

**ALÉM DA HISTÓRIA, A TRADIÇÃO ORAL:  
CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MARQUES, Janote Pires<sup>1\*</sup>**

<sup>1</sup>Faculdade Ateneu

janote.pires@fate.edu.br\*

**RESUMO**

É por meio da tradição oral que a História da África tem em boa parte sido transmitida entre os africanos ao longo das gerações. No Brasil, o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira é previsto pela Lei nº 10.639/2003. O objetivo deste artigo é discutir a interligação entre a tradição oral africana e a História da África, relacionando essa discussão com a educação

escolar básica. Como metodologia para esta pesquisa, discute-se o conceito de “tradição oral”, interligando-o com discussões sobre a temática História da África e da Cultura Afro-Brasileira na educação básica. Conclui-se que a “tradição oral” é um conceito central na História da África, devendo-o ser também no ensino dessa temática em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** História da África. Tradição oral. Lei nº 10.639/2003.

**BEYOND THE HISTORY, THE ORAL TRADITION:  
CONSIDERATIONS AFRICA’S HISTORY TEACHING IN BASIC EDUCATION**

**ABSTRACT**

It is through oral tradition that the history of Africa has been largely passed on to Africans throughout the generations. In Brazil, the teaching of History of Africa and Afro-Brazilian Culture is provided by Law 10.639/2003. The purpose of this article is to discuss the interconnection between the African oral tradition and the history of Africa, relating this discussion to basic

school education. As a methodology for this research, the concept of “oral tradition” is discussed, interconnecting it with discussions about the History of Africa and Afro-Brazilian Culture in basic education. It is concluded that the “oral tradition” is a central concept in the History of Africa, and should be also in the teaching of this theme in the classroom.

**KEYWORDS:** History of Africa. Oral tradition. Law 10.639/2003.

**MÁS ALLÁ DE LA HISTORIA, LA TRADICIÓN ORAL:  
CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ÁFRICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA  
RESUMEN**

Es por medio de la tradición oral que la Historia de África ha sido en buena parte transmitida entre los africanos a lo largo de las generaciones. En Brasil la enseñanza de Historia de África y de la Cultura Afrobrasileña es prevista por la Ley nº 10.639/2003. El objetivo de este artículo es discutir la interconexión entre la tradición oral africana y la Historia de África, relacionando esa discusión con la

educación escolar básica. Como metodología para esta investigación, se discute el concepto de “tradición oral”, interconectando con discusiones sobre la temática Historia de África y la Cultura Afrobrasileña en la educación básica. Se concluye que la “tradición oral” es un concepto central en la Historia de África y debe ser también en la enseñanza de esa temática en el aula.

**PALABRAS CLAVE:** Historia de África. Tradición oral. Ley nº 10.639/2003.

## 1 INTRODUÇÃO

Fundada em rituais de iniciação e nas experiências de vida, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e contribui para “esculpir a alma africana”, defende Hampaté Bâ (2010). É por meio da tradição oral que a História da África tem em boa parte sido transmitida entre os africanos ao longo das gerações. A cultura africana é predominantemente oral e as histórias (re)contadas constituem um meio para perpetuar tradições e costumes. Essa pedagogia da ancestralidade foi trazida por representantes de diversos povos africanos obrigados a virem para o Brasil escravista e, nesse novo território, repassada para seus descendentes. Nesses termos, a oralidade de raízes africanas e as identidades ditas “afro-brasileiras” estão relacionadas a uma perspectiva de resistência para manter vivas tradições culturais e saberes ancestrais.

Mas como a tradição oral e a História da África se interligam? Em que termos essa interligação deve ir além de uma epistemologia de cunho eurocêntrico e, ao mesmo tempo, escapar de fechar-se a uma concepção meramente afrocêntrica? E como abordar essas questões no ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira na educação básica? Norteando-se por tais problemáticas, o objetivo deste artigo é discutir a interligação entre a tradição oral africana e a História da África, relacionando essa discussão com a educação escolar básica.

Como metodologia para esta pesquisa, discutimos o conceito de “tradição oral” a partir de Hampaté Bâ (2010), Ki-Zerbo (2010a, 2010b), Munanga (2012), Serrano e Waldman (2010), Silva (2003), Vansina (2010) e Verger (1992), interligando-o com discussões sobre a temática História da África e da Cultura Afro-Brasileira na sala de aula da educação básica proposta pela Lei nº 10.639/2003.

## 2 DISCUTINDO A NOÇÃO DE “TRADIÇÃO ORAL”

“A África tem uma História”, defende Ki-Zerbo no texto introdutório de *História Geral da África*, coleção publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A afirmação de Ki-Zerbo é uma provocação contra os argumentos eurocêntricos que negavam a historicidade das sociedades africanas. Certamente a África tem uma História, a qual começou muito antes do contato com os europeus. Poder-se-ia acrescentar que são várias

“histórias”, dada a pluralidade de povos e culturas na África. Foi no continente africano que surgiu o *Homo sapiens sapiens* e que se desenvolveram sociedades complexas, como a do Egito e a do reino de Axum, bem como as de Gana, Mali, Songai, Congo, Zimbábue, sociedades iorubas, dentre muitas outras.

