

O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM PARA SALA DE AULA

Patrícia da Silva Soares¹

Resumo

No estudo e no ensino de História no Brasil, a história da África foi quase inexistente até muito pouco tempo atrás. Hoje, a Lei Federal nº 10.639/03 determina a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira. O fator de estranhamento é a existência de uma lei para fazer valer conteúdo tão importante para história nacional, já que grande parte da população brasileira é descendente de africanos. Porém, mesmo após a obrigatoriedade da lei grande parte dos nos currículos escolares ainda não tem história africana. Talvez por isso mesmo, a ideia que possuímos de África é, muita das vezes, desprovida de identidade. Consideramos a África como uma totalidade; não conseguimos imaginá-la como um continente onde habitam povos diferentes com culturas diversas ou como uma região marcada por uma diversidade ecológica que exigiu de seus habitantes respostas diferentes para garantir sua integração e sobrevivência.

Palavras-chave: História da África, educação, currículo.

Abstract

In the study and teaching of history in Brazil, African history was almost nonexistent until very recently. Today, the Law 10639/03 determines the mandatory teaching of African history and african-Brazilian culture. The strangeness factor is the existence of a law to enforce content so important to national history, since much of the population is of African descent. But even after the obligatory great Law of the school curricula has not yet African history. Perhaps for this reason, the idea we have of Africa is much of the time, devoid of identity. We consider Africa as a whole; we could not imagine it as a continent inhabited by different peoples with different cultures or as a region marked by an ecological diversity that required of its inhabitants different responses to ensure their integration and survival.

Keywords: African history, education, curriculum

Olhares para a África: os limites da imaginação

Como professora da educação básica da rede estadual e estudiosa da história da África e dos afrodescendentes, tenho procurado manter um estreito vínculo entre minhas pesquisas de natureza historiográfica e aquelas relacionadas ao processo de ensino de história.

A característica da sociedade contemporânea é a globalização, é a informação imediata, em tempo real, é a possibilidade de conectar-se com qualquer parte do mundo a qualquer tempo.

¹ Mestranda CEPAE/UFG, programa Mestrado Profissional “Ensino da Educação Básica

A reflexão mais cuidadosa, entretanto, introduz inúmeras dúvidas quanto à abrangência desse mundo de informação e conhecimento. Quando voltamos nosso olhar para o continente africano a dúvida se torna mais explícita.

Quais são as imagens que o brasileiro possui da África hoje, em pleno século XX? Esse continente continua praticamente desconhecido, submetidos aos mesmos e velhos preconceitos. É visto como uma África formada somente por selva, com populações isoladas, famintas, aculturadas, vivendo em choupanas. Uma visão de uma suposta inferioridade do africano e logo do negro trazido ao Brasil na colonização e de seus descendentes.

Mônica Lima fala como a participação africana na nossa formação foi tratada por nossos historiadores:

O fato é que nossos antigos historiadores trataram indevidamente, ou ignoraram a participação africana em nossa formação, influenciados por preconceitos originários da sociedade escravista, entre os quais os ideais de *branqueamento* da população brasileira nutridos, desde meados do século XIX, por boa parte das elites nacionais.²

Nesses estudos conservou-se, entretanto, um grande vazio no que se refere ao conhecimento sobre a África. Segundo Tedesco³, as referências ao continente ou a algumas de suas regiões era predominantemente relacionadas ao tráfico de negros trazidos ao Brasil para trabalhar como escravos. Negro e africano constituíam-se, desta maneira, sinônimos de povos cuja identidade era ter sido escravo. Da mesma maneira, e talvez por isso mesmo, a ideia que possuímos de África hoje é, também, desprovida de identidade, África é uma totalidade, não conseguimos imaginá-la como um continente onde habitam povos diferentes com culturas diversas, não conseguimos imaginá-la como uma região marcada por uma diversidade ecológica que exigiu de seus habitantes respostas diferentes para garantir sua integração e sobrevivência. A imagem predominante que temos dela é que de lá vieram os negros/escravos para trabalhar na *plantation* da América.

A ocultação sistemática da história africana é uma das faces da discriminação a que foi submetido o negro na Idade Moderna. Os europeus, que impuseram aos africanos processos sucessivos de espoliação, precisaram justificar seu comportamento e o fizeram caracterizando o negro como “inferiores”, como “povos bárbaros”, como “crianças que ainda têm de crescer” e necessitam serem governados por outros. Assim, ignoram até

² LIMA, Mônica. A África na Sala de Aula. *Nossa História*, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 4, p. 84, fevereiro 2004.

³ TEDESCO, Maria do Carmo Ferraz. *Povos Africanos Antes da Chegada dos Europeus*. In: SILVA, Marilena; GOMES; Uene José (Orgs.). *África, Afro descendência e Educação*. Goiânia: UCG, 2006. p. 23

mesmo as narrativas repletas de admiração produzidas pelos primeiros europeus a atingir a costa ocidental da África (século XV) ou por aqueles que penetraram pela primeira vez o interior do continente (século XIX). Muitos desses cronistas descrevem formas de organização social e política, sistemas religiosos e regras de comportamento social bastante complexas⁴.

Foram igualmente esquecidas as relações entre Brasil e a costa ocidental africana (Angola, Benin, Nigéria) durante o período colonial, às vezes mais intensas que aquelas entre Brasil e Portugal.

O principal problema encontrado no processo de ensino e aprendizado da História Africana não é relativo à história e à sua complexidade, mas é com relação aos preconceitos adquiridos num processo de informação equivocada sobre a África. Estas informações de caráter racista produziram um imaginário igualmente pobre e preconceituoso, extremamente alienante e fortemente restritivo. Seu efeito é tão forte que as pessoas quando colocadas em frente a uma nova informação sobre a África têm dificuldade na articulação de um novo raciocínio sobre a história deste continente, sobretudo de imaginar diferente do raciocínio habitual. A imagem do Africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria. Essa imagem foi construída pela insistência e persistência das representações sobre a África como a terra dos macacos, dos leões, dos homens nus e dos escravos.

