UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS

ROSILÉIA SANTANA DA SILVA

ORISUN ATI AWỌN AYIE ATI AWỌN ARÁYÉ
A COSMOGONIA IORUBÁ COMO UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A EXPLICAÇÃO DA ORIGEM DO MUNDO E DA VIDA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO 6º ANO.

Kage-desing.com

Salvador
2017

ROSILÉIA SANTANA DA SILVA

ORISUN ATI AWỌN AYIE ATI AWỌN ARÁYÉ
A COSMOGONIA IORUBÁ COMO UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A EXPLICAÇÃO DA ORIGEM DO MUNDO E DA VIDA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO 6º ANO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino Filosofia e História das Ciências sob orientação do Prof.ª. Dra. Fernanda Rebelo-Pinto e coorientação do Prof. Dr. Luiz Márcio Santos Farias.

Salvador
2017

ROSILÉIA SANTANA DA SILVA

ORISUN ATI AWỌN AYIE ATI AWỌN ARÁYÉ
A COSMOGONIA IORUBÁ COMO UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A EXPLICAÇÃO DA ORIGEM DO MUNDO E DA VIDA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO 6º ANO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino Filosofia e História das Ciências.

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADORA: _____
Prof.ª Dra. Fernanda Rebelo-Pinto
Instituto de Humanidades, Arte e Ciências - UFBA

COORIENTADOR: _____
Prof. Dr. Luiz Márcio Santos Farias
Instituto de Humanidades, Arte e Ciências - UFBA

MEMBRO INTERNO: _____
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez Arteaga
Instituto de Humanidades, Arte e Ciências -UFBA

MEMBRO EXTERNO: _____
Prof.ª Dra. Maria de Lourdes Moreira Siqueira
Professor Titular da Universidade Federal da Bahia - UFBA

MEMBRO EXTERNO: _____
Prof. Dr. Kabengele Munanga
Professor Titular da Universidade de São Paulo - USP

MEMBRO EXTERNO: _____
Prof. Dr. Silvio Cezar de Sousa Lima
Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense

MEMBRO EXTERNO: _____
Prof. Dr. Saddo Ag Almouloud
Professor Titular da Pontifícia da Universidade Católica de São Paulo

Modelo de ficha catalográfica fornecido pelo Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA para ser confeccionada pelo autor

SILVA, Rosiléia Santana da
ORISUN ATI AW?N AYIE ATI AW?N ARÁYÉ: A Cosmogonia Iorubá como uma Proposta Didática para a Explicação da Origem do Mundo e da Vida no Ensino de História do 6º Ano / Rosiléia Santana da SILVA. -- Salvador, 2017.
262 f. : il

Orientadora: Fernanda REBELO-PINTO.
Coorientadora: Luiz Márcio Santos FARIAS.
Dissertação (Mestrado - Ensino, Filosofia e História das Ciências) -- Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências UFBA/UEFS, 2017.

1. Ensino de História. 2. Teoria do Antropológico do Didático. 3. Origem do Mundo e da Vida. 4. Cosmogonia Iorubá. 5. Descolonização Didática. I. REBELO-PINTO, Fernanda. II. FARIAS, Luiz Márcio Santos. III. Título.

Aos *Griots* (avôs) e às *Griotes* (avós) do meu eledá, que habitam no *Òrún* e no *Aiyè.* Com seus elementos de LUZ, orientam-me na busca de respostas e acolhem-me em sabedoria, equilíbrio, resiliência, persistência e continuidades...
Olò Òrún, Olò Aiyè, Modupé Senhor (a) do Céu, Senhor(a) da Terra, meus agradecimentos!.

À minha família!

AGRADECIMENTOS

"A felicidade aparece para aqueles (as) que reconhecem a importância das pessoas que passam em sua vida."
Clarice Lispector

Dos que caminhos que percorri, a Educação foi o caminho. Das ausências que senti, a Educação preencheu nos caminhos. Dos conflitos que travei, a Educação apartou no caminho. Dos sonhos que sonhei, a Educação lapidou meus caminhos. Das experiências, presenças e partilhas de amizades, a Educação me agracia nos caminhos. Parafraseio Vanda Machado (2013) quando afirma que "o caminho tanto pode se realizar na caminhada, como a caminhada pode se realizar através do caminho. O caminho é o caminho".

Assim sendo, na caminhada, ao ponto que crescemos e nos descobrimos capazes de mudar, transformar, (re)aprender, (re)ensinar, compartilhar, valorizar e respeitar os múltiplos saberes, percebemos que nunca estamos só nessa longa itinerância. Por isso, parto do princípio de que a GRATIDÃO é um elemento imprescindível à vida de um Ser.

Meus sinceros agradecimentos, portanto, serão partilhados:

Aos Deuses e às Deusas do Universo e da Vida, pelo amparo, cuidado e manutenção espiritual diariamente.

À minha família: minha querida avó materna **Martinha Lopes** (*In memorian*): verdadeira Candace[1]; minha querida avó paterna **Davina Passos** (*In memorian*): senhora que me direcionou, indiretamente, ao exercício docente ao me fazer ensinar-lhe as primeiras letras para assinar seu documento de identidade: "*Não assinarei com o dedão"*; meu querido avô paterno-Pai-Herói **Domingos da Silva** (*In memorian*): Ser que me indicou as primeiras literaturas afro-brasileiras, aos nove anos de idade; e, meu querido avô materno **Luiz Gonzaga** (*In memorian*): um verdadeiro Besouro Mangagá. *AGBA MIA DÚ PÈ O E KÙ LÀÌLÀÌ*[2].

As minhas Mães: mainha **Zilma Santana** – Meu caurí, fonte de inspiração, sensibilidade e resiliência. É verdade... *querer é poder*! Obrigada por tudo, seu apoio

[1] C*andaces, Kandake,* ou rainhas-mães reinantes. Esse título deriva da palavra meroita *Ktke*ou *Kdke*e significa rainha-mãe. Ver: História geral da África, II: África antiga / editado por Gamal Mokhtar. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.p.304.

[2] Tradução livre em iorubá: Minhas mais velhas, meus mais velhos, eternamente agradecida.

é tudo!; tia-dinda **Deralúcia da Silva**, fidelidade, dignidade, gratidão e amor; tia **Zélia Lopes**, meu melhor riso, tempero de/para vida, amor. Elas prepararam os melhores caminhos para que meu percurso fosse menos árido, ensinaram-me e comprovaram que as pedras nos caminhos bifurcados eram e são os melhores elementos para atravessar as pontes à frente.

Ao meu esposo, companheiro, parceiro **Fábio Farias** pelo eterno apoio moral e afetivo, aliviando todas angústias de mãos dadas, nas diversas etapas dessa pesquisa.

Ao meu Pai **Deraldo da Silva**, por me ensinar que autoestima e preservação da identidade são elementos que não podem ser barganhados.

Aos meus irmãos **Pablo Santana**, **Matheus Santana**, **Marlon Passos**; irmãs **Kárdina Passos**, **Jasminy Passos** e **Pétala Passos**, primos e primas, afilhados e afilhadas, família consanguínea que torcem por meu sucesso e, por isso, supriu todas as minhas constantes ausências.

A *Yiá Omí Nifà* e o Raio de Luzes agradeço a inspiração, o refinamento da astúcia, coragem e resistência diuturnamente. Em especial, Senhor **Akanní** e **Marivaldo Tanajura** suas proteções foram imprescindíveis.

A querida orientadora Prof.ª Dra. **Fernanda Rebelo-Pinto**, com quem aprendo muito. Agradeço o cuidado, a paciência, a calmaria, o profissionalismo e escuta constante na condução desse trabalho. Agradeço ainda mais por ser uma referência enquanto intelectual e feminista no mundo das ciências. Muito agradecida pela acolhida!

Ao querido coorientador Prof. Dr. **Luiz Márcio Farias**, um verdadeiro lapidador, eterna gratidão. Sou grata pelo cuidado, disciplina, profissionalismo e ensinamentos incansáveis. Parte dessa realização não teria êxito sem as suas inquietações didáticas/didáticas inquietações. É admirável a sua sapiência em brunir pedras raras e opacas nas mais intensas resplandescências.

A querida Prof.ª Dra. **Virgínia Lúcia Farias** (*In memorian*) por ser um ponto de Luz, um divisor de águas, no início do início desse trabalho. Gratidão eterna!

Meus genuínos agradecimentos à Prof.ª Dra. **Maria de Lourdes Siqueira** e aos Prof. Dr. **Juan Manuel Sánchez**, Prof. Dr. **Kabengele Munanga**, Prof. Dr. **Silvio Cezar Lima** e Prof. Dr. **Saddo Almouloud** por aceitarem o convite para participar da banca examinadora e contribuir ricamente no aprimoramento deste trabalho.

Aos professores e professoras do PPGEFHC pelas ilustres e valiosas contribuições no percurso da pesquisa e na minha formação acadêmica e profissional. Agradeço em especial ao professor **André Mattedi**, **Indianara Silva**, **Charbel El-Hani**, **Jonei Cerqueira** e querida **Rosiléia Oliveira**. À turma da Secretaria do PPGEFHC gratidão e, em especial, ao querido Marcos Paulo Silva. Amplio os agradecimentos aos colegas das turmas dos semestres 2015 e 2016, desses, em especial, **Isabelle Priscila de Lima** por compartilhar das turbulências enquanto representante estudantil do Programa. Sou grata também ao **Carlos Ailton Silva**, exímio historiador agradeço pelas intermináveis orientações acadêmicas.

Ao grupo de pesquisa **NIPEDCMT/IHAC,** agradeço a participação colaboratividade e construção conjunta. Gratidão em especial ao querido **Edmo Carvalho** e à querida **Eliane Santana** pela paciência, atenção, esclarecimento e disposição de sempre. À querida **Teresa Cristina Souto**, linda Teka, por ser minha parceira, psicóloga e ombro nos meus momentos de profunda delicadeza, gratidão sempre! Ao querido **Gerson Barbosa** por ser parceiro, advogado e amigo-professor. Às colegas **Rita Cinéia Meneses** e **Lúcia Lessa** por termos construído um elo para além do acadêmico, intercambiamos saberes, conhecimentos, dúvidas e inseguranças a todo segundo com todo comprometimento possível. Obrigada, queridas!

As sujeitas e sujeitos - na condição de professoras, estudantes, gestoras, funcionárias (os) – por aceitarem o convite, disponibilidade, colaboração e participação na elaboração e construção desse estudo. Às amigas **Jucilene Cruz**, **Gilmara Santos**, **Sandra Lúcia Almeida** e **Marli Carlos**: vocês me ensinaram tanto!

A **Faculdade de Educação da UFBA** e o corpo discente de Pedagogia e História pela acolhida e ricas experiências e aprendizado nos momentos de trocas enquanto professora-substituta. Sou porque vocês fizeram-me ser!

A **Secretaria de Educação do Município de Cairu** agradecimento constante pela compreensão e reconhecimento da importância de um (a) professor (a)-pesquisador (a). Gratidão dos (as) meus (inhas) queridos (as) estudantes, povo ribeirinha, quilombola... das suas terras férteis “plantei raiz e nasceu flor”, Nzambi ua Kuatesa, Nzara Ndembu[3]!

[3] Palavras Bantu. Tradução livre: Agradeço ao Deus, glórias ao Tempo.

Ao grande amigo, historiador, Prof. Me. **Márcio Luís Paim**, pelos incansáveis ensinamentos, esclarecimentos, direcionamento e conforto diante às invisibilidades epistemológicas afrocentrada. Meus respeitos às historiadoras Prof.ª Ma. **Márcia Paim**, Prof.ª Dra. **Neivalda Oliveira** e minha grande referência intelectual Prof.ª. Dra. **Cecília Soares**, fazem parte do meu início acadêmico para vida. Prof.ª Dra. **Ana Célia da Silva**, Prof.ª Dra. **Annie Bessot**, Prof.ª Dra. **Catarina Lucas** e Prof.ª Dra. **Vera Mattos** e Prof Dr. **Gilson Bispos** pelas valiosas dicas sobre meu trabalho. Ao **Adinelson Farias** e **Iraildes Nascimento**, raízes Ilè Asé Òpó Afonjá, por não medir esforços na busca da tradução em iorubá de "origem do mundo e da vida[4]", a qual interpretamos como origem do universo e da vida. Muito grata eu sou!

Assim como agradeço a minha irmã **Paulinha Barboza** pela contribuição na revisão do texto e à mãe **Márcia Lacerda** pelo cuidado e carinho em reservar livros importantes na minha trajetória investigativa.

Sou imensamente agradecida à **Associação Classista de Educação da Bahia** (ACEB), na pessoa de **Marinalva Nunes**, pelo convite no processo de formação continuada de docentes e profissionais com enfoque no antirracismo nas escolas e fora delas. Sem jamais esquecer do pai-amigo Prof. Dr. **Felipe Bonfim** pelo apoio profissional e acadêmico, possibilitando o meu refinamento docente frente à turma de formação continuada na Uneb Campus XV sob à coordenação da querida e exímia Prof.ª Ma. **Mille Caroline Fernandes**. Agradeço pela confiança e contribuição no refinamento da investigação, sabendo que novas caminhadas, juntas, trilharemos logo mais.

Agradeço ainda à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** pelo auxílio financeiro para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradecer é necessário, pois quem tem legado não desvia o caminho!!!

Sangò Mope o, Sangò Gbamiò, Modupé Baba mi Sangò!

[4] Em iorubá: Orisun ati awọn ayie ati awọn aráyé.

Muitos obstáculos podem ser postos à proposta de inclusão desses temas desconstrutores da discriminação, subordinação e exclusão do "outro", mas quando a diferença for vista com todas as suas possibilidades de troca e enriquecimento da nossa identidade, o considerado "outro" verá a si próprio e, consequentemente, ao seu outro igual, como potencialmente capaz e então teremos condições de construir uma democracia social e uma verdadeira democracia racial.

Ana Célia da Silva, 2011.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar os impactos na prática docente do ensino de História, ao construir propostas didáticas que incorporem à bagagem praxeológica a Cosmogonia Iorubá. Apoiamo-nos em elementos da Teoria Antropológica do Didático e em referencial teórico do campo da História das Ciências com a intenção de fazer um estudo histórico e epistemológico das concepções, trajetória e institucionalização do objeto do saber "Origem do Mundo e da Vida". Tais estudos nos possibilitaram promover construções didáticas pautadas nas Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais numa perspectiva de descolonização didática. Formulamos, assim, um problema de investigação, para alcançar nosso objetivo, com base na seguinte questão: como incorporar na bagagem praxeológica, prevista para o ensino de História no 6º Ano, saberes referentes à diversidade etnicorracial, como, por exemplo, a cosmogonia iorubá, por meio de propostas didáticas que permitam explicar, institucionalizar e avaliar a presença desses saberes no processo de construção para o ensino? Nessa conjuntura, elegemos os mitos "Òrún Aiyê" e "Ara Aiyê" como elemento na construção metodológica do nosso Percurso de Estudo e Pesquisa (PEP), que compõe a Engenharia Didática de Michèle Artigue, objetivando contribuir no fazer didático de docente do ensino de História. A pesquisa foi de caráter qualitativo, com abordagens multiculturais fundamentados por elementos de um percurso de estudo e pesquisa. Nosso campo prático do estudo foi desenvolvido em três escolas do município de Salvador-Ba, com participação de três professoras de história do 6º ano (anos finais do fundamental II). Os dados foram construídos por meio de observação naturalista das aulas, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, estudos, formação e experimentação, estruturadas em gravações de áudios e imagens fotográficas e de vídeos. A investigação nos permitiu identificar mudanças positivas nas leituras, no (re)conhecimentos e nas praxeologias da história escolar das(os) participantes (docentes e discentes envolvidos(as)), no que se refere às técnicas utilizadas para a execução dos tipos de tarefas propostos, assim como na explicação, institucionalização e funcionalidade do Saber no meio didático, o que nos revela a importância dos trabalhos técnicos-práticos na formação de professores(as). Julgamos que essa realização influenciou positivamente nas práticas das professoras, o que leva a contribuir na realização de propostas com outros diferentes saberes nos mais diferentes anos e áreas de ensino. Além de garantir alternativas para o cumprimento das diretrizes prescritas a partir das Determinações Legais, utilizando a Descolonização Didática como alternativa para a sua efetiva funcionalidade e efetividade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Teoria do Antropológico do Didático (TAD). Origem do Mundo e da Vida. Cosmogonia Iorubá. Descolonização Didática.

