadai, 1993, p. 159).

Para além das rigidezes de caráter pessoal (docentes, discentes, ou seja, comunidade escolar) ao lidar com saberes oriundos de povos africanos e afro-brasileiros, há fortes rigidezes de caráter institucionais (recursos didáticos, Propostas Curriculares, Parâmetros Curriculares, manuais didáticos, entre outros) disponíveis, principalmente, nos o livro didático que configura-se como um modelo epistemológico de dominância.

Para reduzir as latentes rigidezes no ensino e na aprendizagem em sala, utilizando especialmente esse saber histórico, as construções elaboradas pelas professoras foram experimentadas em sala de aula com o objetivo institucionalização e compreensão da razão de saber da cosmogonia iorubá nas turmas do 6º ano do fundamental II.

Assim, para tentar construir uma Organização Histórica Local a professora utiliza o vídeo didático a fim de propiciar um discurso teórico e tecnológico que considere e justifique a origem do mundo e do homem referendando o iorubá, na qual o tipo de Tarefa, que encontra-se implícito seja (re)conhecimento e estabeleça contato direto com os(as) estudantes.

Num processo interativo para o ensino e para a aprendizagem, ao identificar que os(as) estudantes estavam apresentando indicativos de elementos constituinte do mito Orun e Ara Aiyè para a construção do conhecimento histórico, há a proposta de tarefa para resolução.

T3: Formar cinco (05) grupos, cada grupo desenhar ou fazer um poema que represente a origem do mundo e do homem descrito pelo vídeo que vocês assistiram.

Fonte: Silva, 2017, p. 189

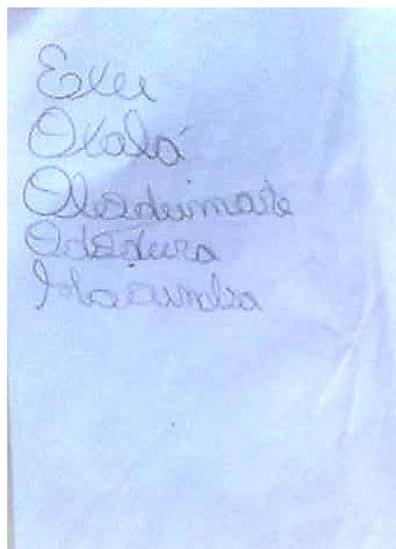
Assim, foi alcançado os seguintes resultados no funcionamento didático:

Foram organizados seis (06) grupos, cada um composto por cinco (05) componentes, onde ao término das produções fosse socializado os projetos. Acreditamos que a estratégia da docente resultou em uma funcionalidade, existência e vivacidade efetiva do objeto do saber nas organizações praxeológicas locais¹² de História.

Em uma das resoluções discente, o estudante juntamente à sua equipe elege um dos deuses que fazem parte do panteão iorubá. Ao serem inquiridos sobre o porquê da escolha, um dos estudantes responde que “ *ele foi importante porque ajudou os homens [humanidade] a se virarem [sobreviverem] na terra[Mundo]*.”

Figura 1. Representação e elementos do mito iorubá na aula

¹² Uma organização praxeológica local (OPL) faz parte dos diferenciados níveis (pontual, local, regional e global) apresentados descritos por Chevallard (1999). O local encontra-se no âmbito do estudo onde existe um tema mais específico, isto é, o objeto do saber em estudo: Mitos da Origem do Mundo e da Humanidade.



Fonte: Silva, 2017, p. 193

Nessa representação a equipe destaca o deus ancestral que faz parte do panteão iorubá: Ogun. O estudante apresenta uma das narrativas da mitologia africana, o mito de Ogun, cuja denominação é “Ogun cria a Terra¹³”. Esse mito não foi largamente explicitado no vídeo, mas, entretanto, estudantes utilizam seus conhecimentos prévios, associa-os ao mito Òrún Aiyè e Ara Aiyè e socializa com a turma.

Os comportamentos manifestados, nesse processo de interação didática, dão o enfoque mítico. Ki-Zerbo (2010) pontua que o enfoque mítico está na origem da história de todos os povos. Assim, toda história é originalmente uma história sagrada e, esse enfoque, acompanha o desenvolvimento histórico reaparecendo de tempos em tempo. “É preciso reconhecê-lo!” (Ki-Zerbo, 2010, p.28).

A construção realizada representa a institucionalização do objeto do saber, o qual mescla elementos africanos e afro-brasileiros. Essa característica nos deixa compreender que as percepções, sobre os símbolos apresentados no mito, pertencem à ambos. Correspondendo-nos, sobretudo, a razão de ser da cosmogonia iorubá e o porquê da importância da sua institucionalização no ensino de História. A produção da equipe pode nos responder, ainda, sobre um discurso teórico-tecnológico referente à diáspora afromitológica no Brasil.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

¹³Ver: PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. 18ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.108.