Segundo Anderson Oliva

Durante séculos, os africanos foram representados no imaginário Ocidental como seres inferiores e primitivos. Exemplos explícitos de tal comportamento mental e real podem ser encontrados nos mais diversos relatos – escritos ou imagéticos – deixados por viajantes, comerciantes, missionários, administradores e militares que transitaram pelo continente nas mais diversas temporalidades e espaços. Porém, não é preciso se distanciar muito no tempo para reconhecermos as limitações e imperfeições de nossas referências e ideias acerca da África. Atualmente, em jornais e revistas, na televisão e no cinema, nas conversas e imagens que armazenamos na memória, a África e os africanos se confundem com velhos e resistentes estereótipos: regiões e pessoas marcadas pela miséria, pelas doenças, pelos conflitos étnicos, pela instabilidade política, pela AIDS, pela fome, pela falência econômica. Quando não são essas as visões que inundam nossas mentes, são as da natureza selvagem e dos ambientes exóticos das savanas, florestas tropicais e desertos, locais povoados por seres também bastante estranhos, como leões e girafas, ou ainda por populações que, em um passado próximo, eram consideradas não humanas, como os Khoisans, vulgarmente conhecidos como Bosquímanos, ou os pigmeus. Com relação às demais sociedades africanas, também circulam falsas definições. Em muitos depoimentos, as pessoas revelam que suas leituras acerca dos africanos ainda estão marcadas pela perspectiva de que eles seriam selvagens e

⁴ Ibid. p. 23-24

ignorantes, de que carregariam hábitos e comportamentos primitivos. [...] Isso reforça a necessidade de identificarmos as representações depreciativas acerca da África em nossas sociedades e de movermos esforços para alimentar as mentes de crianças, jovens e adultos com outras imagens africanas, que não escondam as realidades trágicas encontradas no continente, mas que também não o reduza a elas⁵.

A história ensinada nas escolas é um elemento formador da memória coletiva e da identidade nacional. Como afirma Jacques Le Goff: “A memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e objetivo do poder”⁶.

É inequívoco que a construção de uma identidade passe pelo conhecimento da própria história para fazê-la presente como referência cultural. O Brasil é habitado por cerca de 76 milhões de negros e pardos, o equivalente a 45% da população. Estranho é o negro ser classificado como minoria num país que só perde para a Nigéria em quantidade de negros no mundo.

Conforme Rabelo,

Quando ocorre essa situação de discriminação e desvantagem política, social, cultural e econômica, diz-se que essas comunidades ou grupos são um grupo minoritário ou uma minoria. Por sua vez, as minorias são grupos étnicos, religiosos, sociais e sexuais que, por suas características físicas, crenças, valores e práticas sociais são destituídos de aceitação social e de poder de decisão no âmbito político, bem como são marginalizados e estigmatizados pela sociedade envolvente⁷

No estudo e no ensino de História no Brasil, a história da África foi quase inexistente até muito pouco tempo atrás. Se os antropólogos e estudiosos da cultura popular sempre registraram e analisaram as manifestações culturais, portadoras de elementos africanos, realizadas por aqueles que para cá foram trazidos na condição de escravos e pelos que deles descendiam, os historiadores se preocuparam muito pouco com a presença africana no Brasil ou com as relações mantidas ao longo de séculos com aquele continente.

Caso o Brasil fosse um país sem nenhuma imigração africana de importância, não seria surpreendente que os currículos escolares dispensassem estes conteúdos. Mesmo assim, por razões da história da humanidade, seria indispensável um conhecimento da história africana. Surpreendente é um país que, nos seus últimos quatro séculos, teve não somente a imigração

⁵ OLIVA, Anderson. O que as lições de história ensinam sobre a África? Reflexões acerca das representações da história da África e dos africanos nos manuais escolares brasileiros e portugueses. *Revista Solta a Voz*. Goiânia v. 20, n. 2, p. 197-198.

⁶ LE GOFF, Jacques. Memória. In: Enciclopédia Einaudi – Vol 1. Lisboa: Império Nacional – Casa da Moeda: 1984, p.46

⁷ RABELO, Danilo. Personalidades negras e representações coletivas. In: MORAES, Cristina de Cassia Pereira (org.) Curso de Extensão Educação Quilombola. Goiânia: Ciar/Ufg, p. 262

africana maciça, como também a maioria da sua população descendente de africanos, não ter história africana nos currículos escolares.

Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros⁸.

O argumento principal para o ensino da História Africana está no fato da impossibilidade de uma boa compreensão da história brasileira sem o conhecimento das histórias dos atores africanos, indígenas e europeus. Sem estes elementos, constrói-se uma história parcial, distorcida e promotora de racismos.

A exclusão da História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro, pois produz a eliminação simbólica do africano da história brasileira.

1- O Conteúdo e suas Relações com a Metodologia - a transposição didática

Paralelamente a esses questionamentos não poderíamos deixar de nos perguntar que métodos didáticos deveríamos desenvolver para estimular um olhar mais relativizado em relação às sociedades africanas ou qualquer sociedade culturalmente diversa da nossa.

Ao pensarmos no tema transversal “pluralidade cultural⁹”, que foi proposto pelos PCNs, à reflexão é a mesma, a proposta existe, mas há uma dificuldade para sua implementação. Na proposta para o ensino de história o tema tem que vir ligado a um contexto, a um período e a um espaço específico, ele exige do professor um profundo domínio dos conteúdos propostos, e para isso uma proximidade permanente entre ensino de história e pesquisa. A dificuldade está na

⁸ FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades. **Cad. Cades**, Campinas, Vol. 25, n. 67, p. 379, set/dez 2005

⁹ Segundo os PCNs as culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social. A temática pluralidade cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização dessas características culturais dos diferentes grupos sociais que convivem em um território. Quando trabalhamos com essa temática oferecemos elementos para a compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Página 19.

transposição destes estudos para a situação de ensino e a explicitação dos conteúdos ao tema pluralidade cultural.