ABSTRACT

The present work had as objective to analyze the impacts in the teaching practice of the teaching of History, when constructing didactic proposals that incorporate to the praxeological baggage the Cosmogonia Yoruba. We are based on elements of the anthropological theory of the didactic and theoretical framework of the history of science with the intention of making a historical and epistemological study of the conceptions, trajectory and institutionalization of the object of knowledge "Origin of the World and Life." These studies enabled us to promote didactic constructions based on the Curricular Guidelines of Ethnic-Racial Relations in a perspective of didactic decolonization. We thus formulate a research problem in order to reach our objective, based on the following question: how to incorporate in the praxeological baggage, foreseen for the teaching of History in the 6th year, knowledge related to ethnic-racial diversity, such as the yoruba cosmogony, through didactic proposals that allow to explain, institutionalize and evaluate the presence of these knowledge in the construction process for teaching? At this conjuncture, we chose the myths "Òrún Aiyê" and "AraAiyê" as an element in the methodological construction of our Study and Research Path (PEP), which composes the Didactic Engineering of Michèle Artigue, aiming to contribute to the didactic teaching of teaching of History. The research was qualitative, with multicultural approaches based on elements of a study and research route. Our practical field of study was developed in three schools in the city of Salvador-Ba, with three teachers participation in the 6th year (the final years of fundamental II). The data were constructed through naturalistic observation of classes, application of questionnaires and semi-structured interviews, studies, formation and experimentation, structured in audio recordings and photographic images and videos. The research allowed us to identify positive changes in the readings, in the (re) knowledge and praxeologies of the school history of the participants (teachers and students involved), regarding the techniques used to perform the types of tasks Proposed, as well as in the explanation, institutionalization and functionality of Saber in the didactic environment, which reveals the importance of technical-practical work in teacher training. We believe that this realization has positively influenced the teachers' practices, which leads to contribute in the realization of proposals with other different knowledge in the most different years and areas of teaching. In addition to guaranteeing alternatives for compliance with the guidelines prescribed by the Legal Determinations, using Didactical Decolonization as an alternative to its effective functionality and effectiveness.

.

KEY WORDS: History teaching. Theory of the Didactic Anthropology (TAD). Origin of the World and Humanity. Ioruba Cosmogonia. Didactic Decolonization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Selo da República da China: o Mito Pan Gu	48
Figura 2	Criação do Mundo representado pelo Mito Nheengatu	50
Figura 3	Criação da Vida representado pelo Mito Nheengatu	51
Figura 4	Mapa localização de Ilè-Ifè, Nigéria	59
Figura 5	Cabeça em Terracota	62
Figura 6	Trecho vídeo PanGu	99
Figura 7	Trecho vídeo Pan Gu	99
Figura 8	Trecho vídeo Nheengatu	100
Figura 9	Trecho vídeo Nheengatu	100
Figura 10	Trecho vídeo Orún Ayiè	100
Figura 11	Trecho vídeo Orún Ayiè	100
Figura 12	Professoras P3 e P2[5], respectivamente, em diálogo sobre articulação das atividades	101
Figura 13	Professoras P3 e P2, respectivamente, em diálogo sobre articulação das atividades	108
Figura 14	Fluxograma Organização Praxeológica em atividade do ensino de história	113
Figura 15	Níveis de Codeterminação conforme Chacón, 2008	133

[5] Optamos por preservar a imagem das participantes.

Figura 16	Terceiro Ciclo – 6º e 7º Ano. PCN de História	135
Figura 17	Níveis de Codeterminação Didática – História	137
Figura 18	Níveis de Codeterminação Didática–Pluralidade Cultural	140
Figura 19	Níveis de Codeterminação Didática – Ciências Naturais	142
Figura 20	Principais Leis que fundamentam o currículo no Ensino Fundamental de Nove Anos Proposta Curricular de História	145
Figura 21	Capa LD 1	156
Figura 22	Sumário L1	159
Figura 23	Livros, Sites e Filmes – L1	162
Figura 24	Capa LD 2	165
Figura 25	Sumário L2	166
Figura 26	As primeiras sociedades: primeiros agrupamentos – L2	167
Figura 27	Capa LD3	169
Figura 28	Sumário LD3	170
Figura 29	Trocando Ideias – L3a1	171
Figura 30	Trocando Ideias – L3a2	172
Figura 31	Trocando Ideias – L3a3	172

Figura 32	Teia do Saber: encerrando a unidade – L3a4.	173
Figura 33	Caderno de estudante - Aula de P1	185
Figura 34	Plano de aula P1	186
Figura 35	Lousa da Aula P2	187
Figura 36	Plano de aula P2	188
Figura 37	Lousa da Aula P3	189
Figura 38	Plano de aula P3	190
Figura 39	Resolução a1 (cosmogonia)	191
Figura 40	Resolução a2 (cosmogonia)	191
Figura 41	Resolução a3 (cosmogonia)	192
Figura 42	Resolução a4 (cosmogonia e cosmologia)	192
Figura 43	Trajetória do Objeto do Saber	194
Figura 44	Professora P3 intermediando a introdução do objeto do saber	203
Figura 45	Exibição do Mito Iorubá. Terceira sessão da aula da Professora P3	210
Figura 46	Reexibição do Mito Iorubá. Terceira sessão da aula da Professora P3	211
Figura 47	Professora P3 aplicando a tarefa	215
Figura 48	Estudantes resolvendo atividade T03 da professora P3	216

Figuras 49	Representação e elementos do mito iorubá na aula da professora P3 (frente)	217
Figuras 50	Representação e elementos do mito iorubá na aula da professora P3 (verso)	217
Figuras 51	Representação e elementos do mito iorubá na aula da professora P3	219
Figuras 52	Representação e elementos do mito iorubá na aula da professora P3	220
Figuras 53	Representação e elementos do mito iorubá na aula da professora P3	220
Figuras 54	Representação e elementos do mito iorubá na aula da professora P3	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição das Visitas às Escolas	81
Quadro 2	Organização Histórica dos tipos de Tarefas de (P2) no primeiro momento	103
Quadro 3	Organização Histórica dos tipos de Tarefas de (P2) no primeiro momento.	104
Quadro 4	Organização Histórica dos tipos de Tarefas de (P2) no segundo momento em comparação aos tipos de Tarefas no primeiro momento.	109
Quadro 5	Organização Histórica dos tipos de Tarefas de (P3) no segundo momento em comparação aos tipos de Tarefas no primeiro momento.	111
Quadro 6	Eixo 1 - Representações, Cultura e Trabalho (6º ao 9º ano) Parâmetro Curricular de História[6]	147
Quadro 7	Organização praxeológica referencial	160
Quadro 8	Organização praxeológica do L1	163
Quadro 9	Organização praxeológica do L2	168
Quadro 10	Organização praxeológica do L3	173
Quadro 11	Organização praxeológica da P1	186

[6]Para cada competência eleita, nesta proposta, o professor encontrará habilidades facilitadoras para: Iniciar (I), Trabalhar Sistematicamente (TS) ou Consolidar (C) as referidas competências. As letras que aparecem ao lado de cada competência indicam a progressão esperada durante o desenvolvimento do estudante a cada ano letivo. (BAHIA, 2013, p.32)

Quadro 12	Organização praxeológica da P2	187
Quadro 13	Organização praxeológica da P3	189
Quadro 14	Primeira sessão na aplicação da turma pela P3, validação	200
Quadro 15	Segunda sessão na aplicação da turma pela P3, validação	202
Quadro 16	Terceira sessão na aplicação da turma pela P3, validação	204
Quadro 17	Quarta sessão na aplicação da turma pela P3, validação	205
Quadro 18	Quinta sessão na aplicação da turma pela P3, validação	208
Quadro 19	Sexta sessão de aplicação na turma por P3, validação	212
Quadro 20	Sétima sessão de aplicação na turma por P3, validação	213

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

MDR	Modelo Didático de Referência
MED	Modelo Epistemológico Dominante
MER	Modelo Epistemológico de Referência
MOMV	Mitos da Origem do Mundo e da Vida
OD	Organização Didática
OH	Organização Histórica
OMV	Origem do Mundo e da Vida
OP	Organização praxeológica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNH	Parâmetros Curriculares Nacionais de História
PEP	Percurso de Estudo e Pesquisa
TAD	Teoria Antropológica do Didático
TSD	Teoria das Situações Didáticas
TTD	Teoria da Transposição Didática

SUMÁRIO

RESUMO .....

ABSTRACT ……..……...

LISTA DE FIGURAS .....

LISTA DE QUADROS .....

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....

1 ARGUMENTOS INTRODUTÓRIOS 24

2 MODELO EPISTEMOLÓGICO DE REFERÊNCIA – MER..... 33

2.1 OS MITOS PARA A EXPLICAÇÃO DA ORIGEM DO MUNDO E DO HOMEM EM MEIO À DIVERSIDADE CULTURAL: MER..... 33

2.2 OS MITOS, AS MULTIVISÕES PARA UM MODELO DIDÁTICO QUE SE TORNE REFERENTE..... 38

2.3 OS DIFERENTES MITOS NO ENSINO DA HISTÓRIA ESCOLAR... 44

2.3.1 P’na-Ku 46

2.3.2 Nheengatu 49

2.3.4 Òrún Àiyé 55

2.3.4.1 A cosmogonia iorubá para os modelos didáticos na sala de aula 55

2.3.4.2 Iorubá-nagô: o contexto histórico através do mito, o mito através do contexto histórico 56

2.3.4.3 Òrún, Aiyè e Ara Aiyè 65

2.4 DA DESCOLONIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA À DESCOLONIZAÇÃO DIDÁTICA: ABORDAGEM MULTICULTURAL 70

3 MODELO DIDÁTICO DE REFERÊNCIA – MDR – OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA: UM MODELO DIDÁTICO DE REFERÊNCIA PARA UM PERCURSO DE ESTUDO E PESQUISA 74

3.1 CAMINHOS: CONTEXTO E PERCURSO DA PESQUISA 76

3.1.1 Método para Engenharia do PEP para um Modelo Didático de Referência: Abordagem 84

3.1.2 Engenharia Didática nesse contexto 85

3.1.2.1 Etapa 1 - Preliminares ou Prévias 86

3.1.2.2 Etapa 2 – Construção das situações e análise a priori 90

3.1.2.3 Etapa 3 – Experimentação, análise a posteriori e validação 92

3.1.3 Organizações históricas e didáticas das sessões de estudos do PEP..... 98

4 OS MITOS DA ORIGEM DO MUNDO E DA VIDA: UM MED A QUESTIONAR 116

4.1 CONHECER O EU EOS OUTROS: ELEMENTOS HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DOS MITOS DA ORIGEM DO MUNDO E DA VIDA..... 121

4.2 OBJETO HISTÓRICO ORIGEM NO MUNDO E DA VIDA NOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA 132

4.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Um modelo epistemológico dominante em análise..... 134

4.2.2 Os PCN de História e os mitos da origem do mundo e da vida: Um objeto do saber a ser ensinado 136

4.2.3 A origem do mundo e da vida nos PCN de Pluralidade Cultural: Percurso do objeto do saber 139

4.2.3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do Ensino de História: Uma breve reflexão 143

4.2.3.2 Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para o ensino de História da Bahia (OCSDH – BA) do 6º ao 9º ano (Bahia): Percurso do objeto do saber 144

4.3 "O LIVRO É O SUPORTE DE CONTEÚDOS CULTURAIS[7]": ANÁLISE INSTITUCIONAL DOS LIVROS DIDÁTICOS 148

4.3.1 As Análises 155

4.3.1.1 Uma análise Propedêutica para o ensino: L1 156

4.3.1.1.1 Uma organização histórica para o ensino: L1 162

4.3.1.2 Uma análise Propedêutica para o ensino: L2 164

4.3.1.2.1 Uma organização histórica para o ensino: L2 167

4.3.1.3 Uma análise Propedêutica para o ensino: L3 169

4.3.1.3.1 Uma organização histórica para o ensino: L3 171

[7] CHARTIER, 1990.

4.4 O QUE EU ENSINO(EI). O QUE EU APRENDO (I).: O SABER ENSINADO VERSUS O SABER APRENDIDO NO 6º ANO 178

4.5 SÍNTESE DA ANÁLISE INSTITUCIONAL: A TRAJETÓRIA DO OBJETO DO SABER MOMV 193

5 DISPOSITIVO EXPERIMENTAL 197

5.1 UMA ANÁLISE A POSTERIORI E VALIDAÇÃO SOB O OLHAR DO ENSINO DE HISTÓRIA: DIDATIZAR PARA DESCOLONIZAR..... 197

5.1.1 Breve confrontação: análises *a priori* e *a posteriori* em meio à validação 224

6 CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS 227

REFERÊNCIAS 236

APÊNDICES 250

ANEXOS

Kage-desing.com

1 ARGUMENTOS INTRODUTÓRIOS

O presente trabalho, que articula questões referentes à implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e o ensino de História, é resultado de quinze anos atuando na Educação Básica, e atualmente, como substituta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA), ministrando os componentes curriculares: didática e práxis pedagógica da História e metodologia do ensino de História. Nessa trajetória, interrogo e busco presenças de diferentes saberes oriundos das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas nas propostas que alicerçam a prática docente.

Como afirma Macedo (2014), a experiência nunca nos deixa indiferentes e, são e foram, essas experiências vivenciadas e percorridas no labor docente, mas não somente, pois as inquietações e questionamentos são experienciadas ainda enquanto discentes nos espaços de (in)formação / (re)conhecimento / (re)construção, que nos leva a trilhar caminhos para esta pesquisa.

Entre buscas e questionamentos, somamos estudos e pesquisas realizadas no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Didática das Ciências, Matemática e Tecnologias-NIPEDICMT da Universidade Federal da Bahia-UFBA, onde atuo como pesquisadora. Os trabalhos construídos no Núcleo foram e são de suma importância nessa articulação por, de maneira interdisciplinar, proporcionar problematizações na perspectiva didática e por buscar aproximação entre a teoria e a prática de forma inter-relacional entre as produções acadêmicas e a escolar.

É nesse contexto de construção que nos impulsiona a um trabalho de articulação didática a partir de saberes referentes às contribuições africanas e

afro-brasileira, tendo como fio condutor as Leis 10.639/03 e a Lei 11.645/08[1], com professoras do ensino de História do 6º Ano do Fundamental II.

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

A promulgação da Lei 10.639/03[2] vem com o propósito de promover a igualdade etnicorracial, a valorização e o reconhecimento do legado histórico-cultural dos povos africanos, afro-brasileiros das diásporas. Sua determinação demanda na tentativa de romper estruturas eurocêntricas que legitimam significativamente a história da Educação Brasileira e seus modelos teóricos e didáticos vigentes, além de combater as diferentes formas de racismo.

Resgatar, (re)conhecer e valorizar as contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2004), para além de toda sua conjuntura epistemológica, é fazer-se existir e funcionar enquanto conteúdos e como se refletem no processo didático.

Entretanto, estudos com diferentes abordagens nesse prisma (MUNANGA, 2006; GOMES, 2007; MOORE, 2007; CANDAU, 2008; MEDEIROS, 2007, entre outros(as)) discutem, para além de temáticas que estabeleçam as diretrizes curriculares nacionais para a educação etnicorraciais e o ensino de história e das culturas afro-brasileiras e africanas, sobre os impasses enfrentados na Educação Básica para que epistemologias voltadas às diversidades etnicorracial sejam implementadas.

Após mais de quatorze anos de implementação da Lei 10.639/03, hoje alterada pela 11.645/08, intelectuais, especialistas em educação e educadores(as) discutem sobre os obstáculos, percursos e restrições que ainda se apresentam diante da efetividade dos dispositivos da lei nas salas de aula. Professores e professoras da Educação Básica ainda encontram

[1] A Lei 11.645 foi instituída em março de 2008, onde acrescenta a obrigatoriedade da inclusão de temáticas relativas à História e Cultura das Populações Indígenas.
[2] Prevê a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e dos Povos Africanos nos currículos dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares do país.

dificuldades em construir propostas que alicercem os diferentes saberes, não somente no ensino de História, nas suas propostas didáticas.