Ki-Zerbo (2010) destaca que, muitas vezes, mapas-múndi antigos representavam a África como um grande espaço vazio, registrando uma frase que resumia a noção dos estudiosos sobre o continente africano: “*Ibi sunt leones*”, a qual significa: “Aí existem leões”. A frase expressava a visão europeia de que a África seria um continente selvagem, habitado por feras, sem “civilizações” e, por conseguinte, sem História. Justificavam-se, assim, a invasão ao continente e a incorporação de suas riquezas. A visão eurocêntrica sobrevalorizava a escrita e não considerava aspectos importantes como o papel da oralidade nas sociedades africanas. No século XIX, com o crescimento do colonialismo europeu sobre o continente africano, o discurso eurocêntrico de uma África a-histórica se acentuou.

Para melhor compreender essa questão, é necessário considerar que foi justamente no século XIX que muitos estudiosos europeus buscaram dar uma cientificidade aos estudos históricos. Em geral, houve um avanço significativo na metodologia de tratamento das fontes, com destaque para a nova crítica documental nos ramos da heurística e da hermenêutica, encaminhada pelos historiadores alemães, a exemplo de Ranke; houve também a multiplicação dos arquivos públicos; bem como a conquista do *status* universitário pela História; e ainda a consolidação de uma comunidade de historiadores com a criação de sociedades e institutos históricos. No caso do Brasil, esse movimento se refletiu, por exemplo, na criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838.

Foi no século XIX que se consolidou a ideia de que a experiência humana poderia ser explicada a partir do próprio movimento da História. Desvelar-se-iam, assim, o sentido e a razão da existência humana, tornando-os eminentemente históricos. Refletindo sobre essa questão, Guimarães (2002) lembra que tal procedimento disciplinar referente à História resulta de um intenso embate pelo monopólio da fala com relação ao passado. Noutros termos, o passado se constitui em objeto de constante disputa e mobiliza interesses políticos, “[...] numa rede complexa em que, se o saber pode significar poder, é também do lugar do poder que se tecem saberes a respeito dos tempos pretéritos” (GUIMARÃES, 2002, p. 184).

Pesquisadores como Bourd e e Martin (2004) e Reis (2006) destacam que, no século XIX, a História se emancipou da Filosofia e aderiu   Ciência. A História científica (ou metódica, por sua supervaloriza o do método) seria produzida por um historiador imparcial, que se neutralizaria como sujeito para fazer aparecer o seu objeto. Nessa perspectiva, o historiador deveria evitar hipóteses e julgamentos, pois os fatos falariam por eles mesmos. A História estava dada; cumpria ao historiador resgatá-la para o presente.

Decorrente dos pressupostos da “História ciência”, intensificou-se a valoriza o dos documentos oficiais como fontes e da História política como objeto de estudo. Assim, a chamada História científica foi constituída no século XIX e transformada numa disciplina acad mica, tendo varia es teóricas, como o positivismo, as “escolas” metódicas e o marxismo. A cada uma dessas orienta es agregaram-se historiadores, muitos deles ligados a centros universitários, que passaram a disputar, então, as tessituras dos tempos pretéritos.

É justamente contrapondo-se a abordagens “científicas” que supervalorizavam os estudos históricos baseados apenas em fontes escritas que Ki-Zerbo (2010a, 2010b) afirma ter a África uma História, sendo boa parte dela baseada na oralidade, que, ressalte-se, é considerada por muitos povos africanos como superior   escrita. Assim,   mediante a oralidade que boa parte da História da África tem sido transmitida – de forma intergeracional – entre os africanos. Entretanto, não basta reconhecer que a África tem História, é preciso pensar questões teórico-metodológicas voltadas para as especificidades da pesquisa e ensino de temáticas próprias dos povos do continente africano. Nesse sentido,   imprescindível que o debate incluí reflexões sobre a sociedade tradicional africana, o que, por sua vez, implica a reflexão sobre a tradi o oral.

Quando falamos de tradi o em rela o   história africana, referimo-nos   tradi o oral e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda a espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. (HAMPATÉ B , 2010, p. 167).

Mas o que   “tradi o oral”? E qual a sua importância para entendermos a História da África e, por conseguinte, o ensino dessa temática na educa o básica brasileira? Tomando como referência pesquisas desenvolvidas por Hampaté B  (2010), Ki-Zerbo (2010a, 2010b), Munanga (2012), Serrano e Waldman (2010), Silva (2003), Vansina (2010), Verger (1992), dentre outros, destacamos duas no es que, em nosso entendimento, contribuem para conformar um

entendimento da oralidade junto às sociedades tradicionais africanas, entendidas aqui principalmente como aquelas viventes ao sul do Saara.

A primeira noção é a temporalidade ancestral. Hampaté Bâ (2010) defende que na África tradicional o que mais se preza é a herança ancestral. O patrimônio transmitido exprime-se em frases como: “Aprendi com meu mestre”; “Aprendi com meu pai”; “Foi o que suguei no seio de minha mãe”.

À oralidade se liga a ideia de família extensa, que inclui parentes diversos e agregados e se constitui em elemento central na vida social. Um grupo de família extensa constitui uma linhagem (ancestral comum). “Um agrupamento de diversas linhagens, tendo por referência um ancestral comum não conhecido – eventualmente mítico –, compõe um clã” (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 130). O chefe exerce o poder de intermediário entre o mundo visível e invisível, podendo interceder junto aos ancestrais, constituindo, assim, o alicerce da solidariedade clânica.