A passagem do “saber sábio, de referência ou científico ao saber ensinado” é chamado de “transposição didática”, Monteiro ressalta que o saber escolar obtido através desse processo tem uma

especificidade em sua constituição que o distingue do saber referência. Nessa perspectiva o saber escolar, embora tenha sua origem no conhecimento científico ou em outros saberes ou materiais culturais disponíveis, não é mera simplificação, rarefação ou distorção deste conhecimento. É um conhecimento com lógica própria, que faz parte de um sistema – o sistema didático – que tem relação com o saber de referência que lhe dá origem e cuja constituição – processo e resultado da transposição didática – pode ser objeto de estudo científico através de uma epistemologia própria¹⁰.

Nesta mesma consideração, Fonseca também define o que é transposição didática,

Além da seleção cultural dos saberes, a educação escolar realizaria também um trabalho de “adaptação”, para que eles se tornassem transmissíveis e assimiláveis no espaço escolar e da sala de aula, processo denominado “transposição didática”, ou seja, o trabalho de reorganização e de reestruturação do conhecimento por meio de dispositivos mediadores, a fim de tornar assimilável, pelo público escolar, o conhecimento produzido em outras instâncias, tais como universidades e centros de pesquisa científica¹¹.

Não é uma simplificação do conteúdo histórico apreendido nas universidades através das pesquisas, mas sim a transposição de tal conteúdo para a linguagem do aluno de ensino básico. Mas como conseguir essa transposição? Qual método utilizar?

Para Silveira, a metodologia (a forma de aprender) um conhecimento é orgânica ao conteúdo a aprender.

Se o educando receber o conhecimento pronto e acabado, não poderá compreendê-lo e apreendê-lo como um trabalho teórico prático, uma construção, um processo de elaboração, pois estará recebendo apenas um produto no qual não poderá vislumbrar as relações nele envolvidas. É como uma mercadoria coisificada, que escamoteia o fazer humano que a produz. Portanto aqui se reverte para o objeto da História. [...] Cada conteúdo tem sua peculiaridade metodológica apropriada pra compreendê-lo. Assim, como a ciência da História tem como cerne a representação da experiência humano-social no tempo, o seu *modus faciendi* constitui o procedimento por excelência do profissional da História¹².

¹⁰ MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. **Professores: entre saberes e práticas. Educação e Sociedade**, Ano XXII, n. 74, p. 126-127, abril/2001.

¹¹ FONSECA, Thais Nivia de Lima. História e ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 17-18

¹² SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Relações entre conteúdo e metodologia do ensino de História: uma clássica questão em um novo tempo. Século – Revista de História, n.6/7 p.65, jan/dez 2000/2001

Maria Auxiliadora Schmidt diz que o conceito de transposição didática foi forjado em sua origem por um sociólogo e “designa o processo de transformação científica, didática social, que afeta os objetos de conhecimento até a sua tradução no campo escolar. Ele permite pensar a transformação de um saber dito científico em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais, na palavra do professor, considerados não somente científicos (...) Isto significa, então, um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, de redução (...) Nós preferimos empregar um termo que marca mais fortemente este processo, o de recomposição didática”¹³. A autora afirma que

“em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do saber histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. [...] Esse é um caminho da educação histórica da qual a sala de aula é um espaço privilegiado que pode possibilitar a desnaturalização de uma visão crítica do passado que está presente em nossas vidas [...]. A transposição didática do fazer histórico pressupõe, entre outros procedimentos, que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica. Podem ser priorizados alguns pontos da explicação histórica para serem transpostos para a sala de aula e comporem o que se denominaria a Educação Histórica. Destacam-se a problematização o ensino e a construção de conceitos, a análise casual, o contexto temporal e o *privilegio da exploração do documento histórico*. É preciso, no entanto, estar atento à especificidade e à originalidade da própria explicação histórica.”¹⁴

Especialmente para História da África, o professor deve estar preparado para fazer a transposição didática do conteúdo e do método historiográfico, pois como indica Anderson Oliva, ainda não temos material didático de qualidade para trabalharmos nas salas de aula de Educação Básica. Como os estudos são recentes até nas universidades, o professor de História terá que transpor didaticamente para seus alunos as pesquisas feitas dentro dos núcleos universitários.

Silêncio, desconhecimento e poucas experiências positivas. Poderíamos assim definir o entendimento e a abordagem da história africana nas coleções de livros didáticos brasileiros. Apenas um número muito pequeno de manuais possui capítulos específicos sobre a temática. Nas outras obras, a África aparece apenas como um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante de outros assuntos. Tornou-se evidente também que, quando o silêncio foi quebrado, a bibliografia limitada e o distanciamento do tema por parte dos autores,

¹³ INRP, Institut National de Recherche Pédagogique, *L'analyse didactique du rôle des supports informatifs dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, France, 1992, p14. Apud SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula**. In: *O Saber Histórico na Sala de Aula*. Organização: Circe Bittencourt. São Paulo: Contexto, 2004 p. 59

¹⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula**. In: *O Saber Histórico na Sala de Aula*. Organização: Circe Bittencourt. São Paulo: Contexto, 2004 p. 59 (grifos nossos)

criaram obstáculos significativos para uma leitura mais atenta e um tratamento mais pontual sobre a questão. [...] Nos textos em enfoque, por razões que talvez espelhem a pequena intimidade com a bibliografia especializada em História da África e as circunstâncias específicas da elaboração de um livro didático, as imprecisões e equívocos acabam por predominar. Isso não exclui algumas boas reflexões realizadas pelos autores ou ainda abordagens adequadas dos conteúdos apresentados. No entanto, os livros, quase sempre, são marcados mais pelos desacertos do que pelos acertos¹⁵.