O silenciamento sobre as contribuições históricas e culturais das populações afro-brasileiras e africanas ainda é fortemente presente em diversas instituições de ensino, nas mais diferentes áreas da educação básica. Neves (2010, p.3) evidencia que existem projetos pontuais elaborados por educadores(as) que tratam com propriedade as relações etnicorraciais, entretanto, estes são agulhas no palheiro que merecem divulgação e aplausos.

Ao fazer um breve levantamento com professores(as) de diferentes matérias escolares sobre suas atribuições didático-pedagógicas, referentes à promulgação legal, um número significativo de professores(as) declara dificuldades didáticas em lidar com diferentes saberes ao longo do ano letivo. Muitos fazem referência, quando o fazem, em momento pontuais de datas comemorativas: 20 de novembro[3], 13 de maio, 22 de agosto[4], 19 de abril[5].

Silva et al. (2015) ao entrevistar 52 professores e professoras da Educação Básica - entre os municípios de Salvador, Saubara, Jacobina, Valença e Taperoá – constatam que uma maioria (78,8%) desconhece, não mencionam ou não recordam, (d)as leis 10.639/03 e 11.645/08. A minoria, que equivalente aos 21,2%, que (re)conhece e menciona a existência da lei, declara ter dificuldades de implementar propostas, principalmente, pelo fato de o livro didático utilizado na Unidade Escolar apresentar limitadas fundamentações didáticas. Docentes atuantes na Educação Básica revelam

[3] Data em que brasileiros relembram a morte de Zumbi dos Palmares, que aconteceu em 1695. A data foi escolhida por marcar o dia da morte e a incansável batalha de Zumbi, um dos maiores símbolos de resistência e luta contra a escravidão. A data, portanto, é mais um momento das perseverantes discussões e reflexão, das mais diversas temáticas, sobre as condições de existência das populações afrodescendentes na sociedade brasileira desde então. Ver mais: http://www.palmares.gov.br/?p=43438.

[4] É celebrado o dia do Folclore. O termo foi criado pelo arqueólogo William John Thoms, quando enviou uma carta ao periódico inglês Athenae um, em 22 de agosto de 1846, na qual sugeria que todo o conjunto de tradições ou “antiguidades” populares poderia ser definido pela palavra “folklore”. Movimentos sociais negro considera a sua conjuntura estigmatizadora e, ao mesmo, legitimadora de exotismo cultural do negro e indígena. Disponível: http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-folclore.htm. Acesso: 02 de janeiro de 2017.

[5] Celebra o dia dos indígenas, que de acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que também exalta a importância do momento. Foi criado pelo presidente Getúlio Vargas através do decreto-lei 5540, de 1943. Disponível: http://radioagencianacional.ebc.com.br/cultura/audio/2017-04/entenda-por-que-19-de-abril-foi-escolhido-dia-do-indio. Acesso: 02 de janeiro de 2017.

não saberem lidar com a diversidade etnicorracial, sobretudo, com situações de racismo e discriminação no ambiente escolar.

Possibilita, por tantas vezes, a redução do (re)conhecimento de saberes históricos e, consequentemente, a fragilidade do ensino das proposituras da Lei. Fazendo com que alguns professores(as) refutem a ideia de seleção de conteúdos programáticos tradicionais e busquem ensinar as diferentes contribuições etnicorraciais quando existir a oportunidade (MEDEIROS et al., 2007), o que contribui na não garantia do ensino efetivo diante das determinações.

É nessa seara que buscamos apoio na Teoria Antropológica do Didático (CHEVALLARD, 1999), onde propomos buscar ecologias, nicho e habitat (isto é, espaços, vivências e funcionalidades) para saberes oriundos das populações africanas e afro-brasileiras e construir praxeologias históricas. De forma que as mesmas possam contribuir nas alternativas para preenchimento de lacunas existentes e estruturar bases eficazes para uma prática de ensino onde considere as proposições sancionadas.

Para esse fim, elegemos um campo didático no ensino de História propondo o ensino dos mitos iorubá, ou seja, da cosmogonia iorubá para explicar a origem do mundo e da vida no 6º ano do fundamental II. Optar por esse objeto do saber histórico escolar, no entanto, nos envereda a discussões que envolve ciência, não-ciência, etnocentrismo, hegemonia e subalternidade, identidades. Haja vista que, as diferentes explicações sobre a origem do universo e da humanidade apresentam controvérsias: metafísicas X físicas, mito X racional científico, sagrado X laico, europeu X resto do mundo, tradicional X moderno. E, diante dessas, podem ser narradas a partir de diferentes concepções, desde as mitológicas até a ciência moderna (CAMPOS, 2015).

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

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

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

O sistema educacional, mesmo com amplos trabalhos investidos para a descolonização epistemológica e curricular, ainda resiste a um processo colonizador nas práticas docentes, pautadas numa abordagem monocultural. Ao tentarmos introjetar novas concepções, novos olhares diante de um objeto do saber qualquer, há fragilidades no processo de ensino e aprendizagem, as quais consideramos como um problema didático. Tais fragilidades podem ser caracterizadas pelas evidentes restrições nos conteúdos que corroboram na ausência de sugestões para execução do objeto, o que instaura num Vazio Didático (FARIAS, 2010), haja vista, o(a) docente não encontra ecologia que possibilite alicerçar e construir nas suas práticas.

Em vista disso, essa investigação teve como objetivo analisar os impactos na prática docente do ensino de História, ao construir propostas didáticas que incorporaram à bagagem praxeológica a Cosmogonia Iorubá. Nossa perspectiva, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004):

> [...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas

> incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia[6] (CP/CNE 2014, p.10).

Trata-se, portanto, de um ensino de saberes africanos, afrodiaspórico e indígenas com o mesmo nível de abordagem apresentadas aos saberes europeus. O que coube, visto isso, enveredar pelos caminhos dessa proposta de investigação está, portanto, além das produções realizadas ao longo de anos da determinação legal, mas, em como estas produções vêm sendo sistematizadas no chão das salas de aula.

Em vista disso, das nossas inquietações e tentativas de contribuir nas demandas que prescrevem as diretrizes curriculares, e perante as lacunas potenciais no Modelo Epistemológico Dominante (MED), resultou na seguinte problema didático: Como incorporar na bagagem praxeológica, prevista para o ensino de História no 6º ano, saberes referentes à diversidade etnicorracial, como por exemplo, a cosmogonia iorubá, por meio de propostas didáticas que permitam explicar, institucionalizar e avaliar a presença desses saberes no processo de construção para o ensino?

Destarte, inclinamos nossa investigação numa estruturação teórica de acordo aos elementos que fundamentam a Teoria Antropológica do Didático de Chevallard (1999). Haja vista, é uma teoria social que lida com a ação do homem e, por isso, nos apresenta auxílio epistemológico, nos possibilitando responder demandas almejadas para o ensino e a aprendizagem no ensino de História.

As atividades históricas escolares, enquanto atividade humana, são consideradas como um sistema praxeológico ou Organizações Históricas (OH). O seu conhecimento histórico deve ser pensado, sistematizado e problematizado, de maneira alicerçada aos tipos de tarefas, numa perspectiva da construção da consciência crítico-reflexiva do saber histórico.

Utilizamos o Percurso de Estudo e Pesquisa (PEP), fundamentado em Chevallard (2009), com a intenção de construir, de maneira participativa com as professoras partícipes da pesquisa, um dispositivo didático que contribuiu

[6] Grifo da autora.

nas suas práticas ao trabalharmos com a cosmogonia iorubá para explicar a origem do mundo e da vida.

Visto isso, estruturamos nossa dissertação da seguinte maneira: Capítulo I, empreendemos uma investigação inclinada ao movimento do saber sábio, ou seja, saber que os acadêmicos, cientistas, intelectuais, entre outras denominações, descobrem e, que podem ser certificados, para o saber a ensinar em torno da Origem do Mundo e da Humanidade. Assim sendo, buscaremos revelar como estão postos os elementos que configuram o Saber de interesse desta pesquisa: os Mitos na explicação da Origem do Mundo e da Vida. Haja vista, que um modelo epistemológico de referência, conforme Bosch e Gascón (2010) sustenta e condiciona a organização didática ou praxeológica que vive, aqui em especial, no ensino de História.

Capítulo II, buscamos apresentar referências (CHEVALLARD, 1999; VERGER, 2002; BOSCH& GASCÓN, 2010;MARTINS, 2012; OGBEBARA; 2014; CAMPOS, 2015; BENISTE, 2015) que alicercem nosso trabalho, diante dos questionamentos feitos ao longo da pesquisa. Por ser nosso modelo epistemológico de referência, nos alicerçará na elaboração de propostas de organizações didáticas, assim como contribuirão na estruturação das respostas a partir da construção do modelo didático de referência e dispositivo experimental. Tais elementos ajudaram a apontar a urgência dos questionamentos do nosso modelo epistemológico dominante, além de contribuir na redução das possíveis lacunas encontradas.

Nesse contexto, no que concerne ao ensino de História, é necessário que professoras e professores fundamentem construções de valorização dos direitos cidadãos para o fortalecimento da democracia e do mantimento do respeito às diferenças e às lutas contra as desigualdades. Mesmo diante das instabilidades dos direitos educacionais adquiridos ao longo de décadas de lutas dos movimentos sociais brasileiros, principalmente das causas de matriz africana e indígena.

É nesse processo de construção que movimentos sociais não-brancos, há décadas, lutam em prol da construção, participação e inserção efetiva no fazer e exercer educacional, por entender a Educação como um palco de construção e de possibilidades positivas, onde novas escritas, novos olhares,

novas ações e posicionamentos podem ser presentes e afirmativas na produção de materiais didáticos para o ensino das ciências humanas, naturais, entre outros ensinos.

Tais elementos ajudaram a apontar a urgência dos questionamentos do nosso modelo epistemológico dominante, além de contribuir na redução das possíveis lacunas encontradas.

Capítulo III, é a fase de estudo, formação e construção de sequências de atividades e situações didáticas com, e pelas, professoras sustentadas pela fundamentação do PEP e metodologias que auxiliam. Foi a etapa de ampliação do modelo epistemológico de referência, onde o saber e o saber-fazer no ensino de História elabora o próprio modelo didático no campo da pesquisa.

Capítulo IV, empreendemos uma investigação inclinada ao movimento do saber sábio. Ou seja, apresentamos como a Origem do Mundo e da Vida (OMV) é produzida, certificada e institucionalizada nos espaços acadêmicos/científicos por acadêmicos, cientistas, intelectuais, podendo vincular-se ou não ao ensino básico. Assim sendo, procuramos revelar, a partir de um estudo histórico e epistemológico da OMV, como estão postos os elementos que configuram o Saber de interesse desta pesquisa: os Mitos na explicação da Origem do Mundo e do Homem. Haja vista, que um modelo epistemológico dominante, conforme Bosch e Gascón (2010) sustenta e condiciona a organização didática ou praxeológica que vive no ensino de História.

Capítulo V, dispositivo experimental, foi um desdobramento ampliado do nosso capítulo III, no qual pudemos confrontar o que nos foi revelado no capítulo IV e construído no nosso Modelo Didático de Referência (MDR). Em vista disso, pudemos revelar o objetivo da nossa pesquisa: analisar os impactos na prática de professores/as de História, ao construir propostas didáticas que incorporaram à bagagem praxeológica, no ensino de História do 6º ano, a Cosmogonia Iorubá.

Após nosso capítulo V, buscamos apresentar nossas breves considerações, que não são finais, mas de continuidade. Partirmos da premissa de que a presente investigação é uma semente problematizadora que

incita prosseguir em outras instituições (anos de ensino) de História, assim como em outras áreas de ensino da educação básica.

O título desta investigação é uma tradução da língua portuguesa do Brasil “A origem do mundo e da vida” para a língua iorubá da Nigéria, por considerar que a prática do (re)conhecimento e da valorização do que propomos construir deve ser começada do início. Assim, ilustramos que o título é a porta que nos possibilita construção da razão de ser da Orisun Ati Awọn Àiyé Ati Awọn Aráyé no ensino de História do 6º ano.

> Ainda que o processo de colonização tenha investido na subalternização dessas culturas, por meio de estratégias de dominação do colonizado pelo colonizador, muitas práticas foram recriadas no contexto colonial resistindo a processos de etnocídio (LIMA, 2016, p.05).

Kage-desing.com

2 MODELO EPISTEMOLÓGICO DE REFERÊNCIA - MER

2.1 OS MITOS PARA A EXPLICAÇÃO DA ORIGEM DO MUNDO E DO HOMEM EM MEIO À DIVERSIDADE CULTURAL: MER

> *"O mito constitui o paradigma da experiência humana. Não há mito que também não seja uma história. "*
>
> Vanda Machado (2002, p.08)

O ensino de História, na educação básica, ainda enfrenta significativa rigidez no que concerne às abordagens que alicerçam a diversidade étnico-cultural. O silenciamento das epistemologias, saberes e das contribuições históricas e culturais advindas das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, ainda são fortemente presentes em diversas instituições de ensino. As organizações históricas e didáticas comportam-se rijas e fechadas para os diferentes saberes, em meio à diversidade, no ensino de História.

Na maioria das instituições escolares a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, e hoje 11.645/08, continua sendo tratada como algo de pouca relevância, como confirma Neves (2010),

> Somente em ocasiões isoladas como no dia da Consciência Negra é dada alguma importância ao tema e, às vezes, mesmo na data citada, a questão passa despercebida. A ideia de que não precisamos de um dia da Consciência Negra, mas sim 365 dias de consciência humana permeia nas entrelinhas do sistema educacional, denotando o desinteresse e a displicência de instituições e profissionais no trato da história negra brasileira. (NEVES, 2010. p.2).

Para além desses fenômenos, segundo Appiah (1997, p.129), seria muito difícil fornecer uma lista exaustiva dos problemas que passaram a se situar no cerne da tradição ocidental. Pois,

> Todos eles podem ser vistos como decorrentes de uma história de reflexão sistemática sobre crenças pré-reflexivas muito

> difundidas acerca da natureza da humanidade, de nossos objetivos e de nosso conhecimento sobre o cosmo e sobre o nosso lugar nele. (APPIAH, 1997, p.129).

Desse modo, esses efeitos são explicitamente expressados ao abordamos diferentes saberes de referência no sistema educacional como, por exemplo, a cosmogonia iorubá, enquanto objeto do saber histórico na educação básica. O referido saber sofre expressiva resistência nas instituições – como evidenciaremos nos capítulos mais à frente - ao ensinar a Origem do Mundo e da Vida.

Diferentes saberes – que extrapolam a gastronomia, estética e poucos aspectos das religiosidades e culturas – oriundos dos povos africanos (CUNHA, 2005) não fazem parte das práxis docentes, nem dos seus planejamentos. Assim como, em um número relevante, não estão presentes nos livros didáticos e nos demais documentos didático-pedagógicos. Essas ausências podem estar representadas nas concepções positivistas instauradas nos modelos epistemológicos dominantes (MED). Os livros didáticos e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam, mesmo com avanços pontuais, conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental (MUNANGA, 2005, p.15).

Consideramos necessário que as instituições – professores(as), livros didáticos, estudantes, escolas, ensino de História, programas - (re)conheçam, (re)construam, favoreçam e assegurem alternativas pautadas na diversidade, tornando-as vivas e fecundas nas ações didáticas, no chão da sala de aula, enquanto um dos construtos das políticas públicas. Nossa empreitada, portanto, é direcionada nas questões do ensino do saber histórico, a partir de um objeto do saber específico: a cosmogonia iorubá para a explicação da origem do mundo e da vida.

Partimos do pressuposto de que o ensino de História enfrenta pontuais dificuldades que comprometem o (re)conhecimento, (re)construção, favorecimento e possibilidade de alternativas pautadas em propostas descolonizadas. Conjecturamos, com isso, a existência de um problema didático que dificulta o ensino e a aprendizagem, a título de exemplo, do mito iorubá. Essas dificuldades se constituem numa problemática bem definida que, conforme Carvalho (2015), tem relação com um fenômeno didático

caracterizado pela ausência da razão de ser do objeto do saber em estudo nas instituições escolares.