Sobre as linhagens na África tradicional, Munanga (2012, p. 33) destaca que ritos de iniciação marcam diversas fases da vida: “A criança tem um contato prolongado com a mãe e uma forte dependência em relação à sua linhagem”. Tal ligação permanece ao longo da vida. Os cônjuges são escolhidos considerando as linhagens. “O sistema de parentesco é a referência principal do africano. Não é a profissão, a nacionalidade, a classe social” (MUNANGA, 2012, p. 66).

A ancestralidade apresenta-se, pois, marcada por laços de pertença e pelo sagrado. “Os vivos são unidos aos mortos porque através deles a força é transmitida e unidos entre si, pois todos participam da mesma vida” (MUNANGA, 2012, p. 67). Portanto, o ancestral comum, por vezes mítico, interage com os familiares vivos, sendo o centro de gravidade da vida social. Apresenta-se, assim, um tempo social, que não dá ritmo a um destino individual, mas sim à coletividade.

Se a herança ancestral guarda uma ligação com o sagrado, o tempo apresenta-se de forma não linear. Diferentemente do tempo teleológico de algumas correntes teóricas europeias, a exemplo do positivismo e do marxismo, a temporalidade ancestral africana não é marcada por “evolução”, “períodos” ou “eras”, mas por certa noção de eternidade ou de “tempo suspenso”, utilizando-se aqui uma expressão de Ki-Zerbo (2010b). Entretanto, esse “tempo suspenso” não significa imobilismo, pois a ordem das coisas pode ser alterada. Nesse aspecto, aproxima-se do que Fernand Braudel chamou de “longa duração”. Na temporalidade ancestral africana, portanto, o

tempo oferece-se de uma só vez, em toda a sua plenitude, impregnado da noção de ancestralidade. Os antepassados estão no presente e estarão no presente das gerações futuras.

Nessa perspectiva, as gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. Elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes quanto o eram durante a época em que viviam. Ki-Zerbo (2010b) cita como exemplo o imperador do Mali, Kankou Moussa, que enviou um embaixador ao rei do Yatenga (região habitada pelo povo Mossi, correspondente ao atual Burkina Faso) para pedir-lhe que se convertesse ao islamismo; o chefe Mossi respondeu que, antes de tomar qualquer decisão, precisava consultar seus ancestrais.

Mas como se dá a “consulta” aos ancestrais? O acesso a esse passado ocorre por meio do culto, afirma Ki-Zerbo (2010b). Noutros termos, é através do sagrado que o antigo permanece presente. “O sangue dos sacrifícios de hoje reconforta os ancestrais de ontem” (KI-ZERBO, 2010b, p. 25). O sagrado, por sua vez, interliga-se a narrativas da tradição oral. Por conseguinte, certos progressos são concebidos num tempo mítico e atribuídos não a um indivíduo, mas a um coletivo. Ki-Zerbo (2010b) exemplifica essa questão citando a “lenda” Gikuyu, que explica a técnica de fundição do ferro. Mogai (Deus) havia distribuído os animais entre os homens e as mulheres. Mas estas foram tão cruéis com os seus animais que eles escaparam e se tornaram selvagens. Os homens, então, intercederam junto a Mogai em favor de suas mulheres, dizendo que sacrificariam um carneiro em honra desse Deus, mas não pretendiam fazê-lo com faca de madeira, para não incorrerem no mesmo erro que as mulheres. Mogai, então, felicitou-os por sua sabedoria e deu-lhes armas mais eficazes, ou seja, ensinou-lhes a fundição do ferro.

Ora, a importância dessas histórias que interligam a temporalidade ancestral ao sagrado nos leva à segunda noção para pensar a tradição oral: a totalidade da fala. Hampaté Bâ (2010) destaca a tradição de ver a origem divina da palavra e exemplifica seu argumento citando que, entre os bambaras do Komo, a palavra é uma força fundamental que emana do “Ser Supremo”, criador de todas as coisas. Por conseguinte, a palavra é um dom de Deus e permite a materialização das vibrações das forças. Entendemos, portanto, que a tradição oral africana não dissocia um plano material de um plano espiritual. Ao contrário, ela apresenta-se na forma do conhecimento total.

Cabe considerar que a tradição oral muitas vezes é transmitida por meio de narrativas míticas. Mas o que podemos entender por “mito”? Longe do significado que o senso comum lhe atribuiu, ou seja, de algo falso e sinônimo de mentira, o mito se apresenta na tradição oral africana

como uma “verdade”. Muito já se discutiu sobre esse conceito no campo da Antropologia. Malinowski (1993), por exemplo, argumenta que mito se constitui de uma realidade que se vive; Lévi-Strauss (1991), por seu turno, assevera que mito é a representação embelezada da realidade; Eliade (2011) postula que o mito fornece modelos de conduta para os homens; já Barthes (1972) ressalta a capacidade dos mitos em transmitirem mensagens e valores; Kolakowski (1981) destaca que os mitos são frutos da necessidade humana de dar sentido ao mundo. Mudimbe (2013) afirma que o mito revela a experiência humana e a ordem social. A partir dessas reflexões, pode-se considerar que mitos são narrativas, por vezes atemporais e ligadas ao sagrado, que transmitem valores que dão sentido ao mundo de determinado grupo social. Eis, em termos gerais, o sentido de mito na tradição oral africana.