Danielle Bastos Lopes diz que alteridade africana ainda é pouco conhecida pelos professores e retratada de forma superficial nos livros didáticos mesmo após 10639/03:

A maior parte dos livros didáticos possuem algumas características comuns na forma de apresentar a história de negros e índios no Brasil. A primeira é o chamado “congelamento das culturas”. Apesar de geralmente valorizarem a diversidade da formação nacional, essas publicações quase sempre relegam as contribuições dos índios e dos negros a um passado pouco problematizado. O indígena é correntemente o “selvagem e bravo”, com seus cocares, arcos e flechas, enquanto o negro é o “escravo que joga capoeira”. Outro problema é o caráter genérico como esses grupos são retratados. [...] Tradicionalmente o currículo escolar de história considera as diferenças de identidade entre os europeus que passaram a residir em território brasileiro no período colonial: portugueses, espanhóis, franceses, entre outros. Como então é possível ainda encontrar referências a “escravos africanos”? Este termo reproduz acriticamente o tratamento subumano a que os negros eram submetidos, tratados como mercadoria sem alteridade. O ensino de história herda o dever de ressaltar a pluralidade de povos vindos daquele continente, como os bantos e sudaneses – estes incluindo grupos diversos como os yorubás, nagôs, gegês, ewes e haussás, entre outras relações étnicas. São legados culturais complexos e diversificados, o que torna a proposta de um ensino de história da África desafiadora e ao mesmo tempo estimulante. Equívoco semelhante é constatar nos livros didáticos a permanência da concepção de culturas ‘atrasadas’, “primitivas” ou pouco desenvolvidas em relação às sociedades ocidentais¹⁶.

1.1- A mudança no olhar

O intelectual zairense, radicado no Brasil e professor da USP, Kabengele Munanga questiona a visão que foi construída sobre a África, considerando-se que, para a maioria das pessoas, a África é:

- um “país” indiferenciado e uniforme; uma massa compacta ao pé da Europa;
- composta de sociedades “primitivas” e estáticas;
- um “país” tropical, de paisagens e culturas exóticas;
- marcada pelas catástrofes sociais, guerras civis e guerras étnicas.

¹⁵ OLIVA, Anderson Ribeiro. O ensino da história da África em debate: uma introdução aos estudos africanos. In: RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro et. al (orgs.). História e cultura afro-brasileira e africana na escola. Brasília: Ágere, 2008, p. 32-33.

¹⁶ LOPES, Danielle Bastos. ‘Não’ para os clichês. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 103, p.72-73, abril 2014.

Por esses motivos, o principal problema encontrado no processo de ensino e aprendizado da história da África são as informações adquiridas sobre a África fora do contexto escolar, marcadas por preconceitos. Estas informações de caráter racistas são produtoras de um imaginário pobre e preconceituoso, extremamente alienantes e restritivas.

Seu efeito é tão forte que, segundo Henrique Cunha Junior¹⁷, as pessoas quando colocadas em frente a uma nova informação sobre a África têm dificuldade em articular outros raciocínios sobre a história deste continente.

Predomina-se, na nossa sociedade, a imagem do africano como selvagem acorrentado à miséria. Esta imagem é construída pela insistência e persistência das representações africanas como a terra dos macacos, dos leões, dos homens nus e dos escravos. Há um bloqueio sistemático em pensar diferente das caricaturas presentes no imaginário social brasileiro.

Para Henrique Cunha Júnior¹⁸, o elemento básico para introduzir a História da África é a desconstrução e eliminação de alguns elementos das ideologias racistas brasileiras. Segundo o autor são cinco os pontos importantes a serem desconstruídos na imaginação dos brasileiros sobre a África:

1. A África não é uma selva tropical;
2. A África não é mais distante que os outros continentes;
3. As populações africanas não são isoladas e perdidas na selva;
4. O europeu não chegou um dia na África trazendo civilização;
5. A África tem história e também tinha escrita.

1.2- Fontes para o estudo da história da África

Para a Escola dos Annales os documentos históricos não podem ser dissociados da ação humana, sendo dela sua expressão. O documento se apresenta de várias formas além do texto escrito, como a iconografia, os objetos materiais e as fontes orais.

¹⁷ CUNHA JR., Henrique. O Ensino da História. Disponível em:
<<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=499>> Acesso em: 05/10/2012.

¹⁸ Ibidem

São muitos os porquês de se utilizar o documento histórico em sala de aula com os alunos, porém o objetivo principal não é torna-los historiadores, mas abrir possibilidades deles terem contato com um material de trabalho do historiador, além do contato com documentos que são representativos de uma determinada sociedade ou período da história.

A motivação principal sempre será a ideia de que o conhecimento da história vivida pelos seres humanos não chega até o presente por revelação, ela é, antes de tudo, uma história da Humanidade e de sociedades construída por outros seres humanos em outras sociedades e temporalidades diferentes, e essa construção se dá a partir de documentos – concebidos e propostos da forma mais ampla possível. Além do exposto acima, há que se considerar também que existe a possibilidade de, no processo de construção da noção de documento, proporcionar aos educandos a experiência deles próprios estarem imersos em uma historicidade, ou seja, que eles percebam que também fazem parte da história e que se constituem como sujeitos e agentes históricos¹⁹.

A África é um continente de população muito diversificada reunindo centenas de grupos étnicos com diferentes histórias. No entanto, durante muito tempo, as sociedades africanas foram vistas pelos europeus como sociedades sem história. Na verdade, as poucas referências ao passado daquele continente eram dadas a partir dos marcos da história europeia. Porém, desde o processo de independência dos países africanos, iniciado na década de 1950, historiadores daqueles países vêm buscando restabelecer o passado da África a partir da perspectiva das sociedades que ali vivem.