Sustentados por elementos da Teoria Antropológica do Didático (TAD) (CHEVALLARD, 1999), nesse segundo capítulo propomos um Modelo Epistemológico de Referência (MER) que tenha a potencialidade de contribuir na mudança de práticas docentes e criar condições de que, inicialmente, estudantes do Ensino Fundamental II apropriem-se de forma significativa do objeto histórico estudado. Caracterizaremos a razão de ser (BOSCH & GASCÓN, 2010) da cosmogonia iorubá nas instituições (6º ano do fundamental, ensino de História, professores(as) e estudantes) e buscaremos apresentar as "razões de ser" que esperamos atingir nas instituições "professores(as)" e "alunos(as)", a partir de um Modelo Didático de Referência (MDR).

Interrogamos e julgamos necessário construir modelos didáticos de referência para o ensino de História no 6º ano, que permitam responder às seguintes questões: Quais condições devem ser determinadas para a existência e funcionalidade da cosmogonia iorubá, por exemplo, nas propostas didáticas? Como organizar propostas que tenham um potencial para implementar a cosmogonia iorubá, ao ensinar a origem do mundo e da vida no 6º ano? Quais são as referências sobre origem do mundo e da vida que devo explorar em sala de aula?

Diante daquilo que consideramos como um problema, inclusive didático, conforme Farras et al (2013, p.3), é necessário questionar como interpretar o modelo epistemológico dominante não só nas escolas, mas também em [toda] noosfera[7] e até mesmo em grande parte da pesquisa, aqui em particular, na educação histórica. Ao seguir princípios teóricos de Chevallard (1991), do ponto de vista antropológico, partimos com a compreensão de que a Cosmogonia Iorubá, enquanto Mito da Origem do Mundo e da Vida, existirá na medida em que o(a) professor(a), estudante e o ensino de História no 6º ano,

[7]Termos apresentado por Yves Chevallard (1991), o qual discutiremos amplamente nos capítulos seguinte.

conjuntamente à sua ‘bagagem praxeológica’[8], o reconheça como existente. De acordo Bittencourt (2012),

> O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática. (BITTENCOURT, 2012, p. 57).

Consoante às orientações curriculares da Bahia (2013), o ensino do saber escolar sobre a origem do mundo e da vida deve ser iniciado e sistematicamente ensinado entre o 6º e 7º ano do fundamental. O saber pode ser retomado no 1º ano do Ensino Médio. Nos primeiros anos do fundamental II e ensino médio, os parâmetros curriculares de História (1998) orientam estudo na perspectiva da diversidade e interdisciplinar.

A partir da construção do nosso MER, neste capítulo, apresentamos discussões que sustentam nossas pesquisas no que condiz às cosmogonias, o seu ensino e suas implicações. Nossas questões iniciais fazem ampliar discussões, as quais trouxemos alguns mitos da criação do mundo e da vida, na perspectiva de responder, ampliar e estudar alternativas enquanto respostas didáticas ao problema apontado, conforme defende Carvalho (2015, p.64). Haja vista que o MER, segundo Farras et al. (2003), é provisório e dá a possibilidade de desconstruir e reconstruir praxeologias ao projetarmos um modelo didático de referência.

Ao sugerir a razão de ser da cosmogonia iorubá, partimos do princípio de que o “[...] currículo escolar deve expressar a diversidade cultural existente em nossa sociedade” (SANTOS, 2009, p.12), logo, confrontar as semelhanças, diferenças, mudanças e continuidades para as explicações cosmogônicas e

[8]A autora, da presente dissertação, apresenta o termo para melhor visualizar/referendar tudo aquilo que faz parte da utilização didático-pedagógica no labor docente. Logo, a *bagagem praxeológica* pode ser, desde os documentos legais (PCN, leis educacionais, Projeto Político Pedagógico), planos de aula, vídeos, livros didáticos, jogos, filmes, sites, entre outros recursos didáticos, até suas ações o seu saber-fazer no chão da sala de aula. Logo, tudo aquilo que o(a) professor(a) utiliza/faz como/enquanto suporte didático-pedagógico para construir e realizar sua aula.

cosmológicas viabiliza uma relação de alteridade entre os grupos, a partir do diálogo com o “outro”.

Na instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é proposto[9] explicar a gênese do universo e da humanidade num viés mitológico. Veremos no capítulo V que o documento apresenta restrições, mas diante destas, possibilita, ao indicar os mitos, condições de conhecer as múltiplas concepções de se explicar a origem do mundo e da vida além dos saberes comumente alicerçados no funcionamento didático, chão das salas de aula.

Entretanto, pelo fato da instituição (PCN) apresentar uma ecologia acanhada, possibilita que as seleções e abordagens do objeto do saber dependa de diversos fatores: desde o acesso às referências bibliográficas que alicercem nas propostas dos educadores e das educadoras até às suas escolhas e criações de intervenções didático-pedagógicas como proposta de ensino e aprendizagem. O que configura na recorrência de um número significativo de professores e professoras associarem o objeto do saber, de maneira hierarquizada, pautado num foco eurocêntrico.

> Influenciados por uma cultura ocidental – judaico-cristã quanto aos valores, helenocentrista quanto à concepção, elitista quanto à organização social – somos levados a pensar alternativas para pensar alternativas para o futuro, reificando o pensamento escatológico de encontrar o paraíso no devir. (OLIVEIRA, 2003, p.15).

A oportunidade de (re)conhecer e dialogar com outros olhares existentes sobre as explicações do universo e da humanidade possibilitando uma articulação com a concepção de tempo e dos mitos numa comparação em que permite também a compreender a estruturação e especificidade do pensamento científico, de acordo os Parâmetros da Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997, p.151), tão evidente nos espaços de ensino considerados formais.

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

2.2 OS MITOS, AS MULTIVISÕES PARA UM MODELO DIDÁTICO QUE SE TORNE REFERENTE

Os Universos!
Os Universos! Múltiplos, alternativos, complementares, todos em mim.
E quantos outros, ainda por incorporar viver.
Viver neles, entre eles, nos interstícios do pré-formado:
etnia, grupo, família
Interstícios-poentes em meio dos específicos
Pressionada e pressionando aberturas, espaços ricos,
de inconscientes outros que não apenas os da
história limitada de meus próprios ancestrais (...)
Por que não?
sonhar com outros símbolos, ter premonições,
e abalar os próprios limites de um inconsciente
ou um superego herdados contextuais,
quem nem sequer foram por mim escolhidos,
nem mesmo consentido
a esta altura de minha maturidade.
Quero também o outro, ou os outros, múltiplos, diversos,
não quero espelho de mim mesma,
mas seres, eles mesmos, inteiros, belos, sofridos,
Limitados em suas próprias explorações (SANTOS, 2003, p 78).

As premissas acima levam-nos a considerar uma abordagem em que as concepções humanas têm envolvimento direto com aspectos culturais. Essas vertentes são preenchidas pelas multivisões, em relação à compreensão e elucidação do mundo e sobre o mundo. Mundo que nos constrói de partes deslocadas de materiais ancestrais nos fazendo erigir como seres integrais e integrados com tudo que existe no universo (MACHADO, 2013, p.58).

É a partir dessa compreensão que não podemos deixar de considerar as contribuições de antigas civilizações ágrafas, que utilizava a tradição oral como instrumento propiciador de diferentes saberes e conhecimentos. O mito é um dos elementos potencializado por essa tradição. Não podemos perder de vista, entretanto, que antes da colonização do continente africano e americano pelos europeus, por exemplo, a maioria dos povos utilizava a oralidade como forma de registro e transmissão de conhecimento dos legados dos antepassados, histórias, mitos e cosmologias. (LIMA et al., 2015, p.219).

Os mitos, nessa conjuntura, vêm a ser veiculados como um agregador humanitário, para a compreensão do universo, de geração a geração norteando o imaginário coletivo. É o mito que se constitui no discurso capaz de

elaborar e realizar o reconhecimento da alteridade, dos outros (LUZ, 2013, p.20).

Para Ginzburg (1989, p.12), o mito é gerado e transmito de acordo às especificidades e contextos de cada grupo sociocultural. À vista disso, em diferentes civilizações ascendentes, onde a tradição oral é viva e de extrema importância social, as narrativas mitológicas afeiçoam-se enquanto instrumento de orientação, permanência e continuidades, ensinamentos e aprendizados entre seus povos. Em vias dessas circunstâncias a oralidade, como atesta Bâ (2010), é uma escala da vida por recuperar e relacionar diversos aspectos.

Como discutimos no capítulo IV, a origem e natureza do mito é misterioso e envolve a própria existência humana. Diante de inquietações e dúvidas para se entender enquanto ser existencial e partícipe do cosmo, o homem ao longo da sua trajetória humana busca explicações sobre a sua presença na Terra e sobre a própria existência da Terra.

Os mitos precedem da ciência não tradicional, assim sendo nos espaços de ensino formal as diferentes concepções são dialogadas conforme à interpretação das memórias, inerentes às mitologias e a relação considerada entre os mitos tradicionais e a ciência não tradicional[10].O mito é contínuo, ao mesmo tempo é atualizado, ressignificado, rememorado.

Em seu texto, Pacheco[11] (2016) contextualiza que o mito não se prende ao passado. Segundo a autora,

> O mito continua a responder aos homens sua situação cotidiana do seu relacionamento com o mundo. O mito reflete muito do que nós somos no dia-a-dia, ele explica o lugar e o contato do indivíduo com o mundo, pois é revestido de conteúdos passíveis de interpretação, de acordo com sua cultura, ou povos, desejam criar e incorporar novos seres, entidades e heróis, o que cria um espaço liminar, entre a humanidade e o endeusamento. É nesse

[10] Sob o ponto de vista da filosofia africana trazida por Appiah (1997), sinalizamos brevemente sobre sua leitura em relação ao tradicional e o moderno. Segundo o mesmo, há alguns erros naturais de nosso pensamento sobre a polaridade tradicionalidade-modernidade, onde, de acordo ao filósofo, a experiência da colonização africana rente à interação com o Ocidente produziram uma cultura em transição do termo tradição para a modernidade, a qual prefere denominar não-tradicional. Partindo desse entendimento, buscaremos, ao mencionar o termo ciência, acrescentar e utilizar o vocábulo não-tradicional, em alguns momentos da discussão na pesquisa. Pois, acreditamos que tudo aquilo que foi pensado, elaborado, construído pela humanidade antes da ciência moderna, possui sua intrínseca ciência tradicional, com reconsiderações às especificidades 'metodológicas'.

[11] Disponível:https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5786/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Daniela%20Cristina%20Pacheco%20-%202016.pdf

> espaço que os heróis se constroem, dentro dos valores humanos segundo a sua temporalidade. (PACHECO, 2016, p. 22).

Ainda perante definição de Pacheco (2016), os mitos se reatualizam, devido ao processo de adequação da cultura contemporânea. Nessa conjuntura, ao elencarmos a cosmovisão africana para explicar a gênese do mundo e da vida não queremos com isso, como sinaliza Oliveira (2003, p.75), retornar à uma África idílica, criar uma África mítica ou romantizar a África real. Mas, garantir, para além das dimensões políticas, sociais e econômicas, garantir dimensões didático-pedagógicas e epistemológicas.

Não podemos perder de vista que a África existe para além do nosso imaginário. Ela é culta, é mítica, é mãe civilizatória da humanidade. Há visões idílicas, colonizadas, exploradas, mas ela está viva!!! Posto isso, e comungando das reflexões de Oliveira (2003, p.75), não estamos aqui apenas para recuperar elementos culturais que ficaram sepultados no passado. Temos a certa convicção de que todo resgate histórico é uma recriação. E, assim como Oliveira (2003), validamos que toda recriação é uma ação política.

O ensino da Origem do Mundo e da Vida nos campos escolares é ensinado, geralmente, ou quase sempre, apenas na perspectiva científico-evolucionista, na perspectiva darwiniana e do *Big Bang*, e criacionista, através da explicação do *Gênesis*. As explanações postas no nosso MED (capítulo IV), a partir dos dados apresentados pelas professoras partícipes e estudantes, que revelam como é latente a dualidade efetiva entre a ciência não tradicional e o mito divinizado (que na modernidade aufere poder institucional religioso).

Esse poder institucional é expressivamente presente nas concepções do professorado, nas concepções do alunado, logo, nas evidentes concepções da sociedade brasileira. Sepúlveda (2013) nos revela, por exemplo, o quão ostensivo são as religiões neopentecostais nos espaços de formação de professores, os quais efetivamente influenciam no fazer didático-pedagógico quando formados. Em citação (RAZERA & NARDI apud SEPÚLVEDA, 2001), sobreavisa que a influência de concepções criacionistas, unicamente judaico-cristão, são ressalientes no Brasil. Tendo em vista o número crescente de comunidades evangélicas que defendem o criacionismo e estão investindo na manutenção de instituições de ensino e editoras de livros didáticos (SEPÚLVEDA, 2013, p.18).

Ao aproximar esse cenário à realidade do ensino de História, a ideia veiculada nas instituições (docentes, livros didáticos) são assimilacionistas, neutralizando as diferenças culturais e subordinando uma cultura sobre a outra. Os saberes europeus e de origem norte-americana, a exemplo do criacionista judaico-cristão, são predominantes nos modelos epistemológicos que resultam numa hegemonia nos discursos, nas práticas, nas representações e no poder valorativo presentes nos saberes ensinados e aprendidos nas salas de aula. Essas preeminências vêm contribuindo para os poucos estudos, o pouco ou nenhum (re)conhecimento de saberes e produções de populações não-europeias. O que se configura na pouca, ou nenhuma, divulgação e nas poucas referências no ensino e na aprendizagem da cosmogonia iorubá.

Na tentativa da desconstrução de referências pautadas na unilateralidade, reconstruímos praxeologias[12] com referências pautadas em abordagem na perspectiva multicultural, onde a epistemologia dominante dialogue com outras epistemologias de referências. As estratégias multiculturais na área da Educação, segundo Gonçalves et al. (2003, p.121), compreendem procedimentos amplos, desde a preparação de docentes até o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

O multiculturalismo não seria possível, defende Santos (2001), sem lutas políticas que estão por detrás dele. Pensar numa abordagem com direcionamentos multiculturais é combiná-los às dimensões pedagógicas, políticas, culturais, didáticas pautados no “chão” da sala de aula, a favor de posturas reflexivas, justas e comprometidas com resultados equânimes. Resultância presente desde as propostas curriculares até as propostas didáticas, a qual classificamos de descolonização didática.

Debatemos e contextualizamos essa proposição nas palavras de Munanga (2006) ao afirmar que,

> O debate sobre o multiculturalismo na educação surge de um contexto universal e está na pauta de muitos países do mundo contemporâneo. O Brasil, um país que justamente nasceu do encontro das culturas e das civilizações, não pode fugir dele. Paralelamente aos programas e projetos de mudanças desenvolvidos nas instâncias governamentais como no Ministério da Educação, no Ministério da Saúde, na Secretaria

[12] Praxeologia ou organização praxeológica é um dos desdobramentos da TAD, a qual ampliaremos discussões nas seções mais à frente.

> Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), etc., e nas instâncias não-governamentais, creio que devemos aprofundar o debate intelectual e crítico num duplo sentido, aproveitando a luz das práticas experimentadas e devolvendo a essas práticas um olhar crítico construtivo e renovador (MUNANGA, 2006, p.52).

A prática de uma educação multicultural, aponta Anjos (2005), exercita a diversidade étnica, cultural e religiosa no processo de ensino e da aprendizagem. Desse modo, o multiculturalismo surge, segundo Pansini et al. (2008, p.32), como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas [didático-]pedagógicas desenvolvidas.

Partindo desse pressuposto, ao tomarmos os Mitos para a explicação da Origem do Mundo e da Vida (MOMV) retomamos a afirmativa de Machado (2002) ao defender que o mito relaciona o indivíduo com a própria natureza e com o mundo do qual o indivíduo faz parte. Além de compreender que os saberes e conhecimentos, presentes nas narrativas mitológicas, são entregues pela necessidade daquele que aprende[13].

Martins (2012) argumenta que, para ensinar a MOMV, a ciência moderna não é o único modo de se estudar e tentar captar a realidade. O historiador das ciências parte do pressuposto de que para além do pensamento filosófico e religioso, o mito também possui grande importância. Pois, ainda que os mitos, a religião, filosofia e a ciência não tradicional possuam linguagens e métodos específicos, que implicam nas suas diferenças, nas nuances e trajetórias humanas, exigem implicações que, tal qual afirma Campos (2015, p.68) reconheça e valorize as contribuições dos legados tradicionais, não hegemônicos, numa descrição da realidade.