De acordo com Hampaté Bâ (2010), a tradição oral é, a um só tempo, religião, ciência natural, arte, história e divertimento. Ainda segundo o autor retrocitado, na tradição africana, a fala tira do sagrado o seu poder criador, encontrando-se em relação direta com a conservação ou com a ruptura da harmonia no homem e no mundo que o cerca. Assim, a fala tem poder criador, mas também destruidor. Por esse motivo, a maior parte das sociedades orais tradicionais abomina a mentira. Na África tradicional, aquele que falta à palavra mata sua pessoa civil e religiosa, separa-se de si mesmo e da sociedade e rompe a unidade sagrada, reflexo da unidade cósmica, gerando desarmonia dentro e ao redor de si (HAMPATÉ BÂ, 2010).

Assim a fala, na tradição oral africana, pode ser entendida como mítica, porque implica sempre uma “verdade”. Nessa perspectiva, apresentam-se os tradicionalistas. A tradição bambara, por exemplo, denomina-os “doma”, ou seja, “conhecedores”. Podem ser mestres iniciados de um ramo tradicional específico (ferreiro, tecelão, caçador, pescador) ou possuir o conhecimento total da tradição em todos os seus aspectos (HAMPATÉ BÂ, 2010). Sobre esses tradicionalistas, Hampaté Bâ (2010, p. 178-180) destaca que:

Não se deve confundir os tradicionalistas-*doma*, que sabem ensinar enquanto divertem e se colocam ao alcance da audiência, com os trovadores, contadores de história e animadores públicos, que em geral pertencem à casta dos *Dieli (griots)* ou dos *Woloso* (‘cativos de casa’). Para estes, a disciplina da verdade não existe; [...] a tradição lhes concede o direito de travesti-la ou de embelezar os fatos, mesmo que grosseiramente, contanto que consigam divertir ou interessar o público. O ‘*griot*’, como se diz, ‘pode ter duas línguas’. Ao contrário, nenhum africano de formação tradicionalista sequer sonharia em colocar em dúvida a veracidade da fala de um tradicionalista-*doma*, especialmente quando se trata da transmissão dos conhecimentos herdados da cadeia dos ancestrais.

Antes de falar, o *dama*, por deferência, dirige-se às almas dos antepassados para pedir-lhes que venham assisti-lo, a fim de evitar que a língua troque as palavras ou que ocorra um lapso de memória, que o levaria a alguma omissão.

Hampaté Bâ (2010, p. 178-180) também chama a atenção para o seguinte aspecto:

Mas não nos iludamos: a tradição africana não corta a vida em fatias e raramente o 'Conhecedor' é um 'especialista'. Na maioria das vezes, é um 'generalizador'. Por exemplo, um mesmo velho conhecerá não apenas a ciência das plantas (as propriedades boas ou más de cada planta), mas também a 'ciência das terras' (as propriedades agrícolas ou medicinais dos diferentes tipos de solo), a 'ciência das águas', astronomia, cosmogonia, psicologia, etc. Trata-se de uma *ciência da vida* cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática. E quando falamos de ciências 'iniciatórias' ou 'ocultas', termos que podem confundir o leitor racionalista, trata-se sempre, para a África tradicional, de uma ciência eminentemente prática 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.

No Brasil, a tradição oral e suas noções constituidoras (temporalidade ancestral e totalidade da fala) se apresentam em várias manifestações, como as do campo do sagrado. As chamadas "religiões afro-brasileiras" constituem espaços privilegiados para a recriação simbólica das relações sociais africanas tradicionais, nas quais a oralidade teve e tem um papel central na transmissão desses saberes.

Segundo Prandi (2000) e Verger (1992), o Candomblé apresenta raízes não apenas do sagrado, mas também de outros aspectos da cultura de diversas sociedades africanas. Assim, se em boa parte da África tradicional a hierarquia social se dava basicamente pelo respeito aos mais velhos, no Brasil os iniciados há mais tempo dentro de um determinado terreiro de Candomblé são os mais "velhos", os quais recebem os cumprimentos dos mais "novos". No Brasil, a "família de santo" é, de certa forma, uma reelaboração cultural da família ioruba. Se nesta última havia esposas mais velhas e esposas mais novas, no Candomblé apresentam-se as *egbômis* (irmãs "mais velhas" no terreiro) e as *iaôs* (irmãs mais novas). Com o passar do tempo, essas designações reservadas às mulheres passaram também a ser usadas para os iniciados masculinos.

De acordo com Prandi (2000), outro olhar possível é o da comparação entre a religião e a administração de certos reinos africanos. Se em algumas sociedades tradicionais da África, como no reino de Oyó, havia o Conselho do Rei, no Brasil criou-se o Conselho de Obás. As mulheres encarregadas de administrar o provimento material da corte do rei inspiraram as *ialodês* dos candomblés. A mulher encarregada do culto no templo de Xangô, no palácio do rei de Oyó, foi

modelo do cargo das equédís, que não entram em transe e que se vestem e dançam com os orixás incorporados em seus sacerdotes e sacerdotisas.

Nos termos até aqui colocados, a palavra falada é considerada tão ou mais complexa do que a palavra escrita. Emprega vários modos de expressão, como a corporeidade, os gestos, a musicalidade e as danças, transpassados por uma noção de sagrado. Ao ser instrumento de uma totalidade, com capacidade transformadora do mundo, a palavra falada apresenta-se numa perspectiva superior à escrita. Assim, a oralidade é mítica, pois guarda uma “verdade”. O que se percebe, portanto, é que o predomínio da oralidade no lugar da escrita não ocorreu por incapacidade, mas por opção de diversas sociedades africanas. A tradição oral africana, incluindo sua ligação com uma ancestralidade atemporal e sagrada, estabeleceu-se em outros continentes onde os povos africanos e descendentes lançaram suas raízes. Sendo dinâmica e viva, a tradição oral se permitiu múltiplas apropriações, a exemplo do campo religioso. Mas como todos esses aspectos podem ser relacionados à educação básica no Brasil? É o que discutiremos a seguir.