Buscar ecologias para saberes que referenciem as diretrizes curriculares das relações etnicorraciais e das diversidades requer investimentos pautados na descolonização epistemológica, curricular e didática a fim de exercer rupturas epistemológicas que desconsideram abordagens multiculturais.

Consideramos que o processo de formação, estudo e construção direcionado efetivamente na prática docente podem contribuir em um efeito substancial no processo da descolonização dos saberes e das práticas que envolvem os diferentes saberes. As elaborações pensadas, construídas e organizadas pelas professoras, experienciadas por Silva (2017), apresentam reflexos positivos.

Com isso é compreendido que, a formação continuada deve ser encarada como mais uma ferramenta didático-pedagógica, diante das problemáticas enfrentadas, que auxilia e atua nas práticas docente e na educação escolar como um todo. Com fortalecimentos na vinculação do teórico consubstancialmente vinculado ao prático e ao aprimoramento no fazer didático docente embasado em teorias de cunho histórico-didático e pedagógico sob à luz de referências multiculturais.

REFERÊNCIAS

ALMOULOU, Saddo Ag. *Teoria Antropológica do Didático: metodologia de análise de materiais didáticos*. Revista Iberoamericana de Educación Matemática. Union, 2015.

ARTEAGA, Juan Manuel Sánchez. *Design de sequências didáticas sobre processos de alteração nas ciências biomédicas, a partir da história do racismo científico*. I Colóquio Internacional sobre Ensino e Didática das Ciências: Contribuições e perspectivas. Feira de Santana: UEFS, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª revisão. (Proposta Preliminar). MEC: Brasília, 2016.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. *Inclui a obrigatoriedade da temática « História e cultura afro-brasileira »* no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. *Inclui a obrigatoriedade da temática « História e cultura afro-brasileira e indígena »* no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Ensino de 5ª a 8ª série* / Secretaria de Educação Fundamental. MEC: Brasília/ SEF, 1998.

BOSCH, M., FONSECA, C., GASCÓN, J. *Incompletitud de las Organizaciones Matemáticas Locales en las Instituciones Escolares*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol., nº pp. 1- 47, 2004.



CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo e Educação: Desafios para a Prática Pedagógica*. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. Vozes: Petrópolis (RJ), 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CHEVALLARD, Yves. *La Notion d'Ingénierie Didactique, un concept à refonder*. Questionnement et éléments de réponse à partir de la TAD. août 2009. Cours donné à la 15e école d'été de didactique des mathématiques (Clermont-Ferrand, 16-23 août 2009). À paraître.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

GOMES, Rodrigo. *Escola sem Partido impõe retrocesso à luta contra discriminação*. São Paulo: Rede Brasil Atual, 2016.

IZAK, Rita. *Políticas de igualdade racial fracassaram no Brasil*. São Paulo: Estadão Brasil, 2016.
Disponível: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/07/professores-nao-poderao-confrontar-discriminacao-com-aprovacao-da-escola-sem-partido-7018.html>

KI-ZERBO, J.; B, HAMA. *Lugar da História na Sociedade Africana*. In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph. 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: dinâmica da civilização afro-brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2013.

MACHADO, Vanda. *Mitos Afro-Brasileiros e Vivências Educacionais*. SECAD: Salvador, 2002.
Disponível: <https://pt.scribd.com/document/55379146/Vanda-Machado-Mitos-Afrobrasileiros-e-Vivencias-Educacionais>.

MATOS, Deborah Dettmam. *Racismo Científico: o legado das teorias bioantropológicas na estigmatização do negro como delinquente*. Rio Grande do Sul: Revista Âmbito Jurídico, 2010.
Disponível: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7448

MEDEIROS, Ângela Cordeiro; ALMEIDA, Eduardo Ribeiro de. *História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da lei 10.639/2003*. Revista Âgora: Vitória, n. 5, 2007.

MOORE, Carlo. *Racismo & Sociedade: novas epistemologias para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. *Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos*. n.68. São Paulo: Revista USP, 2006.

NADAI, Elza. *O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva*. Vol.3, n.25-26. São Paulo: Revista Brasileira de História, 2003.



QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, Rosiléia Santana. *Orisun Ati Awon Ayie Ati Awon Okurin: a Cosmogonia Iorubá como uma proposta didática para a explicação da Origem do Mundo e do Homem no ensino de História do 6º Ano*. (Dissertação). Salvador: UFBA, 2017.

_____. FARIAS, Luiz Márcio S. SOUTO, Teresa Cristina S.S. *A Teoria Antropológica do Didático na Compreensão do Vazio Didático para o Ensino de História do 6º Ano conforme a Lei 10639/03.V CBPN*. Jequié: UESB, 2015.

*Recebido em janeiro de 2017
Aprovado em março de 2017*