Nas propostas didáticas para o ensino de História, furtamo-nos da ideia de experimentação (alicerçada no falseado X verídico), e priorizamos a observação e interpretações que sustenta os mitos, nos diferentes contextos socioculturais. As inquietações humanas sobre sua origem e a origem de tudo que as rodeiam possibilitam diversas e, em muitas situações, divergentes explicações a partir das suas visões de mundo e das suas constituições culturais. Essas divergências podem ter muitas justificativas, onde a tradição oral é um dos ricos elementos fundamentados nessa conjuntura porque a

[13] MACHADO, 2002, p. 5.

palavra é a força da vida, como defende Oliveira (2003, p.45). O mesmo defende que,

> A palavra muitas vezes aparece nas cosmogonias africanas como um subsídio fundamental para a criação do mundo e neste caso é portadora da "força" que anima e vitaliza o mundo. [...] atua como criadora do universo, organizadora da esfera política, tanto em relação à comunidade quanto em relação às famílias. Ela gera e movimenta a energia, o que demonstra seu poder de transformação. (OLIVEIRA, 2003, p.45-46).

Assim sendo, Gleiser (1997, p.24) nos aponta que,

> [...] quando diferentes culturas tentam formular uma explicação para a origem de 'tudo', elas têm de usar uma linguagem essencialmente metafórica, baseada em símbolos que têm significado dentro da cultura geradora do mito. Metáforas também são comuns em ciências, especialmente a ciência que explora fenômenos alheio à nossa percepção sensorial. (GLEISER, 1997, p. 24).

O mito africano, por exemplo, serve como reflexão para aproximação ou reconciliação da cultura com a ciência não tradicional e com a vida, na elaboração de saberes e fazeres e nas práticas educacionais, conforme Machado (2002). O mito é dialogado com o tempo, onde o tempo mitológico se embrenha no tempo social através das narrativas temporais, pois nas sociedades ancestrais o tempo é orientado para o passado (OLIVEIRA, 2003).

> O mito, representação fantástica do passado, em geral domina o pensamento dos africanos na sua concepção do desenrolar da vida dos povos. Isso a tal ponto que, às vezes, a escolha e o sentido dos acontecimentos reais deviam obedecer a um "modelo" mítico que predeterminava até os gestos mais prosaicos do soberano ou do povo. Sob forma de "costumes" vindos de tempos imemoriais, o mito governava a História, encarregando-se, por outro lado, de justificá-la. Num tal contexto, aparecem duas características surpreendentes do pensamento histórico: sua intemporalidade e sua dimensão essencialmente social (KI-ZERBO, 2010, p.24).

Os diversos olhares mitológicos sobre a gênese da vida e do universo são suscitados nas mais diferentes sociedades antigas.

> A expressiva diversidade dos mitos contempla, exalta e codifica crenças, preserva e impõe princípios morais, além de garantir a fidelidade das práticas rituais e, ainda, fundamentar regras orientadoras da convivência societal" (CAMPOS, 2015, p.21).

Skolimoski et al. (2012) consideram que os diferentes modelos da criação espalhados pelo mundo podem enriquecer o ensino de ciências (da natureza e exatas), citando caso análogo, nos distintos níveis da educação básica. E, assim também o é, no ensino das outras ciências no ensino fundamental e médio. Segundo os mesmos, as diferentes formas de explicação estão repletas de riqueza e beleza, além de possuírem alguma importância para o desenvolvimento científico.

Ensinar os mitos, no terceiro ciclo do fundamental, portanto, promove diálogos direcionados às relações sociais, culturais, da natureza e da terra (BRASIL, 1998, p. 57). Onde os mitos, as religiões[14] e os ritos de povos do mundo em diferentes temporalidades sejam possibilitados. É nesse cenário que cremos que tais direcionamentos podem ser dialogados com as vertentes da ciência moderna. Haja vista que, “os saberes antigos e os que descrevem o conhecer científico são incursões interpretativas humanas atemporais sobre o mesmo objeto de estudo: o universo” (CAMPOS, 2015, p.14) e a humanidade a partir desse universo e as suas manipulações em meio a esse cosmo.

Segundo as propostas curriculares, as diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações entre as sociedades, as culturas e a natureza são constituídas no presente e no passado. Em vias dessas concepções, alguns mitos cosmogônicos apresentam semelhanças ao apontar um ícone principiador para fazer surgir tudo e todos(as).

2.3 OS DIFERENTES MITOS NO ENSINO DA HISTÓRIA ESCOLAR

Não temos a pretensão de ampliar discussão sobre as especificidades mitológicas de diferentes civilizações, pois, é quase impossível ‘descrever a mitologia de todos os povos’[15], isso esgotaria a finalidade da nossa proposta. Sinalizaremos, no entanto, a historicidade de três antigas cosmogonias, que por não dar conta de agregar diversos mitos, afunilamos na cosmogonia iorubana.

[14] No sentido antecessor ao significado que é adquirido a partir da Idade Moderna.
[15] MARTINS, 2012, p.11.

O afunilamento pode ser justificado pela condição da diáspora negra, presença e pertencimento desse grupo étnico iorubá na Bahia. Asiwaju (2010, p.835) diz que, as migrações forçadas acentuaram a interpenetração e o amálgama dos diferentes grupos e subgrupos étnicos, provocando um aumento da população de origem africana, especialmente, no estado da Bahia, no Brasil. Os povos iorubá, também conhecido como nagô, em especial, possui uma expressiva representatividade populacional, identitária, histórica, cultural e religiosa na Bahia.

Em razão disso, Prandi (2001, p.18-19) afirma que os mitos continuam presentes nas explicações da criação através da composição dos atributos dos orixás (deuses iorubá), na justificativa religiosa, que são muito presentes no cotidiano do candomblé. Entretanto, ainda que muitos dos seus descendentes não pertençam a esse segmento sociopolítico-religioso, possuem fortes influências histórica, identitária, ético, moral e cultural dos mesmos. Como afirma Luz (2013), o mito é o discurso básico do conhecimento de nossa gente.

Com isso, sob o ponto de vista antropológico de Chevallard (1999), os Mitos que explicam a Origem do Mundo e da Vida, como por exemplo a cosmogonia iorubá, existirão na medida em que a escola, bagagens praxeológicas, professores (as), estudantes e o ensino de História os reconheça como existentes e dêem funcionalidade. Conforme Mattos (2011), a escola, e instituições outras em si, não pode esquivar-se de sua responsabilidade em trabalhar, adequadamente, com essas obras em benefício da sociedade.

Nesse contexto, trouxemos para nossa bagagem praxeológica três mitos, os quais trabalharemos de maneira ampla e didática no nosso modelo didático de referência. Apresentamos o mito *P'na-Ku* (Pan-Gu), o mito *Nheengatu* e o mito *Òrún Àiyé*, para serem articulados com as professoras partícipes desse estudo. A partir desses, ressaltamos a importância da análise, questionamento e reflexão, a fim de trazer aspectos relevantes em meio ao quadro teórico que nos alicerça, por crermos ser um dos caminhos que possibilitarão respostas didáticas ao problema que norteia a nossa pesquisa.

Ao lidar com eixos temáticos em que os mitos da origem do homem e da vida estão insertados, de acordo aos PCN (1998) buscamos no processo do

ensino e da aprendizagem compreender a diversidade dos modos de vida, das culturas e das representações internas de sociedades e de organizações sociais.

2.3.1 P'na-Ku

O *P'na-Ku* ou *Pan-Gu*, como mais comumente é grafado e falado, é um dos muitos antigos mitos. Essa cosmogonia é de provavél origem indo-chinesa elaborado no século VI[16] antes da era cristã (CAMPOS, 2015) por antigas civilizações chinesas que perduram na contemporaneidade. O *Pan-Gu* também conhecido como *Hoen Tsin* é uma divindade que ainda hoje é cultuada no sudoeste da China.

O país chinês preserva uma história e cultura milenar constituída de uma extensa riqueza cultural e filosófica. Literaturas apresentam registros de fontes escritas dessa antiga civilização que datam, ao menos, a partir do século XVI antes da era cristã. Em estudos sobre a cultura chinesa, Ming (2003) revela que os jesuítas nas suas expedições culturais, foram os primeiros grupos de ocidentais a empreender investigações sobre os mesmos. Relata que,

> Desde fins do século XVI até o século XVIII foram eles os grandes transmissores de cultura entre a China e o Ocidente. Para a China, além do cristianismo, exportaram os jesuítas as ciências ocidentais e algumas invenções tecnológicas; no Ocidente introduziram a cultura chinesa através de publicações e traduções de clássicos chineses. (MING, 2003, p.2).

Visto isso, agregramos a cosmogonia da China[17] nas propostas a serem experienciadas nas reflexões praxeológicas das professoras. Primeiro, por ser

[16]Alguns pesquisadores defendem que a mitologia fora elaborada no século III antes da era cristã. Ver: Skolimoski et al., 2012, p.413.

[17] "No Brasil, a imigração chinesa ganhou alguma força apenas a partir dos anos 60 do século XX. Com a chegada de pequenos grupos movidos pela Revolução Comunista, pela desagregação das colônias portuguesas na África, destino anterior de muitas famílias chinesas e, em tempos mais recentes, anos 90, pelo empobrecimento de populações chinesas colocadas à margem do "milagre econômico" promovido por Deng Xiaoping e seus sucessores. Mesmo atualmente, vale observar, seguimos como destino pouco interessante para imigrantes chineses. Acredita-se que haja entre 40 mil e 200 mil imigrantes chineses e descendentes, estabelecidos principalmente em cidades como São Paulo, Foz do Iguaçu e Curitiba". Ver: AGUIAR, José Otávio. Literatura Wushia, Budismo, marcialidade e acesse: da arte da guerra à historiografia sobre o mosteiro de Shaolin. p.2.; Granet, M. A Civilização chinesa. Rio de Janeiro: FERNI, 1979.

uma das mais diversas mitologias orientais que possuem entre si, perantes as suas diferenças e especificidades, elementos comuns que dialogam com a cosmogonia afro-brasileira-indígena. O lidar com a natureza, o diálogo e preservação dos(as) ancestrais, enquanto fonte de conhecimento e respeito são pontos convergentes e que é muito presente entre as famílias tradicionais e não tradicionais da Bahia; segundo, para além de outras justificativas, por terem imbricadas nas suas concepções e interpretação de tempo[18] elementos que muito se aproxima da leituras de antigas civilizações africanas, essa convergência pode ter explicações, nitidamente, demográficas e históricas.

A ubiquidade presença da população africana[19] em todos os cantos do planeta (MOORE, 2007, p.49), podem justificar o intercâmbio entre as práticas socioculturais e de como interpretar o ambiente e os(as) envolvidos(as) nele. Além disso, o (re)conhecimento da perenidade cultural, de tradição, da China é de admirável e relevante importância a ser abordada nos espaços de aprendizado.

Diante da utilidade e importância dos Mitos, Martins (2012) explica que as concepções sobre a origem do universo e da humanidade, além de satisfazer a curiosidade intelectual, era utilidade prática nas vidas de pessoas em diferentes civilizações. Segundo o mesmo, os mitos de origem do universo

---

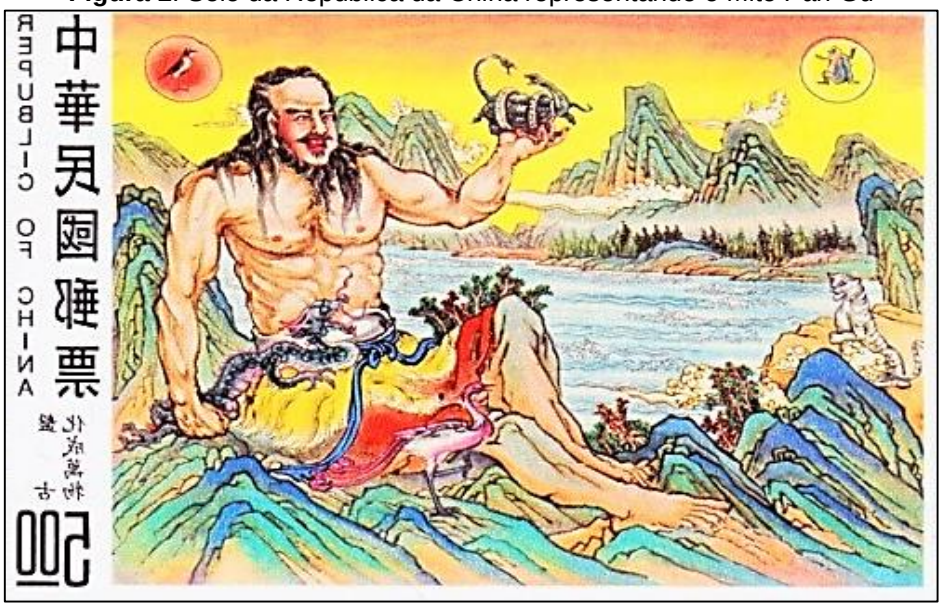
Disponível: www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/download/2746/4025.

[18]Para os chineses o tempo era ininterrupto, cíclico [...] não separando o temporal do atemporal, não concebia o eterno, mas o 'constante*',* o processo*.* O tempo não aparece como intervalo entre um ponto de partida (início da criação) e um ponto de chegada (o fim da criação, fim do mundo). (TRIGOSO, 2014, p.3); tal compreensão coaduna-se como as interpretações de sociedades tradicionais africanas. As gerações passadas não são perdidas para o tempo presente. À sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam. Assim sendo, a causalidade atua em todas as direções: o passado sobre o presente e o presente sobre o futuro, não apenas pela interpretação dos fatos e o peso dos acontecimentos passados, mas por uma irrupção direta que pode se exercer em todos os sentidos. Assim, o tempo não era a duração capaz de dar ritmo a um destino individual, mas ao ritmo respiratório da coletividade. (KI-ZERBO et al., 2010, p.24-25).

[19]A forma pré-sapiens mais conhecidos do gênero *Homo* é a que foi atribuída a uma espécie morfológica bastante diversificada que se expandiu amplamente: *Homo erectus.* Essa espécie foi encontrada pela primeira vez no Extremo Oriente e na China; mais recentemente, foi descoberta na África do Norte, na África oriental e talvez no sul da África. [...]Os espécimes da África oriental provêm de sítios onde foi possível fazer datações físico-químicas, tendo sido datado de aproximadamente 1.600.000 anos o mais antigo exemplar de *Homo erectus.* Essa data tão remota poderia indicar uma origem africana para o *Homo erectus,* e muitos especialistas são favoráveis à ideia de que todos os testemunhos dessa humanidade descobertos fora do continente africano seriam provenientes de populações que teriam emigrado no início do Pleistoceno. (LEAKEY, 2010, p. 501-502)

e da vida, assim com as teorias da evolução, serviram, e servem, como modelo para criação, renovação ou revitalização de qualquer coisa[20].

Figura 1: Selo da República da China representando o Mito *Pan Gu*



Fonte: Cartões postais[21]: carimbo Taiwan, 1993.

São as suas curiosidades intelectuais com a exímia prática de observar a natureza que os faz desempenhar uma 'longa tradição de observação astronômica'[22]. Os estudos astronômicos apresentam ricos elementos que compõem o mito *P'na-Ku* ou *Pan-Gu*, como é observado em uma das diferentes narrativas:

Mito I: Pan Gu

*No início existia apenas um negro e enorme **Ovo Cósmico**, continha **Caos.** Era a completa desordem, onde tudo estava misturado, luz e trevas, masculino e feminino, assim como **Yin & Yang**. Do ovo cósmico surge **Pan Gu** que é cercado por Yin e Yang que quebra com um machado o ovo cósmico. Pan Gu levanta-se dividindo o ovo ao meio, e assim separa Yin de Yang. Eles formam a **Terra**. Depois de muitos anos Pan Gu morre e então seu **Corpo** torna-se **Montanha**; seu **Sangue** torna-se **Rios**; seu **Crânio** torna-se o **Topo do Céu**; seu **Cabelo** torna-se **Vegetação**; sua **Respiração** torna-se **Vento**; seus **Braços e Pernas** tornam-se as **Quatro Direções**;*

[20] MARTINS, 2012.
[21]Disponível: https://40.media.tumblr.com/8193d25b07133a8f46e36b6eb7aba774/tumblr_inline_o2jjnoBUHa1sorhz5_540.jpg. Acesso: 04/06/2016.
[22]Skolimoski et al, 2012, p. 413.