### **3 HISTÓRIA DA ÁFRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Em 2003, quando a Lei nº 10.639 atualizou a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, exercíamos a função de professor de História numa escola pública de ensino básico. Foi grande a comemoração pelo advento dessa lei por parte dos colegas docentes – particularmente os da disciplina de História –, pois todos reconheciam a importância do ensino da História da África para as crianças e adolescentes. Entretanto, pouco se conhecia sobre a África, e logo um dilema se colocou: considerando a complexidade do continente africano, como ensinar algo sobre o qual pouco se sabia?

Ao longo das últimas décadas, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas, nos meios acadêmicos ou não, as quais contribuem para ampliar o conhecimento sobre a temática prevista pela legislação. Diversas Instituições de Ensino Superior (IES) têm oferecido disciplinas em nível de graduação e pós-graduação ligadas à temática da História da África e Cultura Afro-Brasileira. Após a implementação da Lei nº 10.639/2003, muitas IES vêm oferecendo cursos de extensão voltados para a formação complementar de professores nessa temática na educação básica. Mesmo que muitos passos ainda precisem ser dados nessa direção, a historiografia, como exemplificam os

autores, obras e documentos referenciados neste texto, têm ressaltado pelo menos dois aspectos necessários de serem considerados e que, em nosso entendimento, são imprescindíveis de serem continuamente discutidos e implementados.

O primeiro aspecto é que, se a Lei nº 10.639/2003 vem ao encontro do reconhecimento da importância do estudo da África e sua relação com o Brasil, tal legislação não foi “dada”, mas sim conquistada. Noutros termos, tal previsão legal é resultado de um longo processo de lutas. Do início do século XVI a meados do século XIX, milhões de homens e mulheres africanos, na condição de cativos, foram obrigados a atravessar o Atlântico, ou a grande Calunga<sup>1</sup>, como diziam alguns povos de raízes bantu.

Essa diáspora não configurava um povo único, e sim uma enorme multiplicidade de etnias, línguas e costumes. A diáspora africana apresenta uma perspectiva dialógica, gerando em outros lugares, além da África, uma coexistência espacial e temporal de sujeitos anteriormente isolados (HALL, 2013). Ao mesmo tempo, a África é um imenso continente, povoado por uma miríade de culturas, afirma o poeta nigeriano Wole Soyinka, Nobel de literatura.

Então, insistir na visão de uma África homogênea e “selvagem” constitui-se no que o filósofo congolês Mudimbe (2013) denomina como “invenção da África”. Essa África inventada também esteve no olhar eurocêntrico dos cronistas que viajaram pelo continente, na ideologia do “fardo do homem branco”, em personagens da literatura, quadrinhos e cinema, como o Tarzan, e mesmo num tempo presente, que percebe a África como um continente monolítico, exótico e marcado por problemas sociais, conflitos “tribais” e subdesenvolvimento econômico.

Se, por um lado, o etnocentrismo eurocêntrico produziu a cultura do racismo e da exclusão; por outro lado, movimentos de lutas e de resistência sempre se colocaram contra esse processo. No Brasil, por exemplo, no longo período em que vigorou o regime escravista, muitos foram os movimentos e as formas de resistência dos negros, seja na condição de cativos, seja na condição de homens e mulheres livres. Revoltas contra os senhores (CHALHOUB, 1990), rebeliões (REIS, 2003), negociações cotidianas (REIS; SILVA, 1989), formação de famílias (SLENES, 1999), constituição de

---

<sup>1</sup> Alberto da Costa e Silva (2002) comenta que, no Reino do Congo, “Calunga” poderia representar as grandes águas (oceano) que ninguém atravessava em vida e que separava o mundo dos vivos do mundo dos mortos. Ao falecer um homem, sua alma cruzava as águas e assumia uma nova forma, num novo corpo, de cor branca. Podia mudar de nome e talvez de língua. Daí, ainda segundo o autor, os homens que, em certas partes da costa africana, desciam das embarcações vindas do oceano, tinham a pele desbotada e falavam uma língua que não se entendia eram confundidos com *vumbis* ou espíritos de antigos mortos.

irmandades (QUINTÃO, 2002) e religiosidade (PRANDI, 2000) são alguns exemplos de trabalhos que mostram as múltiplas e interligadas formas de resistência. Cabe destacar ainda que muitas pesquisas denunciam a “invisibilidade” da presença negra em certas regiões brasileiras. São exemplos os trabalhos de Funes (2004), no Ceará, e de Sampaio (2011), na Amazônia, que percebem os negros – livres ou cativos – na perspectiva de sujeitos da História. Esses autores se contrapõem ao discurso de que foi pouco significativa a presença negra nessas regiões.