O estudo da história da África recorre a três fontes principais: os documentos escritos, orais e arqueológicos. Os documentos escritos foram produzidos em sua maioria por outros povos que entraram em contato com os africanos ao longo de sua história, entre estes os árabes, que mantiveram contatos comerciais e políticos estreitos com povos africanos, e a partir do século XV também os europeus.

As sociedades africanas subsaarianas – região ao sul do deserto do Saara – eram orais, isto é, o saber era tradicionalmente transmitido pela palavra falada. Por essa razão, até pelo menos a década de 1950, a maioria dos historiadores desprezou a história desta parte do continente que, praticamente, não dispunha de fontes documentais escritas. No entanto, é preciso compreender que a ausência da escrita não significa nenhuma falta de habilidade, mas relaciona-se ao valor

¹⁹ ALMEIDA, Vanusia Lopes de ; FONSECA, Vitória Azevedo; OLIVEIRA, Regina Soares de. Reflexões e a prática no ensino: História. São Paulo: Blucher, 2012, p. 24

fundamental atribuído à palavra nessas sociedades orais: ela é a depositária da sabedoria dos ancestrais.

Assim, grande parte da memória das sociedades subsaarianas foi preservada pela tradição oral. Na República do Mali, por exemplo, os “dielis” ou “griots”, antigamente genealogistas e conselheiros a serviço dos reis, ainda hoje recitam de cor as epopeias dos reis de dinastias inteiras do antigo Império do Mali. São, por isso, considerados, pelo historiador malinês Hampaté-Ba, verdadeiras “bibliotecas públicas ambulantes”.

Os que consideram as fontes orais como relevantes criaram métodos de análise e de entrevistas que se fundamentaram num entendimento mais complexo da memória e da identidade e surgiram meios novos e estimulantes para tirar o maior proveito das memórias para fins de pesquisa histórica. As fontes orais não podem ser consideradas simples substitutas ou de segunda categoria das fontes escritas, mas consideradas de outra natureza, prestando-se determinado tipo de análise histórica²⁰

Nos locais onde há carência de fontes orais e escritas, a arqueologia tem prestado uma valiosa contribuição à história das sociedades africanas. O estudo da cerâmica e dos objetos de osso e metal da região do Níger e do Chade, por exemplo demonstrou a ligação entre os povos pré-islâmicos da bacia chadiana e as áreas culturais que chegam até o Nilo e o deserto da Líbia.

²⁰ GRAEBIEN, Cleusa Maria Gomes; PENNA, Rejane Silva. Contar a VIDA, Pensar a História – experiências na utilização das fontes orais no ensino de história. In: História e Ensino, Londrina, vol 12, agosto 2006, p 83 a 100.

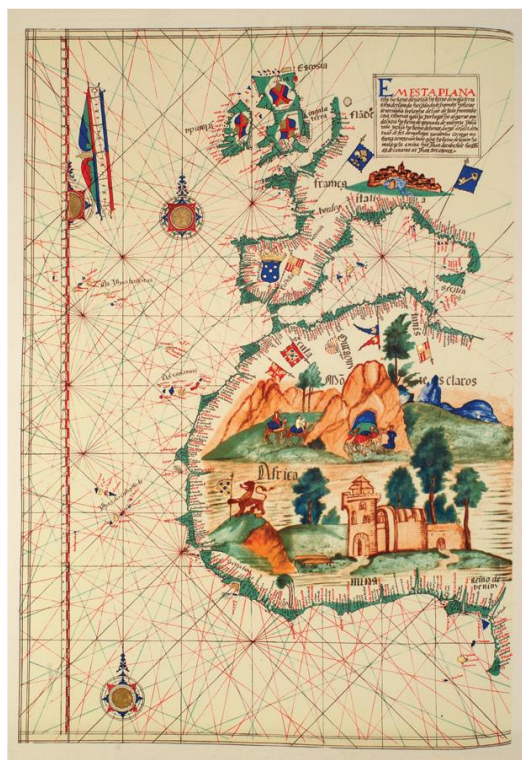


Figura 1 - Carta de Lázaro Luís de 1563, vendo-se a África Ocidental e uma representação do Castelo da Mina, no Golfo da Guiné. In: http://www.arqnet.pt/portal/artigos/jss_expansao1.html 06/10/2012.

1.3- Tradição Oral Africana

A história dos povos africanos era transmitida oralmente. Era pacientemente passada de boca a ouvido, de mestre a discípulo ao longo do tempo. De modo geral, a importância maior da fala sobre a escrita está presente ainda hoje na cultura de muitos povos, nos vários cantos do planeta.

“Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que os povos sem escrita eram povos sem cultura. Felizmente esse conceito infundado começou a desmoronar. [...] Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro do homem”²¹.

²¹ HAMPATÉ BÁ, A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). História Geral da África – vol 1. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982. P.181

A oralidade dessas sociedades desenvolve a memória e fortalece a ligação entre homem e palavra. A fala é considerada divina, pois é a força criadora. E tradição oral africana não se limita a narrativas lendárias ou mitológicas. Ela está ligada ao comportamento cotidiano das pessoas e da comunidade, aos fatos históricos que marcam a vida de um povo. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação a arte, história, divertimento e recreação.

Por exemplo, ao fazer uma caminhada pela mata e encontrar um formigueiro, um velho mestre terá a oportunidade de ensinar aos mais jovens de diversas maneiras. Pode falar do próprio animal e da classe de seres a que pertence ou pode demonstrar como a vida em comunidade depende da solidariedade. Assim qualquer acontecimento pode ser aproveitado para desenvolver vários tipos de conhecimento.

A memória das pessoas que vivem em sociedades orais é maior que a dos indivíduos das sociedades letradas. Nas sociedades da costa ocidental africana, os membros responsáveis pela transmissão das tradições (conhecimento repassado por uma cadeia de ancestrais) têm uma memória extraordinária, e aprofundam seus conhecimentos durante toda a sua vida.