*sua **Voz** torna-se o **Trovão**; seu **Olho Esquerdo** tornou-se o **Sol**; seu **Olho Direito** tornou-se a **Lua**; seus **Ossos** tornaram-se os **Minerais**. Surge depois da morte de Pan Gu, **Nuwa**é formada por Yin e Yang, que cria os **Homens** a partir do **Barro**.*

Fonte: Skolimoski et al., 2012, p.413

Diante dessa narrativa mitológica é possível ser observado o olhar da civilização perante à natureza e como a partir dela são possibilitadas as integrações com a sociedade. Enquanto utilidade prática dos mitos no contexto do ensino e do aprendizado, o simbólico é vivo e valorizado em meio ao diálogo que inter-relacionam o metafísico com o físico, o sobrenatural com o natural, o imaterial com o material, o sagrado com o profano.

Elementos que permanecem imbricados ao longo da história da civilização chinesa, ainda que estejamos vivendo em uma era global, do comércio e do capitalismo voraz, a manutenção das antigas tradições permanecem. Introduzir esse conteúdo e mostrar aos alunos a importância desse assunto para todos os seres humanos, como afirma Skolimoski et al. (2012), é apontar a necessidade ancestral do homem de explicar o universo a sua volta, e que tal necessidade deu origem, muito mais tarde, ao desenvolvimento científico e principalmente a astronomia.

Nesta direção, Campos (2015) nos aponta que os mitos da criação, encontrados em diferentes culturas por todo planeta, traduzem a inabalável crença de que a natureza é a fonte geradora e mantenedora de tudo que existe. Nesse contexto, patrocinamos situações de/para o ensino das cosmogonias, onde professores (as) refletiram sobre as praxeologias históricas das organizações pontuais propostas.

2.3.2 Nheengatu

No processo de construção praxeológica a mitologia versada por grupos pré-cabralianos é uma das priorioridades, a fim de agregar às propostas alternativas, que dialoguem com as

> [...] vertentes civilizatórias da população brasileira, considerando seus conhecimentos e valores, ou seja, o

> universo simbólico das mesmas, capazes de gerar novas linguagens pedagógicas, trabalhando com as ferramentas da História e da Memória Social (MENEZES, 2003, p.11).

O mito *Nheengatu*[23]é uma das interpretações cosmogônicas originadas das populações indígenas[24] brasileiras que, segundo Martins (1994), relata a origem do universo a partir da intervenção do Deus Tupã. A cosmogonia explica o surgimento das plantas, dos animais e de tudo o que tem importância para a vida na natureza. O que está intrinsecamente direcionado "às formas de apreensão da realidade e do tempo" (BRASIL,1998, p. 48). A mitologia narra também, nessa conjuntura, o surgimento do erro, da fala, da desobediência do primeiro humano e da destruição do mundo.

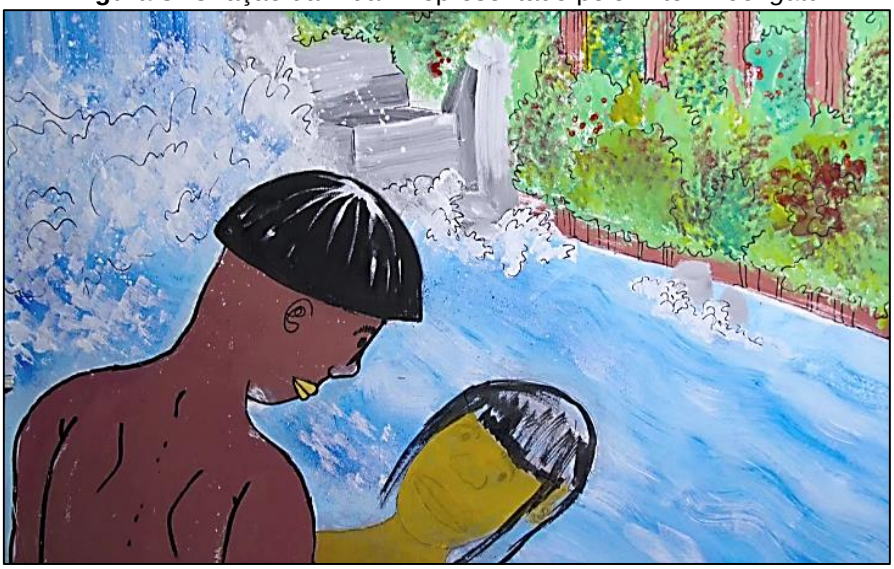
Figura 2: Criação do Mundo[25] representado pelo Mito *Nheengatu.*

Fonte: David Vidad (2016)

A narrativa é constituída por uma das populações tradicionais pertencente ao grupo étnico-linguístico tupi-guarani, que de acordo com Fernandes (2006, s/p) eram, no século XVI, ocupantes da maior parte do litoral brasileiro, onde muitos deles encontravam-se espalhados na Bahia.

[23]Não foi identificado um período hipotético da sua elaboração.
[24]Optamos pelo uso do termo indígena às populações originárias das Américas devido ao seu significado valorativo perante o termo "índio". Conforme Campos (2015), antropólogos (as) e demais pesquisadores (as), o termo índio tem origem védica e tem conotação depreciativa por referir-se como "animais semelhantes a gente" aos(às) verdadeiros(as) donos(as) das terras americanas. Campos (2015, p.84) ressalta que o termo ainda é prevalecente nas literaturas e no falar do povo brasileiro, devido ao "equívoco" criado por navegadores nas primeiras expedições marítimas ao "Novo Mundo" ao "acreditarem" ter chegado às Índias.
[25] Disponível: https://www.google.com.br/search?q=origem%20do%20universo%20segundo%20os%20indigenas&hl=pt-BR&tbmisch&tbs=rimg%3ACVy9u1A. Acesso: 04/06/2016.

Figura 3: Criação da Vida[26] representado pelo Mito *Nheengatu*



Fonte: David Alves (2014)

Segundo o texto “No Rastro dos Tupinambá” (s/a, p.13), a família étnica tupinambá, antes das incursões invasivas dos portugueses, ocupava quase toda a costa do Brasil. Eram indígenas falantes de um único tronco linguístico,

> [...] conhecida por “língua basílica”, “língua geral”, “língua geral da costa”, “tupi antigo” ou simplesmente “tupi”. Embora admitisse dos mesmos antepassados, **embora possuíssem um mesmo patrimônio intelectual comum, não constituíam um povo**, no sentido estrito do termo, **por estarem divididos em diversos grupos com identidade própria, muitas vezes antagônicas entre si** – como tupiniquim, temiminó, maracajá, tabajara, caeté, tupinaé, amoipira, potiguara, carajá, talvez os guaianá. **Os tupinambá**, também falante do tupi, **formavam um desses grupos com identidade própria[27]**; e habitavam faixas costeiras da Bahia, do Maranhão (a partir do século 17) e do Rio de Janeiro - onde eram mais conhecidos por tamoios[28] (...,s/a, p.13, grifo da autora).

É importante perceber e (re)conhecer a relevância e importância de distinguir as possíveis particularidades entre os povos tradicionais indígenas. O mito *Nheengatu,* portanto, é um dos diversos mitos sobre a explicação da origem do mundo e da vida dispersados nas diversas comunidades viva, ainda hoje, nas memórias dessas populações. Alguns dos diferentes e diversos olhares sobre a origem cósmica são relacionados por Campos (2015), a citar: o

[26]Trecho de vídeo. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=cwvZ8dXYx5g Acesso: 04/06/2016
[27] Grifos da autora.
[28] Trecho disponível: http://www.record.com.br/arquivos_clipping/alt0-On%C3%A7a.pdf, p.13.

dos *Ñamandu* guarani-m'byá, o *Urutópiãg* dos Mawé, o *Sapian* dos Tapuia e o *Yebá-gõãmi* dos Desâna.

Por fazer parte do território baiano, ao levar a tendência cósmica *Nheengatu* dos Tupinambá para experimentação com as professoras, as mesmas puderam apresentar um sentimento de pertencimento. Com esse sentimento de impacto[29], que poderá ser manifestado no processo de formação, consideramos ser possível, como é trazido por Silva et al. (2016), valorizar e cuidar dos espaços[30] que estamos inseridos, das coisas e das pessoas[31] que ali participam e a ida à luta por uma coletividade que retome ideários de pertencimento, empoderamento através do resgate, reconhecimento e valorização das diferentes identidades.

A Narrativa é constituída, em registro a partir da fonte oral e da memória, de duas versões: a versão I, que faz parte do processo de criação do mundo e da formação da vida. Criado com o auxílio de recursos materiais (mineral e vegetal); e, a versão II, que faz parte do processo de criação do mundo e da formação da vida do homem. Criado com o auxílio de recursos imateriais (sobrenatural).

Conforme Campos (2015), os Tupinambá expressavam raciocínio fundamentado por lógica consistente em paralelo a uma capacidade sensorial diante às intercorrências do fenômeno da natureza.

Mito II 1: Nheengatu

*Nada havia no **Céu**. Apenas uma imensa **Árvore de Pedra**, **Nhantá**.*
*Um dia, Tupã colocou dois raios em cima dela, que **se chocaram** espatifando a árvore imensa, **formando as estrelas**.*
*O pedaço maior tinha uma raiz que foi descendo, descendo, e só parou quando chegou perto da grande **estrela Kuaracy**.*
*Do lado que ficou para Kuaracy **nasceram folhas**, muitas folhas, pois **era o lado que tinha luz**.*

[29] De acordo ao objetivo da nossa pesquisa, as professoras nos apresentam resultados que se alinham ao nosso direcionamento teórico antropológico. A Teoria Antropológica do Didático enquanto uma teoria social nos dá respaldo epistemológico que possibilita responder demandas almejadas para o ensino e aprendizagem, aqui em específico, na área da História.

[30] Reconsideramos o termo no sentido de "meio didático" trazido por Guy Brousseau. O teórico define meio didático como meios referenciais específicos, onde é exercido a capacidade de construção de conhecimento e aprendizagem. Em que o processo interativo é acontecido entre professor, aluno e saber escolar específico (BROUSSEAU, 1986).

[31] Recontextualizo coisas, enquanto as bagagens praxeológicas; pessoas, professoras(es) e estudantes interagindo no meio didático.

***As folhas começaram a cair, formando a Terra**.*
*Do outro lado, **que não tinha luz, formaram-se as duas águas, a salgada e a doce**.*
*Tupã deu **um sopro** e tudo **começou a girar**.*
*Fez-se o **Dia**, a **Noite**, o tempo da **Chuva**, o tempo do **Sol**.*
*Foi, então, que **Nhantá transformou-se em Nhangá**, a **Árvore Vida** que deu vários frutos (sementes).*
*O primeiro fruto voou longe, formando a **Lua**; O segundo, formou todas as **árvores**; O terceiro, os **pássaros** e os **peixes**; o quarto fruto formou o **povo Nheengatu**, que quer dizer, **'filho da grande árvore'**; a última semente se tornou as plantas comestíveis.*
*Tupã então ordenou ao povo Nheengatu que plantasse perto das duas águas a semente que parecia com um olho amarelo ou um peito de mulher. Desta semente, que o povo Nheengatu chamou de '**olho de Tupã'**, nasceu uma planta cujo cacho se transformou no **povo Tupã Nhambá**.*
*Esta planta é o **apaturi,** também chamada de **licuri**, que simboliza o povo Tupã Nhambá, que quer dizer 'filho do olho de Tupã'.*
*Nhangá ficou velha e Tupã, em agradecimento, transformou suas **raízes no reino mineral** e o **tronco nas grandes montanhas**, **Nhatarú**.*
CAMPOS (2015, p.61-62).

Mito II 2: Nheengatu
*No princípio havia só **Água** e **Céu**.*
***Tudo era vazio**, tudo **noite grande**.*
Um dia Tupanã[Tupã]*desceu de cima no meio de **Vento Grande**; quando já queria encostar-se à água, saiu do fundo uma **terra pequena**, **pisou nela**.*
*Nesse momento **Sol** apareceu no tronco do céu, Tupanã olhou para ele.*
*Quando Sol chegou no meio do céu, **seu calor rachou a pele de Tupanã**.*
A pele de Tupanã começou a escorregar por suas pernas.
*Quando Sol ia desaparecer para o outro lado do céu, a **pele de Tupanã caiu do corpo** dele, estendeu-se por cima da água **para já ficar terra grande**.*
***No outro Sol** [no dia seguinte] **já havia terra**, ainda **não havia gente**.*
*Quando Sol chegou no meio do Céu, Tupanã pegou uma **mão cheia de terra, amassou-a** bem, depois **fez uma figura de gente**, **soprou-lhe no nariz**, deixou no chão.*
*Essa figura de gente **começou a engatinhar**, **não comia, não chorava, rolava à toa pelo chão**. Ela foi crescendo, ficou grande como Tupanã, ainda **não sabia falar**.*
*Tupanã, ao vê-lo já grande, **soprou fumaça dentro da boca dele**, então começou já querendo falar. No outro dia Tupanã soprou* [de novo] *na boca dele, então, **ele falou**.*
Ele falou assim:
*- 'Como tudo é bonito para mim! Aqui está **Água** com que hei de esfriar minha sede. Ali está o **Fogo** do céu com que hei de aquecer meu corpo quando ele estiver frio. Eu hei de brincar com Água, hei de correr por cima da Terra; como o Fogo do céu está no alto, hei de falar com ele aqui de baixo'.*
Tupanã, contam, estava junto dele, ele não viu Tupanã.
Fonte: MARTINS (1994, p.4); CAMPOS (2015, p.62-63).

Ao buscar apresentar as "razões de ser" que esperamos atingir nas instituições "professores(as)" e "alunos(as)", os mitos acima são uma das possíveis versões que também contribuem com o momento de trabalho da técnica (BOSCH & GASCÓN, 2010), a ser construída com as professoras

participantes, na tentativa de encontrar formas de construir tarefas problemáticas[32], sucedidas, que surjam no seio da sociedade [escola] (CHEVALARD, 2001).

Tanto o mito chinês como o mito tupinambá apresentam elementos da natureza imbricados às relações sociais e culturais das suas populações, afinal o humano é a própria natureza. Como apresenta uma das passagens, foi "[...] o quarto fruto [que] formou o povo Nheengatu, que quer dizer, 'filho da grande árvore'" CAMPOS (2015, p.61-62).

Características que são peculiares às comunidades tradicionais, concebidas através das interpretações da gênese numa estrutura temporal que, conforme os parâmetros curriculares (1998, p.33), organiza os eventos e revela o tempo da problemática inicial". Isto em meio ao "[...] tempo biológico, geológicos, da natureza" (PCN, p.60) que desenharão fortemente as práticas socioculturais vivenciadas, atualmente, em comunidades remanescentes. Em vista dessas conjecturações, o professorado deve reconhecer, promover e levar em consideração,

> [...] a diversidade social e cultural existente em cada realidade escolar e adequar as abordagens realizadas em sala de aula a estas realidades [valorização da diversidade], não vai resolver todos os problemas, mas é o primeiro e mais importante passo a ser dado por todos aqueles que acreditam na inclusão e na luta pela democracia social. (CEREZER, 2007, p.2).

Por essa razão julgamos a importância da ação docente e das suas vigilâncias nas escolhas didáticas, em buscar uma aproximação entre, como salienta Cerezer (2007, p.2), as questões ensinadas e a realidade vivida pelo público escolar.

[32] Não conjecturamos aqui tarefas problemáticas seguindo uma lógica aristotélica, enveredamos aos caminhos das concepções crítico-reflexivas em que a contextualização seja fundamental no processo dialógico. Visto isso, partimos da premissa de que, "a aula de história possibilita a construção do saber histórico através da relação interativa entre educador(a) e educando(a), transformando essa prática em ato político, no sentido de transformação consciente do fazer histórico. A importância de o(a) professor(a) ser também um pesquisador(a) e produtor(a) do conhecimento e não apenas um mero executor de saberes já produzidos" (CEREZER, 2007, p.1).