Com o fim da escravidão no Brasil, em 1888, e com o advento da República, em 1889, continuou a luta contra a marginalização do negro na sociedade brasileira e pelo reconhecimento da matriz africana na formação do Brasil. Com a independência do país, em 1822, e com o processo de consolidação do Estado Nacional, viabilizara-se um projeto de pensar a História brasileira de forma sistematizada. Uma vez implantado o Estado Nacional, buscou-se delinear um perfil para a “nação brasileira”, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo dos países no mundo. A gestação de um projeto nacional para uma sociedade marcada pelo escravismo implicou desafios específicos. No caso brasileiro, a construção da ideia de “nação” não se assentou sobre uma oposição à antiga metrópole portuguesa; muito ao contrário, a nova nação brasileira se reconhecia como mantenedora de certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa.

Nesse contexto, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro viria a promover um concurso para a apresentação de propostas para se escrever a História do Brasil, premiando como vencedor o médico e naturalista alemão Carl von Martius, autor do texto *Como se deve escrever a História do Brasil*. Sua proposta argumentava que a singularidade da nação brasileira vinha da miscigenação, ou seja, da mistura das três “raças” constituidoras do brasileiro: o branco, o índio e o negro, mas que prevaleceria o “sangue português”.

Na busca por uma identidade nacional, particularmente ao longo do século XIX, elegeu-se o elemento indígena como um dos maiores símbolos da brasilidade. Entretanto, era um índio “romantizado” e “civilizado”, como aparece na literatura, por exemplo, em obras de José de Alencar, como *O guarani* e *Iracema*. O negro foi colocado à margem desse processo identitário, que, no final do século XIX e início do século XX, impregnava-se de um discurso de “embranquecimento” da população, como já demonstrou pesquisa de Schwarcz (1993).

Mas ver o outro como “negro” foi um olhar do europeu branco, no contexto do tráfico transatlântico de escravos. Não havia “negros” entre os africanos, e sim centenas de grupos étnicos

com designações tão variadas quanto suas culturas, como fulas, mandingas, umbundos, quimbundos, cabindas, dentre muitos outros. No Brasil e no mundo além da África, essas pessoas foram chamadas de “negros”, “crioulos”, dentre outras denominações. Noutros termos, o tráfico iniciou um intenso processo de racialização e transformação dos africanos em “negros” nas Américas. Portanto, a ideia de “negro” foi construída a partir da supressão das diferenças étnicas dos povos africanos e descendentes. O conceito de “raça” inexistia em muitas culturas, mesmo na Europa. As diferenciações entre europeus e povos não europeus inicialmente não se baseavam na noção biológica de “raça”, mas em outros critérios, como a filiação religiosa. Os europeus – cristãos – viam-se como escolhidos por Deus para serem governantes do mundo, em contraposição a outros povos, regidos por outras práticas religiosas, em geral designados de ímpios, bárbaros ou pagãos. Nos domínios coloniais portugueses, por exemplo, o clero professava a doutrina difundida pela bula *Romanus Pontifex*, que permitia a escravização dos povos ao sul do Cabo Bojador. “Tolerava-se a escravidão na medida em que ela facilitava a catequese” (ALENCASTRO, 2000, p. 159).

No Brasil, ao longo do século XX e no início do século XXI, o movimento negro enfrentou as práticas de racismo e discriminação racial. Na década de 1930, intelectuais como Gilberto Freyre passaram a defender que a mestiçagem racial teria como resultado o mulato; esse seria o verdadeiro brasileiro. Com a mestiçagem sendo louvada, nos discursos políticos, na literatura, nas artes, foi configurando-se o “mito da democracia racial”. Haveria uma convivência harmônica entre os grupos raciais, porém havia racismo. Já no início da década de 1930, surgiu a Frente Negra Brasileira (FNB), denunciando os problemas que afligiam a “população de cor”, como a exclusão econômica, o analfabetismo e a mobilidade social negativa.

Na década de 1940, o Teatro Experimental Negro (TEN) seguiu caminho semelhante, denunciando as práticas racistas no cotidiano dos negros, em cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, a partir de peças teatrais. Apesar das contradições existentes (a FNB era uma organização que abarcava tanto lideranças de inspiração socialista quanto lideranças ligadas ao monarquismo católico de direita), os “frentenegrinos” foram os principais responsáveis, naquele período, pela revalorização da palavra “negro”. Desde então, “negro” deixou de ser sinônimo de escravo, de inferioridade racial, passando a ser visto como identidade positiva de pessoas denominadas como pretas, pardas, mulatas, mestiças, em suma, aqueles que sofriam prejuízos simbólicos e materiais com o racismo.

Entretanto, ser negro continuava sendo sinônimo de ser socialmente desqualificado, com pouca habilitação profissional e baixa escolaridade. A redemocratização do Brasil, em meados da década de 1980, trouxe consigo um novo ambiente, mais propício à participação da sociedade civil organizada. Nesse processo, o Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978, constituiu-se como um elemento importante na luta contra o racismo no Brasil e na popularização do termo “negro” como uma identidade política. A negritude brasileira foi assumindo, assim, muitas faces – preto, pardo, negro, afrodescendente.

Coadunando-se com os argumentos colocados no parágrafo retrocitado, Ribard (2008) destaca a capacidade de os negros brasileiros atravessarem os períodos da Colônia, do Império e das diferentes Repúblicas em condições constantes de exploração e de desvalorização, sustentando, por meio de estratégias diversas, a possibilidade de manter viva uma memória de suas raízes africanas. Concordamos com Ribard (2008) quando afirma que esse é um elemento importante para se compreender a emergência de movimentos negros organizados mais recentes, que, herdeiros de lutas passadas, reivindicaram o reconhecimento do papel histórico do negro e o direito à cidadania plena na sociedade.