Os guardiões da tradição oral africana são os tradicionalistas (doma em bambara) são os detentores do conhecimento transmitido pela tradição oral de sua sociedade.

Estes domas conhecem a ciência “das plantas”, “das terras”, “das águas”, e também as ciências astronômicas, biológicas, cosmogonias e esotéricas – que consiste em saber como entrar em relação apropriada com as forças que sustentam o mundo visível e que podem ser colocadas a serviço da vida, pois o universo visível é concebido e sentido como o sinal, a concretização de um universo invisível. Para Hampaté Bá todo este conhecimento “trata-se de uma *ciência da vida* cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática” na vida dos membros da sociedade²². São também conhecidos como mestres de ofício, pois não dominam apenas as histórias e as ciências de seu povo eles também a vivenciam, são, ferreiros, tecelões, sapateiros, marceneiros, lenhadores, pastores de animais.

²² Ibidem p. 188

Mais do que todos os outros homens os domas obrigam-se a respeitar a verdade, pois a fala, que é o instrumento de trabalho deste grupo, encontra-se em relação direta com a conservação ou com a ruptura da harmonia do homem e do mundo que o cerca, a palavra pode criar a paz, assim como pode destruí-la. Se forem pegos mentindo, não podem mais cumprir com suas funções, porque desvirtuaram a palavra, a profanaram, usaram de forma imprudente o conhecimento que lhe foi repassado por seus ancestrais.

Segundo Hampaté Ba:

“O que se encontra por detrás do testemunho é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade [...]. É, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido com ela. Ele é a palavra e a palavra representa um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra”²³.

Outro grupo social que também trabalha com a palavra são os dielis – chamados pelos franceses de griots. Estes são menestréis, trovadores, responsáveis por entreterem o público. A poesia lírica, os contos e as histórias são privilégio dos dielis. São classificados em três categorias: os músicos, que tocam instrumentos, cantam, compõem e transmitem as músicas antigas; os embaixadores, que mediam as negociações entre grandes famílias; os genealogistas, que contam as histórias e genealogia das famílias e transmitem as notícias da sociedade.

A tradição lhe confere um status social especial, gozam de grande liberdade de falar – até de mentir se necessário – e tem o direito de receber presentes – diferente dos domas. Essa liberdade com a fala os tornou transmissores das mensagens dos nobres e dos reis, que não tinham o direito de voltar a traz no que diziam.

Dieli é uma palavra da língua bambara, falada pelo povo africano que habita principalmente as regiões do Mali, Senegal e Guiné-Bissau, e que quer dizer “sangue”; e a circulação do sangue é a própria vida, como a palavra que circula. De fato estes dielis circulavam

²³ Ibidem p 182

pelo corpo das sociedades como o sangue circula pelo corpo humano. Os dielis conhecem muitas línguas e viajam pelas aldeias, escutando relatos, notícias e recontando a história das famílias.

A possibilidade de se tornar um tradicionalista está ao alcance deste dielis, como de qualquer membro da sociedade, se suas aptidões o permitirem, e se passar pelo processo de assimilação e aprofundamento dos ensinamentos que recebeu desde a infância. Estes dielis passam a ser chamados de diéli-faama, ou griot-rei, e abdicam dos seus direitos tradicionais de dieli, o direito de mentir e receber presentes por seus préstimos.

A **tradição oral** e as características da **memória africana** não foram afetadas pela expansão da religião islâmica no continente africano. De fato o islamismo incorporou-se a essa tradição e seus ensinamentos e preceitos passaram a fazer parte da memória africana e a serem transmitidos pela oralidade.

Exemplo da manutenção dessa tradição africana, na costa ocidental africana, com a chegada do islamismo é a permanência da grande memória africana e as formas de sua transmissão oral que são feitas pelos domas e pelos dielis. Logo que a população dessa região aprendeu o árabe, passou a utilizar suas tradições ancestrais para transmitir e explicar o islamismo. Escolas islâmicas na costa ocidental africana eram puramente orais e os ensinamentos da religião eram repassados nas línguas vernáculas – exceto o Alcorão e os textos que fazem parte das orações canônicas, que eram repassados em árabe.

O trabalho com as fontes orais para o estudo da história da África é de suma importância. Os testemunhos de fatos passados conseguidos através das fontes orais são tão confiáveis quanto os testemunhos conseguidos através das fontes escritas, pois o testemunho segundo Hampaté Ba, “seja oral ou escrita, no fim não é mais que testemunho humano”. Portanto um não é melhor ou mais confiável que o outro, tem apenas a forma de transmissão diferente.

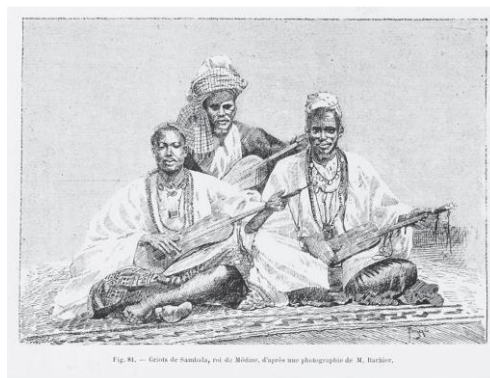


Figura 3 - Griots de Sambala, roi de Médine 1890 (illustration de Côte occidentale d'Afrique du Colonel Frey) - Fig.81 p.128 - [Cote : Réserve A 200 386].Autor: Jeannot (grav.)