2.3.4 Òrún Àiyé

2.3.4.1 A cosmogonia iorubá para os modelos didáticos na sala de aula.

Campos (2015) declara que quase todas as antigas descrições cosmogônicas se baseiam na crença de que tudo o que existe são expressões de uma unidade transcendente, soberana e indescritível. A partir dos mitos cosmogônicos chineses e tupinambá pudemos observar que os enredos das narrativas são dados a partir da crença em um, ou mais, responsável sobrenatural que tem a incumbência de criar elementos materiais e imateriais a compor espaços habitáveis e não habitáveis.

Características que não diferem dos mitos iorubá nem de tantos outros mitos milenares presentes na história das civilizações. Embora sejam concepções de mundo produzidas em épocas diferentes, como bem pontua Campos (2015, p.177), e sob variadas bases de conhecimentos, as diferentes produções parecem ser guiadas por uma ordem, ou um princípio ontológico que supõe que “as leis do universo devam ser compatíveis com a existência do ser humano” (CAMPOS, 2015, p.177).

Fundamentados pelas tradições orais, as diversas leituras cosmogônicas convergem-se, aproximam-se, harmonizam-se. “Isso pode ser explicado pelo fato de alguns povos terem tido algum tipo de contato graças à proximidade em que viviam” (Skolimoski et al., 2012, p.417), assim como, pelas empreitadas expansionistas e comerciais intermediadas pela língua falada. Entretanto, não podemos perder de vista que, por meio da tradição oral,

> [...] os conhecimentos calcados na vivência de mundo, regido pela indivisibilidade entre o plano material e simbólico, eram transmitidos àqueles que deveriam ser iniciados em tais conhecimentos. No Brasil, esta forma de transmissão dos legados culturais dos antepassados se desenvolveu principalmente nos estratos mais pobres da população, sobretudo, com ascendência africana e indígena. Ainda hoje, essas características podem ser encontradas em diversas comunidades cujas práticas são perpetuadas por meio da oralidade e ancestralidade (LIMA, 2015, p. 242).

Ressaltamos, nesse ínterim, que ao apresentarmos as três distintas interpretações mitológicas, não temos a intenção de esgotarmos discussões na

perspectiva histórica das mesmas. Não nos caberia, haja vista que nossos direcionamentos são enveredados às perspectivas didáticas no ensino de história, no qual destacamos um saber histórico específico, a fim de construir e ampliar praxeologias que ressignifiquem saberes vivos do nosso cotidiano, onde os aprendizes e as aprendizes possam fazer conexão com entendimento no/de mundo.

A ciência, para além da concepção da ciência não tradicional, estará viva desde que consiga dar respostas que o mundo exige. Quando esse princípio é relevado e acontecido, essa ciência obtém uma razão de ser, conforme Bosch e Gascón (2010).

2.3.4.2 Iorubá-nagô: o contexto histórico através do mito, o mito através do contexto histórico.

O *Yorùbá* é o vocábulo original de iorubá, em referência ao grupo linguístico de regiões da Nigéria, Benin e Togo. Conforme Verger (2002), antes de se ter conhecimento do termo *yorùbá*, entre meados dos séculos XVII e XVIII, foram identificados os primeiros registros que faziam referência a essa população, os quais citavam: os *Ulkumy* e, posteriormente, os *Ayo* ou *Eyo*.

Assim como *yorùbá,* o termo *nagô* será encontrado em diferentes literaturas, principalmente, brasileiras (SANTOS, 1975; LIMA, 1977; BASTIDE, 2001; PRANDI, 2001; LANDES, 2002; LUZ, 2013) para, também, fazer referências aos iorubá. Todas essas vêm abordando, de algum modo, os fluxos e refluxos político-religioso-cultural identitário intercambiado, ainda que forçosamente mais ressignificado e reelaborado, entre povo nigeriano e brasileiro[33], assim como, os beninenses. Todavia,

> O termo “iorubá”, efetivamente, chegou ao conhecimento do mundo ocidental em 1826, através de um livro do Capitão Clapperton. Foi encontrado em um manuscrito, em língua árabe, trazido por ele do Reino de Takroor (atual Sokoto), naquela época dominado pelo Sultão Mohamed Bello, de Haussa. (VERGER, 2002, p.6-7).

[33] Apesar dos(as) referidos(as) escritores(as) ampliarem em território suas pautas de abordagem, limitamos Nigéria-Brasil devido à nossa discussão específica.

Apresentar versões dos mitos iorubá, portanto, é contextualizar partes do âmago dessas populações que deram/dão vida a essas narrativas. Assim, os termos étnicos "[...] nagôs, jejes, angolas, congos, fulas, representavam identidades criadas pelo tráfico escravocrata, onde cada termo continha um leque de nações escravizadas de cada região[34]" (BRITO, 2010, p.01).

O contexto dos mitos africanos, visto isso, é gerado e ramificado a partir da tradição oral. Machado (2002) revela-nos que, no pensamento africano, a fala ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. Para os ascendentes e descendentes de África, a palavra é vida, é ação, é jeito de aprender e de ensinar. Portanto, foi da palavra que nasceram os mitos, foi dos mitos, para os povos iorubá, que possibilitou a constituição do Òrún Àiyé e do Ara Àiyé.

Os mitos Òrún Àiyé e Ara Àiyé são narrativas cosmogônicas originárias de populações que viveram e vivem na cidade de Ifè[35], ou Ilé Ifè (mundo ou lugar sagrado da criação), localizada no sudoeste da Nigéria, no continente africano. O conto faz parte de uma construção sobrenatural e natural advinda dos povos iorubá (ASANTE, 2009).

As cosmogonias africanas, assim como muitas outras em diferentes territórios que preservam antigas tradições, são envolvidas por contextos que representam muito das características das dinâmicas sociais e ambientais pertencentes. Onde incluem combinações entre ser humano, animal, natureza, antepassados, deidade, espíritos e o reino sobrenatural. Declara Bankole (2009, p.186), os mitos da criação são quase sempre relacionados às atividades tradicionais da agricultura, da tecnologia e das primazias da natureza[36].

É diante desse contexto, onde o divino e o humano estão arraigados e inter-relacionados, onde os aspectos políticos e das ações da natureza são dialogadas com o sagrado, que é fundada a cidade de Ifè junto à criação do mundo pelas divindades Oduduwa e Obatala sob outorga de um deus supremo.

---

[34] Ver: http://correionago.ning.com/profiles/blogs/a-palavra-nago
[35]Aquilo que é amplo". Ver: BASTIDE, 2105, p. 51.
[36] Tradução da autora.

A cidade de Ilè Ifè é o local considerado sagrado por esses habitantes, mas não só por estes. Por ter sido fundada por divindades iorubá o povoado, que tornar-se-á séculos à frente nacional e internacionalmente reconhecido, é considerado como o lugar onde *Olodumarè*, *Olò Òrún* ou *Olorum* (Deus Supremo) criou o mundo (SANTOS, 1986; ASANTE, 2009; OLABIMTAN, 2009; OGBEBARA, 2014; BENISTE, 2015).

Os iorubá[37] são um grupo etnolinguístico africano que, segundo Abimbola (1981) os referidos povos possuem significativa influência populacional, e consequentemente cultural, em diversas parte da África Ocidental e, também, em partes da América. De acordo o mesmo, aproximadamente 14 milhões (1971) dos iorubá são encontrados basicamente em três países na África Ocidental: Nigéria, Daomé e Togo. Sendo que na Nigéria, conforme figura 4, os iorubá estão espalhados entre a cidade de Lagos (os estados ocidentais) e em Kwara, com uma população aproximada de nove milhões, quase que completamente habitadas pelos iorubas. Olabimtan (2009) reforça essa estimativa ao direcionar que os iorubá totalizam entre 25 e 40 milhões de habitantes.

Na contemporaneidade, esses povos constituem uma maioria étnica em 36 estados da república federal, o que corresponde a um terço da população[38] (OLABIMTAN, 2009).

[37]Sua pátria atual é também conhecida entre o povo Yoruba como Ile Yooba, ou Yorubaland. Os ioruba compartilham cultura e fronteira com outros grupos étnicos como os Nupe, Ibariba, Igbirra e Igala no Kwara (nordeste de Iorubalândia); os Itsekiri, Esan e Edo no delta de Níger; No noroeste de Iorubalândia estão os Egun, os Fon, os Mahin (república de Benin) e Ewe; bem como outras pessoas que falam Gbe no Togo e Benin e os Ga em Ghana. Ver mais: Olabimtan, 2009, p.35.
[38]Tradução da autora.

Figura 4: Mapa para a localização de Ilè-Ifè, Nigéria.

Fonte: The Seven Worlds, 2013[39].

Recentes pesquisas trazem informações que defendem ser as histórias da cidade de Ifè evidenciadas a partir dos 500 anos antes da era cristã. É muito provável que partes das histórias de Ilè Ifé precedam esse período, todavia não há, ainda, em registros de fonte escrita que apresente essa possibilidade. Noção que os mitos potencializam através da tradição oral, enquanto uma "[...] preciosa fonte para a reconstituição da história da África, que permite seguir o percurso de seus diferentes povos no tempo e no espaço", como sinaliza M'Bow (2010. p. XXIV).

Apresentar histórias da existência de uma cidade africana de 500 anos antes da era cristã, que se dinamiza na contemporaneidade, é comprovar que, diante do que é contextualizado pelas histografias predominantes, há histórias, intervenções, mudanças, deslocamentos, organizações, conquistas, desenvolvimentos, invenções e inovações para além da Europa. A esse respeito, M'Bow (2010) salienta que,

> [...] durante muito tempo, mitos[40] e preconceitos de toda espécie esconderam do mundo a real história da África. As

[39]Disponível:https://thesevenworlds.wordpress.com/2013/02/02/beginning-withile-ife/#more-223. Acesso: 10/07/2016.

> sociedades africanas passavam por sociedades que não podiam ter história. Apesar de importantes trabalhos efetuados desde as primeiras décadas do século XX [...], um grande número de especialistas não africanos, ligados a certos postulados, sustentavam que essas sociedades não podiam ser [sujeito] de um estudo científico, notadamente por falta de fontes e documentos escritos. (M'BOW, 2010, p. XXI).

Em reflexão sobre a exígua história de Ilè Ifè nas historiografias, tomamos de empréstimo a reflexão de Bâ et al. (2010, p. XXII) ao afirmar que,

> [...] tomando frequentemente a "Idade Média" europeia como ponto de referência, os modos de produção, as relações sociais tanto quanto as instituições políticas não eram percebidas senão em referência ao passado da Europa. Com efeito, havia uma recusa a considerar o povo africano como o criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram, através dos séculos, por vias que lhes são próprias e que o historiador só pode apreender renunciando a certos preconceitos e renovando seu método. Da mesma forma, o continente africano quase nunca era considerado como uma entidade histórica. Em contrário, enfatizava-se tudo o que pudesse reforçar a ideia de uma cisão que teria existido, desde sempre, entre uma "África branca[41]" e uma "África negra" que se ignoravam reciprocamente. Apresentava-se frequentemente o Saara como um espaço impenetrável que tornaria impossíveis misturas entre etnias e povos, bem como trocas de bens, crenças, hábitos e ideias entre as sociedades constituídas de um lado e de outro do deserto. Trancavam-se fronteiras intransponíveis entre as civilizações do antigo Egito e da Nubia e aquelas dos povos subsaarianos (BÂ et al., 2010, p. XXII).

Nesse sentido, ao evidenciarmos os povos iorubá enquanto sujeitos históricos e as suas contribuições enquanto uma entidade histórica, nos deparamos com um povo agrário, expansionista e diaspórico que possui uma organização política peculiar às suas convicções de ver o mundo e o homem em meio a este mundo. Entretanto, Ryder (2010, p.408) considera que [...] apesar da posição central que a cidade ocupa e representa a história geral dos Yorubá[42], surpreendentemente, a história de Ifè é tão pouco conhecida" (RYDER, 2010, p.408).

---

[40] Termo aqui caracteriza interpretação de desagrado.

[41] Oliveira (2003, p.28) chama atenção sobre as designações África branca e África negra. Segundo o mesmo, as referências são completamente ideológicas, pois a chamada África Branca é negra. Todavia, o que predomina na África branca é a cultura árabe, após séculos de ocupação, e que, inclusive, foi interpenetrada pelas culturas de origem local.

[42] A palavra iniciada com Y é como se escreve na ortografia iorubá, entretanto, prosseguiremos de forma grafada com I (no formato brasileiro).

A cidade de Ifè constituiu grande significado e importância para muitos povos da África Ocidental. Ao historiar suas evidências sociopolíticas, Asante (2009, p. 336) dá um salto[43] temporal de séculos, de 500 anos antes da era cristã para 700 anos depois da era cristã. Em uma breve descrição temos:

-de 700 a 900 anos depois da era cristã houve grande contribuição artística, afirma o autor ser o período do 'renascimento na cultura'. Segundo o mesmo, no período a cidade desenvolveu-se como um centro de cultura diante à enorme produção de obras artísticas;

- entre os séculos IX e XII, Ilè Ifè fica conhecida mundialmente pelas ricas obras, principalmente esculturas, em bronze assim como figuras de terracota[44] (figura 5), e atinge o ápice da sua valorização no período que consiste entre os anos 1200 e 1500 depois da era cristã.

Período que não terá grande evidência nas historiografias e no ensino de História, provavelmente, devido aos investimentos políticos e mercantilistas direcionados pela Europa. É a fase colonial, em que o expansionismo ibérico está sendo investido em países africanos, latino-americanos e asiáticos com expressivos destaques nas historiografias e nos livros didáticos.

[43] A literatura não nos deixa claro o motivo de tal lacuna.

[44] Ao ver referências de produção de terracotas, também temos com grande evidência as produzidas pelas civilizações da antiga China durante o século III antes da era cristã. Entretanto, as descobertas dessas produções foram culminadas nos finais da segunda metade do século XX depois da era cristã. Segundo Ryder, uma primeira fase da história do Estado, provavelmente fase das empreitadas econômicas e comerciais, começaria por volta do século XI, caracterizada por um tipo de habitat disperso, pelo emprego comum de pisos de cacos de cerâmica justapostos, por uma indústria de contas de vidro e por uma refinada arte da terracota, especializada na elaboração de figuras naturalistas, principalmente de cabeças humanas. Estas levaram alguns etnólogos a estabelecer uma ligação entre as culturas de Ifè e de Nok, apesar do milênio que separa uma da outra. A grande semelhança da arte da terracota de Ifè com a encontrada em outros centros de cultura yorubá é ainda mais reveladora. Cabeças de um estilo próximo ao de Ifè foram descobertas em Ikinrum e Ire, perto de Oshogbo, em Idanre, perto de Ikare, e, mais recentemente – o que é particularmente interessante –, em Owo, onde grande número de esculturas em terracota foram exumadas entre os vestígios do século XV, conforme figura acima. Ver: Ryder, Do Rio Volta aos Camarões. In: NIANE, História Geral da África IV, África do século XII ao XVI. UNESCO: Brasília, 2010, p. 498.

Figura 5: Cabeça em Terracota (Owo, Nigéria)

Fonte: Ryder, História Geral da África IV, 2010, p. 391 apud Shaw, T., 1978.

Após o período de 1500, Asante (2009) nos deixa compreender que o povo iorubá entra em declínio econômico e político devido às disputas acirradas entre os povos do reino de Benin. Há um expansionismo beniense o qual passa a dominar territórios nigerianos, como por exemplo a região ao sul da Nigéria.

A história iorubá, entranto, não é diluída nesse processo de intensas intervenções interterritoriais e nem, séculos à frente, será abatida, mesmo com as intensas intervenções e dominações estrangeiras. Ainda que, com o advento do colonialismo e do imperialismo, as narrativas da criação em África tenham sido muitas vezes reinterpretadas para apoiar objetivos políticos (BANKOLE, 2009).

Na contemporaneidade, Ilè Ifè tem sua evidência cultural tão latente como no início, onde a promoção de seus festivais culturais são visitados anualmente com grande mérito internacional.