A luta contra o racismo foi positivada na Constituição brasileira de 1988. E a Lei nº 10.639/2003, por sua vez, não foi “dada”, e sim atendeu a uma demanda histórica dos movimentos sociais antirracistas, dos educadores do país, dentre outros grupos. Assim, o “[...] estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2003) são frutos de um processo de luta, de resistência, da reapropriação por parte do negro do direito de dizer quem ele é (RIBARD, 2008).

O segundo aspecto que deve ser considerado sobre a História da África na escola brasileira diz respeito à importância de pensar uma epistemologia própria para o ensino dessa temática, incluindo tal debate na formação de professores para a educação básica, dado que, em algum momento, esses profissionais vão se deparar com essa temática.

Frutos de diversas discussões nesse sentido, seja nos meios educacionais, seja nos meios políticos, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Étnico-Racial e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que estabeleceram alguns princípios, como a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e as ações educativas de combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2004). Algum tempo depois,

foi elaborado o Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, focalizando o papel indutor do Ministério da Educação e destacando desde as atribuições das instituições de ensino até a educação em áreas remanescentes de quilombos. Trata-se de um conjunto de ações e atribuições que ultrapassam os limites das aulas de História e envolvem diferentes agentes e espaços. O plano busca incentivar, por exemplo, a participação de pais e responsáveis pela criança na construção do projeto político-pedagógico da escola, incluindo a discussão de temáticas ligadas à História da África e à questão étnico-racial (BRASIL, 2009).

Entretanto, no cerne desse processo de implementação dessas políticas e diretrizes, está a formação de professores e profissionais do ensino básico. Entendemos que essa formação deve ocorrer na perspectiva dos “percursos formativos” (TARDIF, 2014), ou seja, que essa formação deve ocorrer não apenas nas licenciaturas, mas ao longo da atuação profissional, levando em consideração inclusive a formação básica do professor. Outro aspecto importante vincula-se ao fato de os professores também serem pesquisadores e também produzirem saberes, fontes e materiais didáticos para o trabalho em sala de aula. É necessário ainda que os docentes busquem “publicizar”, por meio de publicações científicas, por exemplo, suas experiências na escola. Segundo Fonseca (2012), falta maior (re)conhecimento de muitas produções de professores e alunos realizadas no meio educacional básico, as quais se perdem na rotina do trabalho docente.

Nesse processo de estudo e pesquisa, em se tratando da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, é necessário que os educadores busquem referências epistemológicas além de uma visão eurocêntrica e, ao mesmo tempo, evitem cair na armadilha do afrocentrismo. Uma boa leitura nesse sentido está em Ki-Zerbo (2010a, 2010b), que defende o estudo da historicidade africana baseado em aspectos como interdisciplinaridade, incluindo a combinação de fontes; bem como a História dos povos africanos em conjunto, possibilitando, assim, melhor percepção da pluralidade e da diversidade do continente africano. Se a visão de uma África homogênea e selvagem se constitui como um processo de “invenção da África” (MUDIMBE, 2013), desconstruir essa África “inventada”, ou seja, homogênea e sem cultura, deve ser um dos objetivos do professor na educação básica.

Ki-Zerbo (2010a, 2010b) defende também uma visão endógena da África; a História vista a partir do polo africano, e não medida permanentemente por padrões e valores estrangeiros. Por

outro lado, isso não implica abolir as conexões históricas da África com os outros continentes. Entretanto, tais conexões devem ser analisadas em termos de intercâmbios recíprocos e de influências multilaterais, nas quais aparecerão as contribuições positivas da África para o desenvolvimento da humanidade.

Ainda segundo o autor retrocitado, a atitude da História africana não deverá ser uma atitude de vingança ou de autossatisfação, mas sim um exercício de memória coletiva que busca reconhecer suas próprias raízes. “Quantos povos da África são conhecidos por nomes que eles próprios ou quaisquer outras populações africanas jamais utilizaram!”, lembra Ki-Zerbo (2010a, p. LIII), destacando, porém, que, para os africanos, a História da África não deve ser um espelho de Narciso, tampouco um pretexto sutil para abstraírem-se das tarefas da atualidade. Em contrapartida, ignorar o próprio passado seria ignorar uma parte de si mesmo.

Assim, na educação básica brasileira, é imprescindível valorizar o olhar da África por ela mesma, bem como o caráter interdisciplinar no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, discutindo a temática ao longo do ano letivo e buscando aproximá-la das diversas disciplinas curriculares, não se restringindo apenas à “responsabilidade” do professor de História. Deve-se também buscar a construção coletiva de projetos pedagógicos que valorizem os bens culturais comunitários (BRASIL, 2009). Se a interdisciplinaridade favorece a incorporação de novas e diversificadas fontes, como a oralidade, ela deve ser apreendida guardando as noções de temporalidade ancestral e de totalidade da fala.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ki-Zerbo (2010a, 2010b) defende a História dos povos africanos em seu conjunto, tendo em vista que a posição territorial desses povos ultrapassa as fronteiras herdadas da partilha colonial. Os fenômenos migratórios ocorridos em grande escala no espaço e no tempo não devem ser entendidos como uma imensa onda humana atraída pelo vazio ou deixando o vazio atrás de si.