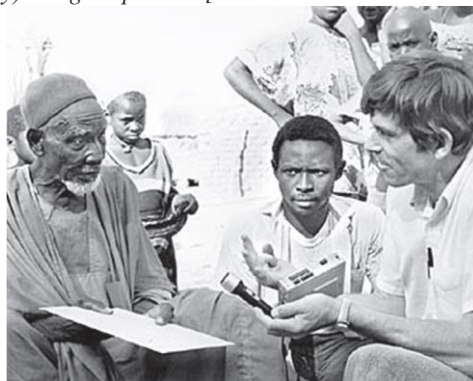


Figura 4 - Tom Hale met with griot Ayouba Tessa again in Niger in 1987. In: <http://www.rps.psu.edu/0205/keepers.html> 06/10/2012

1.4- Ritmos históricos africano até século XV

É comum dividir a História de cada povo em épocas que supostamente guardam alguma identidade, como pro exemplo, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea. Como todas as convenções, essa divisão é discutível e foi concebida pelos europeus para a História da Europa Ocidental, tendendo a se impor à História universal. Mas temos que ter em mente que cada sociedade determina seus marcos históricos com base em referenciais próprios.

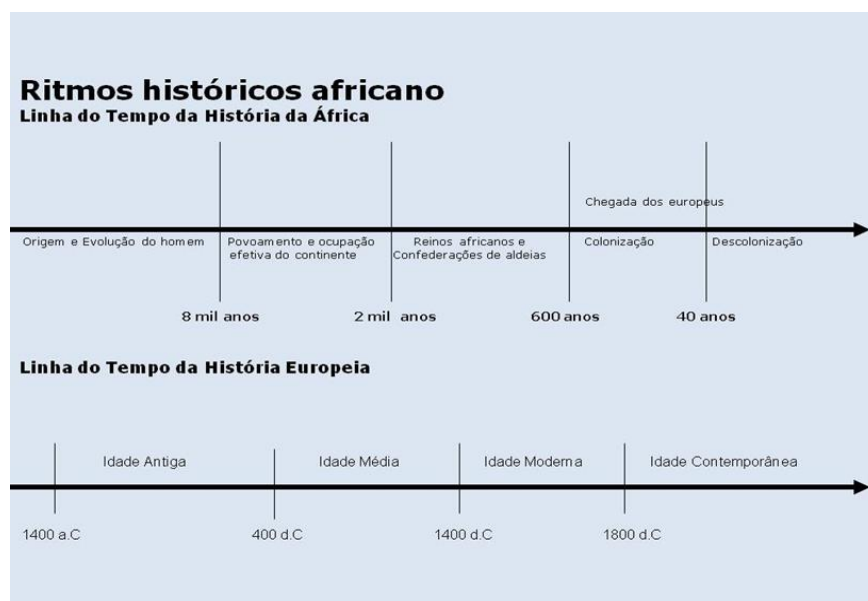
Os estudos sobre a África nos obrigam a refletir sobre história de acordo com os períodos e ritmos históricos muito diversos dos europeus. O primeiro período de sua história está ligado à de toda a humanidade, pois conforme hipótese dos estudiosos foi naquele continente que esta se originou. Esse primeiro período, relativo à origem e evolução do homem, desenvolveu-se em um

tempo muito longo que abrange milhões de anos e cuja documentação é produzida pela arqueologia.

Um segundo período chamado genericamente de “pré-história africana”, refere-se a época em que ocorre o povoamento e ocupação efetiva do continente por grupos humanos que tiveram que se adaptar e criar condições de sobrevivência produzindo, dessa forma, uma imensa diversidade de culturas. O estudo dessa época, que teve duração milenar, é realizado predominantemente também pela arqueologia.

Um último período, relativo aos dois últimos milênios, a história desenvolveu-se em ritmo mais acelerado e envolve uma intensa troca de contatos com povos de outras regiões e continentes. Neste último período surgiram no continente africano diversas confederações de aldeias e reinos cujas complexas estruturas de organização foram sendo desarticuladas e destruídas pela ulterior dominação europeia.

E até esses marcos para história africana são questionáveis, pois tendem ao universal, temos que ter em mente que a África é um continente com centenas de povos e culturas e que



cada povo tem sua história e conseqüentemente seus próprios marcos históricos.

Considerações Finais

Devemos pensar a África a partir da diversidade dos povos africanos e analisar os problemas presenciados atualmente no continente, considerando os múltiplos processos históricos pelo qual passou o mesmo. Não se pode esquecer os impactos dos processos violentos de colonização pelo qual passou desde o século XV, nem os processos de independências recentes, já em meados do século XX.

Desse modo, nos parece fundamental desvincular a história das sociedades africanas dessa “história eurocêntrica”, de limitar nossa compreensão do continente africano apenas ao contexto do mercantilismo e do tráfico negreiro ou, séculos depois, da colonização efetiva daqueles territórios. Frente a essa expectativa a introdução do eixo temático “pluralidade cultural” torna-se imprescindível para o desenvolvimento de uma nova proposta curricular que pode se apresentar com um importante instrumento que possibilite a compreensão da História da África em todas as suas dimensões.

Bibliografia:

- ALMEIDA, Vanusia Lopes de ; FONSECA, Vitória Azevedo; OLIVEIRA, Regina Soares de. Reflexões e a prática no ensino: História. São Paulo: Blucher, 2012
- ANDRADE, Manuel Correia de. *O Brasil e África*. São Paulo: Contexto, 1991.
- CAMPOS, de Flávio. “*O jogo da História*”, São Paulo: Moderna, 2002.32-33p.
- DAVIDSON, Brasil. *Revelando a Velha África*. Lisboa: Prelo, 1977.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais História. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Página 19.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUIT, Hector H. *O Imperialismo*. SP: Atual/ Campinas: Ed. UNICAMP, 1988.
- CABRINI, Conceição et alli. *O Ensino de História*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O Racismo na História do Brasil: Mito e Realidade*. Coordenação Francisco M. P. Teixeira. SP: Ática, 1995. (História em movimento).
- CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000
- CUNHA JR., Henrique. O Ensino da História. Disponível em:
<<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=499>> Acesso em:
05/10/2012.
- DAVIES, Nicholas. **Elementos para a Construção do Currículo de História**. In *História e Ensino. Rev. Do Laboratório de Ensino/UEL*. Londrina: Ed. UEL, vol 2, abr. 1996, p.23/34.
- DÖPCKE, Wolfgang. **Chefes Tradicionais e o Estado Moderno no Zimbábue Colonial, 1890-1939**. In *Textos de História. Revista de Pós-Graduação em História da UNB*. Brasília: UNBBOAVIDA, Américo. *Angola - cinco séculos de exploração portuguesa*. R. J.: Brasiliense, 1967.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades. **Cad. Cades**, Campinas, Vol. 25, n. 67, set/dez 2005, p. 378-388.
- FERREIRA, João Paulo Hidalgo. *Nova História Integrada: Ensino Médio*. Campinas: Cia da Escola, 2005
- FONSECA, Thais Nivia de Lima. História e ensino de História. Belo Horizonte: Autentica, 2004
- GOMES, Uene José (**Orgs.**). *África, Afrodescendência e Educação*. Goiânia: UCG, 2006. p. 23-24.
- GRAEBIEN, Cleusa Maria Gomes; PENNA, Rejane Silva. Contar a VIDA, Pensar a História – experiências na utilização das fontes orais no ensino de história. In: *História e Ensino*, Londrina, vol 12, agosto 2006
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. *Classes Raça e Democracia*. São Paulo: FUNDUNESP, 2002

- HAMPATÉ BÁ, A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África – vol 1.* São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.
- LE GOFF, Jacques. Memória. In: *Enciclopédia Einaudi – Vol 1.* Lisboa: Império Nacional – Casa da Moeda: 1984.
- LIMA, Mônica. A África na Sala de Aula. **Nossa História**, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 4, p. 84 - 86, fevereiro 2004.
- LOPES, Danielle Bastos. ‘Não’ para os clichês. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 103, p.70-73, abril 2014.
- NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.** *Revista Brasileira de História.* São Paulo: ANPHU, v.13, nº 25/26, set.92/ ago39, p.143/162.
- NADAI, Elza. **O Ensino da História e a “Pedagogia do Cidadão”** In PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato.* S.P.: Contexto, 1988. Coleção: Repensando o Ensino, p.23/30.
- KI-ZERBO, J.(org.) *História Geral da África.*, São Paulo: Ática/Unesco, 1982.
- KI-ZERBO, J. *História da África Negra.* Portugal: Publicações Europa-América, 1999.
- LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira.* Salvador: EDFBA, 2000.
- MATTOS, Hebe Maria. **O Ensino de História e a Luta Contra a Discriminação Racial no Brasil.** In: *Ensino de História: Conceito, Temática e Metodologia.* Organização: Martha Abreu e Rachel Soihet. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. **Professores: entre saberes e práticas. Educação e Sociedade**, Ano XXII, n. 74, abril/2001, p. 121-142.
- MOREIRA, José Fernando de O. **A Expansão Bantu e a sua Importância para a História da África.** In: SILVA, Marilena; GOMES, Uene José. (orgs). *África, Afrodescendência e Educação.* Goiânia: UCG, 2006. p. 39-44.
- MUNANGA, Kabengele. África, Trinta anos de processo de independência. In: *Revista USP Dossiê Brasil/África.* SP, nº 18, Jun- Jul- Ago, 1993, p.102-110.

- OLIVA, Anderson Ribeiro O ensino da história da África em debate: uma introdução aos estudos africanos. In: RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro et. al (orgs.). História e cultura afro-brasileira e africana na escola. Brasília: Ágere, 2008, p. 29-49.
- _____. A História da África nos Bancos Escolares. Representações e Impressões na Literatura Didática. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Rio e Janeiro, Ano 25, nº 3, 2003, pp. 421-461.
- _____. O que as lições de história ensinam sobre a África? Reflexões acerca das representações da história da África e dos africanos nos manuais escolares brasileiros e portugueses. **Revista Solta a Voz**, Goiânia v. 20, n. 2, p. 197-214
- RABELO, Danilo. Personalidades negras e representações coletivas. In: MORAES, Cristina de Cassia Pereira (org.) Curso de Extensão Educação Quilombola. Goiânia: Ciar/Ufg, p261-275
- SCARAMAL, Eliesse dos Santos Teixeira. O Ensino de História da África em Debate. In: MORAES, Cristina de Cassia Pereira. Curso Educação para as Relações Etnicorraciais. Goiânia: Ciar/Ufg, 2011, p. 9-135.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula**. In: *O Saber Histórico na Sala de Aula*. Organização: Circe Bittencourt. São Paulo: Contexto, 2004, 54 a 66.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Relações entre conteúdo e metodologia do ensino de História: uma clássica questão em um novo tempo. *Séculum – Revista de História*, n.6/7, jan/dez 2000/2001, p.59 -70.
- SOUZA, Marina de Mello. “Um continente no currículo”. Disponível em:
< <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/um-continente-no-curriculo> >
/Acesso em 15/07/2014
- TEDESCO, Maria do Carmo Ferraz. **Povos Africanos Antes da Chegada dos Europeus**. In: SILVA, Marilena; GOMES; Uene José (Orgs.). África, Afrodescendência e Educação. Goiânia: UCG, 2006. p. 23- 24.
- TEIXEIRA, Dante Martins (Org.). **A arte nos mapas na Casa Fiat de Cultura**. Nova Lima: Casa Fiat de Cultura, 2008.

VELANGA, Carmen Tereza. Currículo como base para a compreensão do processo educacional: reflexões para a formação do educador. In: AMARAL, Nair F.G. do. BRASILEIRO, Tânia S. A. (orgs). Formação Docente e Estratégias de Integração Universidade/Escola nos Cursos de Licenciatura. Vol. 1. São Carlos: Pedro e João Editores/ Porto Velho: EDUFRO, 2018