Hampaté Bâ (2010), por sua vez, lembra que, na África contemporânea, diferentes mundos, diferentes mentalidades e diferentes períodos sobrepõem-se, interferindo uns nos outros, às vezes se influenciando mutuamente, nem sempre se compreendendo. Existe uma “África de base”, defende Hampaté Bâ (2010), baseada na tradição oral, em costumes sagrados

ligados a seus ancestrais, num complexo que assegura uma coesão social, e que não compreende por que está sendo julgada e condenada por um costume (por exemplo, leis calcadas no código napoleônico) que não é o seu. “O drama todo do que chamarei de ‘África de base’ é ser governada por uma minoria intelectual que não a compreende mais” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 210). Para essa minoria, a tradição oral, não raro, deixou de viver: “[...] são histórias de velhos” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 210).

Se em boa parte do continente africano é preciso (re)valorizar as tradições ancestrais, no Brasil, no que se refere ao ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, o caminho não deve ser muito distinto. Um caminho sempre infindo, que necessita ainda de muitos estudos e pesquisas. “Nenhum de nós confunde um imigrante italiano com um alemão [...]. O mesmo deveríamos ser capazes de fazer em relação a um congo, a um teque, a um vili, a um gã, a um ondo e a um ijexá”, defende Silva (2011, p. 80), numa afirmação que nos parece ainda atual.

Faz-se necessário empreender continuamente esforços que ajudem a escrever a História da África e a desenvolver didáticas de ensino dessa temática na educação básica. Não se pode esquecer, como alerta Obenga (2010, p. 72), “[...] que na África, mais do que em outros lugares, a tradição oral é parte integrante da base documental do historiador”. Nesse processo, há que se pensar em metodologias específicas para se trabalhar esse “documento” que é a tradição oral, bem como uma epistemologia própria, que evite o reducionismo eurocêntrico, tendo-se o cuidado de evitar também o “olhar de Narciso”.

No caso da Lei nº 10.639/2003, é na perspectiva da pluralidade cultural e da resistência que tal legislação deve ser discutida na formação de professores, sendo, por conseguinte, mediada pelos docentes nas salas de aula da educação básica. A História da África e a Cultura Afro-Brasileira têm elas mesmas a sua própria historicidade.

Transpassando todas essas questões, está a tradição oral. Como já defendeu Vansina (2010), as sociedades orais africanas reconhecem na fala um instrumento que vai muito além de apenas um meio de comunicação diária. Constitui-se também num meio de transmissão da sabedoria ancestral. As palavras faladas “criam coisas”, pois estão num contexto social (VANSINA, 2010). A oralidade, enfim, não é uma ausência de habilidade escrita, mas uma atitude diante da realidade.

## 5 REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, L. F. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BARTHES, R. *Mitologias*. São Paulo: Difel, 1972.

BOURDÉ, G.; MARTIN, H. *Las escuelas históricas*. 2. ed. Madrid: Akal Universitária, 2004.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, DF, 22 jun. 2004.

CHALHOUB, S. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ELIADE, M. *Mito e realidade*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

FUNES, E. Negros no Ceará. In: SOUZA, S. (Org.). *Uma nova história do Ceará*. 3. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004. p. 103-132.

GUIMARÃES, M. L. S. Entre amadorismo e profissionalismo: as tensões da prática histórica no século XIX. *Topoi*, Rio de Janeiro, p. 184-200, 2002.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Coord.). *História geral da África*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. v. 1. p. 167-212.

KI-ZERBO, J. Introdução geral. In: KI-ZERBO, J. (Coord.). *História geral da África*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010a. v. 1. p. XXXI-LVII.

KI-ZERBO, J. Lugar da História na sociedade africana. In: KI-ZERBO, J. (Coord.). *História geral da África*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010b. v. 1. p. 23-35.

KOLAKOWSKI, L. *A presença do mito*. Brasília, DF: UnB, 1981.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991. v. 7.

MALINOWSKI, B. *Magia, ciência y religión*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1993.

MUDIMBE, V. Y. *A invenção de África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Mangualde: Pedagogo; Luanda: Mulemba, 2013.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

OBENGA, T. Fontes e técnicas específicas da História da África. In: KI-ZERBO, J. (Coord.). *História geral da África*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. v. 1. p. 59-76.

PRANDI, R. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. *Revista USP*, São Paulo, n. 46, p. 52-65, 2000.

QUINTÃO, A. A. *Lá vem o meu parente: as irmandades de pretos e pardos no Rio de Janeiro e em Pernambuco (século XVIII)*. São Paulo: Annablume, 2002.

REIS, J. C. *A História, entre a Filosofia e a Ciência*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REIS, J. J. *Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

REIS, J. J.; SILVA, E. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBARD, F. África, Mãe Negra do Brasil ou apontamentos para uma nova consciência multicultural. In: RIOS, K. S.; FURTADO FILHO, J. E. (Org.). *Em tempo: história, memória, educação*. Fortaleza: Universitária, 2008. p. 201-216.

SAMPAIO, P. M. (Org.). *O fim do silêncio: presença negra na Amazônia*. Belém: Açaí, 2011.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. *Memória D'África: a temática africana em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

SILVA, A. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

SLENES, R. *Na senzala uma flor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOUZA, M. M. *Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação de Rei Congo*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (Coord.). *História geral da África*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. v. 1. p. 139-166.

VERGER, P. *Artigos*. São Paulo: Corrupio, 1992.

Recebido em 1º de agosto de 2016.

Aceito em 2 de fevereiro de 2017.