> A arte dos povos nagô ou ioruba, e de seus vizinhos, e por assim dizer parentes, como os do reino de Benin, constituem-se em amostra de excelência da estética tradicional africana espalhada pelo mundo. Essa estética se constitui principalmente de duas dimensões. Uma está ligada às

> homenagens rituais aos reis, chefes e heróis, na formação do culto aos ancestrais, principalmente a arte que é elaborada para os palácios. A outra, visa a magnificar o sagrado no que se refere ao culto às forças da natureza, os orixás e, está presente na arte elaborada para os templos e liturgias. Tanto uma quanto outra se constitui como arte de representação de símbolos, visa a expressar conceitos que fazem parte de uma complexa visão de mundo. (LUZ, 2008, p.144-145).

Possivelmente, a simbologia artística e sagrada que representa essa festividade contribua na perenidade dessa tradição milenar dos iorubá, em África. Por ser contínua e resistente ao longo do seu tempo, e, através desse tempo e da tradição oral, diversas versões se coadunam e harmonizam-se em si, reproduzindo um único contexto: narrar *Orisun Ati Awọn Àiyé Ati Aráyé*, ou seja, a origem do mundo e da vida.

São esses símbolos sagrados e identitários, da tradição milenar dos iorubá, que avistamos a interconexão entre Áfricas-Américas, Nigéria-Brasil[45], Ilè-Ifé-Salvador (Bahia). São esses pontos de interseção que sintetizam a importância dos mitos iorubá nas instituições [professoras(es), estudantes, livro didático, ensino de História] e levam à garantia da conjunção do s*aber* com o *saber-fazer*, a partir do nosso modelo epistemológico de referência.

A cosmogonia iorubá, a qual busca-se reescrever e ampliar na proposta didática, resiste e permanece na contemporaneidade e ultrapassa o transatlântico no processo diaspórico, mesmo diante de todas circunstâncias de contradições. Na análise de Oliveira (2007, p.2), o encadeamento diaspórico configura-se num movimento complexo, de reveses e avanços, de afirmação e negação de criação e mimese, de cultural local e global, de estruturas e singularidades de rompimento e reparação.

No Brasil, tanto as populações africanas em diáspora, quanto as populações indígenas locais, apresentavam formas de organização em que a transmissão dos conhecimentos e técnicas, bem como cosmogonias e a própria história e memória das comunidades eram transmitidas de forma oral e se baseavam na experiência do/com o mundo.

Segundo Bankole (2009), *In the Diaspora*, as deusas africanas e deuses africanos sobreviveram e desenvolveram-se na diáspora negra como resultado

[45] A interligação do Brasil com os países africanos vai além da Nigéria, entretanto, devido à cosmovisão iorubá delimitamos a esse país, mesmo com a compreensão de que os povos iorubá extrapolam território nigeriano.

do holocausto de escravização (passagem do meio) e da subsequente migração dos povos africanos[46]. Esses resultados são materializados, na Bahia, a partir da segunda etapa da diáspora com a vinda do povo iorubano, com maior expressividade desde o século XVIII. Matory (1998), pontua que a última e mais expressiva leva de nagô chega ao Brasil no século XIX, na "última etapa do tráfico".

O período exato em que os iorubá chegaram à Bahia apresenta controvérsias. Entretanto, a sua composição na Bahia, mediante às condições de mãos-de-obra escravizadas, aglutinados a outras diferentes etnias, tornaram-se os mais bem-sucedidos. Nas palavras de Matory (1998, p.265), eles eram identificados como os "perfeitos yorubá", e os seus descendentes autodenominavam-se "africana pura" ou "nagô pura".

Comportamentos empoderados que, assim como todas as outras etnias presentes na Bahia, contribuíram na construção de ferramentas de resistência cultural, histórica, identitária, ética, estética, epistemológica, tecnológica, política, organizacional, educacional e religiosa, tendo como ponto basilar: a tradição.

Na conjuntura histórica e simbólica da Bahia, é a tradição que fez e faz a cultura iorubá ser (re)inventada e interconectada com seus ancestrais. É a tradição que faz com que o mito permita ressignificar a vida dos seus descendentes na diáspora negra.

Assim sendo, as histórias míticas (mitos) podem ser consideradas como, de acordo com Machado (2002), práticas educacionais que direcionam aos princípios e valores que inserem e inserirão os(as) aprendizes nas histórias da comunidade e nas histórias das vidas integradas nesse cenário.

Doravante ao mito Òrún Aiyè e Ara Aiyè, veremos como os iorubá possibilitam sua compreensão do mundo, da humanidade, da relação mundo-humanidade. Os elementos que compõem a narrativa iorubá podem ser metaforizados, a partir do fluxo e refluxo da diáspora, de maneira

[46] Tradução livre da autora. *African goddesses survived and developed in the Black Diaspora as a result of the holocaust of enslavement (Middle Passage) and the subsequent migration of African people*. Ver: BANKOLE, Katherine Olukemi Bankole. In the Diaspora. In: ASANTE, Molefe Kete. Encyclopedia of African religion. SAGE Publications: California, 2009. p.295.

consubstancial, na compreensão do coletivo, do indivíduo e da relação coletividade-individualidade.

Sendo as comunidades quilombolas, comunidades tradicionais e de terreiro, territórios de vivências e convivências de muitos(as) estudantes, veículos preponderantes na preservação e continuidade desses elementos. Todavia, ainda que parcelas da população não estejam inseridas nesses territórios de articulação e de manutenção desses elementos pertencentes à mitologia, mesmo assim, são mesclados os valores que validam os comportamentos desses sujeitos sociohistóricos-culturais.

2.4.3.3 Òrún, Aiyè e Ara Aiyè

Para os nagôs, conforme Luz (2013), o ser humano (ara aiyè) é constituído pelas diversas forças que regem o universo. Assim, compreender a essência ontológica do mito iorubá perpassa pela apreensão de outras realidades, pois o ser humano não foi construído de um único elemento da natureza, mas de um ser síntese do mundo, síntese de elementos universais (MACHADO, 2002).

A dita compreensão do coletivo, do indivíduo e da relação coletivo-indivíduo está imbricada na concepção iorubá de constituição do mundo a partir do físico-humano-espiritual. Cada um desses elementos, que formam o mundo, compreendemos fazer parte do círculo coletivo-individual. Elementos que estão compostos pelo aiyè (terra), pelo òrún (céu) e pela ará aiyè (corpo do mundo, ou seja, o humano).

O mito apresenta algumas composições que, pesquisadores(as) (BENISTE, 2015; VERGER, 2002; OGBEBARA; 2014) ao descrever, apontam: o Àiyé (algumas vezes conhecido por ìsálayé) é o domínio da existência humana, das bruxas, dos animais, pássaros, insetos, rios, montanhas, etc. Ou seja, é composto pelo físico-humano; Òrún (algumas vezes conhecido por ìsálórun) é o lugar de Olódùmarè ou Òlórun (O Deus Todo-Poderoso), é também o domínio dos Òrìsà (divindades), que são reconhecidas como representantes de Olódùmarè; e dos ancestrais.

São elementos que compõem e dinamizam os “mundos” dos povos iorubá e ressignificam, nas palavras de Machado (2002, p.04) o reconhecimento e manutenção de valores de convivência comunitária e o autoconhecimento. Vejamos, assim, a dinâmica mitológica sob o olhar iorubá.

Mito III 1: *Aiyè*

Em tempos imemoriais todos os ***Orixás viviam com Olorum***[47] *no Orun*[48]*.*
Nesse plano perfeito nada faltava a eles, possuíam todo o conforto, iguarias e riquezas que qualquer um jamais supôs existir, porém ***havia um grande ócio no Mundo Diáfano****.*
O ***Grande Senhor do Universo*** *para terminar com tal vagar* ***resolveu criar um novo mundo*** *onde criaturas seriam réplicas dos Deuses e para levar ao fim sua ideia precisaria da ajuda de seus filhos.*
Reuniu todos os Orixás Funfun[49] *contou-lhes seu plano e outorgou a cada um deles uma parte* ***nessa missão****.*
Seu primogênito foi encarregado de levar o ***APO-IWA****, o saco da existência, até o* ***Orun-Oun-Aiyê*** *lugar onde o Orum encontra-se com o* ***grande vazio do infinito*** *para lá criar o Aiyê. Porém* ***Obatalá*** *foi avisado pelo pai que não poderia consumir nenhum tipo de bebida fermentada durante aquela missão.*
Para ***Oduduwa****, sua filha, foi dito que* ***nada precisaria fazer****, que* ***apenas acompanhasse seu***
irmão *e se submetesse as suas ordens, que se precisasse de* ***alguma ajuda que a pedisse a Elegbará***[50]*.*
Terminada a reunião ***Obatalá dirigiu-se à casa de Orunmilá*** *– O Senhor do Destino – para saber do Poderoso Orixá o quão auspicioso seria sua missão.*
Orunmilá disse-lhe *que seria necessário* ***fazer um sacrifício a Elegbará****.*
Inconformado com o que ouvira, o Orgulhoso Orixá Branco ***recusou-se a fazer*** *tal sacrifício e* ***partiu com outros Orixás Funfun para criar o Aiyê****.*
A distância para chegar ao Vazio a ser preenchido era longa e no caminho os Orixás conheceram o ***calor****, o* ***desconforto****, as* ***dificuldades****, a* ***sede*** *- porque as provisões de água foram secando - e alguns desistiram de acompanhar o velho Oxalá e voltaram para o conforto do Orum.*
Nesse momento ***Elegbará resolveu agir*** *e testar o Grande Funfun, através de seus poderes mágicos.*
Adiantou-se ao Orixá e ***de uma de suas inúmeras cabacinhas retirou um pó mágico*** *e colocou no caminho de Oxalufã uma Palmeira* ***IguiOpé****.*
Vendo a palmeira, ***Obatalá correu até ela****, porém não encontrou água para saciar sua sede. Num ato de insensatez cravou seu opaxorô no tronco da palmeira* ***colhendo com uma cabaça o sumo que dela escorria****, saciando a sede que o acometia.*
O sumo da palmeira possui um teor altamente alcoólico e o
Orixá Funfun ***adormeceu embriagado****.*

[47] Também chamado de Olodumarè.
[48] Céu, firmamento. “Segundos os nagôs, o Orun é um espaço mítico habitado por entidades espirituais de diferentes categorias. A concepção de Orun em muito se assemelha à do céu paradisíaco de outros povos. A morada dos Deuses, onde Olórun – O Criador Supremo – vivia cercado por seus filhos, Orixás, Eboras, espíritos das mais diversas categorias.” Ver: OGBEBARA, 2014, p.13.
[49] Orixá branco ou que vestem branco. Segundo a tradição oral, os albinos representam essa categoria.
[50] Nome e/ou título de Exu.

***Elegbará** vendo **Obatalá** sozinho e desacordado pegou o **apo-iwa** e voltou satisfeito e vingado ao Orum.*
Oduduwa aborrecida com seu irmão correu a seu Pai para contar sobre o fracasso do primogênito.
***Elegbará** chegando em seguida **confirma** o caso - desde o ebó que o Funfun não ofertou até o desmaio - **e devolve ao Pai o saco da existência**.*
*O Senhor de toda a Criação entregou então a **Oduduwa** a **missão de criar o Aiyê**.*
*Ela **pediu para Elegbara acompanhá-la** nessa aventura.*
*A filha de Olorum **foi visitar Orunmilá para saber quais sacrifícios deveriam ser feitos** para que concretizasse seu fardo.*
*O Senhor dos Destinos após jogar o Opelé diz à princesa **que sua missão seria bem sucedida**.*
*Porém o trajeto de Oduduwa seria idêntico à morte, pois o **mundo a ser criado seria composto por matéria perecível**, e que um dia esse mundo **seria habitado por criaturas** feitas a imagem dos Orixás.*
*O incorrompível e fiel Orixá **Iku** iria devolver à terra toda Criatura existente para que assim pudesse voltar ao Olodumarè.*
*O **reinado de Oduduwa sobre o Aiyê seria regido pelo segundo odú**: **Oyeku Meji**, caminho ligado à matéria saturada que só poderá voltar a um estado sutil através da morte.*
*Para o sucesso de sua missão a princesa doravante deveria usar apenas roupas pretas, deveria ofertar a Elegbara **cinco galinhas de angola, cinco pombos, um camaleão, uma corrente com dois mil elos e para Olorum duzentos caracóis Igbin**.*
Oduduwa entregou a Elegbara as oferendas e ele devolveu uma galinha, um pombo, o camaleão e a corrente com um elo a menos para ela dizendo-lhe que deveria soltar os animais no meio do caminho e que não esquecesse de levar a corrente consigo.
Depois de banhada com ervas, ela dirigiu-se ao Olorum para entregar-lhe os duzentos igbins.
*Olorum recebendo o presente guardou-o no **apéré-odu** e apercebeu-se de uma **cabacinha contendo terra no apo-iwa**, entregou-a a sua Filha junto com um caracol Igbin.*
*Despediram-se e **Oduduwa** foi encontrar-se com os **Orixás e Eboras** que a **esperavam para começar a caminhada**.*
***Ogum foi abrindo o caminho** e os Orixás **chegaram ao Vazio Absoluto**;*
*Oduduwa **soltou a pomba que espalhou o pó branco** da primeira cabaça que estava no **Apo-iwa**e **os ventos foram criados**;*
*a Mãe de Vestes Negras chamou **Oyá** e a ela concedeu o **comando dos ventos**.*
*Da segunda cabacinha, Iyatémi tirou um **pó azul** que jogou para baixo e que ao cair foi se **transformando no caramujo Igbin** que ia **vertendo água** até chegar **às profundezas daquele abismo**;*
***Iemanjá e Oxum** foram chamadas para cuidar das **águas do mundo** que estava sendo criado.*
*A terceira cabaça, continha um **pó preto que a galinha de Angola começou a ciscar** espalhando **terra por sobre os oceanos**;*
*A **Nanã**, a mais idosa dentre os Orixás, **foi outorgada a lama**.*
*O **pó da cabaça vermelha** metamorfoseou-se no **camaleão** que soprava fogo sobre tudo*
*o que estava criado a Princesa deu a **Iná, Aganju e Xangô o poder sobre o fogo**.*
***Oduduwa** pegou **a última cabaça** que Olorum lhe entregou e **amarrando a corrente de mil novecentos e noventa e nove elos** na borda do abismo **desceu para o desconhecido** que acabara de ser concebido.*
***Ao tocar o solo imprimiu ao mundo sua marca** de EséNtayéOdudua, **soprou o pó** da última cabaça e **a terra foi espalhada pelos animais**...*

*Estava **criado o Aiyè**.*
Fonte: OGBEBARA, 2014, p.13-43; BENISTE, 2015, p.55-57

Mito III 2: ***Ara Aiyè***

***Obatalá despertando** sozinho de seu sono percebeu-se **sem o saco da existência**, arrependido, logrado e envergonhado **voltou ao Orun** para desculpar-se com seu Pai.*
***Olorum perdoou** o filho e **concedeu-lhe a qualidade de Alabaxé**, o Senhor que possui a poder da realização, **para que possa insuflar o sopro da divindade no homem**.*
*Explica-lhe o mais antigo dos antigos que **a criação no Aiyê ainda não estava completa**, **faltava criar um ser imagem e semelhança dos Orixás**.*
*Tal criatura deveria ter um corpo divinizado, que seria criado por: **Baba Ajalá** – o **artesão** divino - e um **corpo material modelado com lama** de Oduduwa.*
O homem possuiria então um corpo físico proveniente da matéria da qual cada Orixá detinha o poder e um corpo sutil que retornaria ao Orum após a morte no Aiyê.
*Obatalá junto às criaturas modeladas por Ajalá **rumaram para a Terra**.*
Oduduwa soube através de Elegbará que seu irmão estava rumando para o Aiyê junto a criaturas diferentes e enviou Elegbará como seu embaixador para saber as intenções de Obatalá.
*Em seguida foi consultar Orunmilá e sob sua orientação foi instruída a encontrar seu irmão, sozinha e levar consigo **a grande cabaça** na qual guardara as pequenas cabacinhas do dia **da criação do Aiyê**.*
Deveria convencer o primogênito a cultuar a cabaça e fazer um sacrifício de quatrocentos igbins.
A Mãe de Vestes Negras e o Senhor de Brancas Vestes encontraram-se e, depois de muitas discussões, chegaram ao tal acordo.
*Então **Oduduwa pegou a grande cabaça e juntou suas duas partes**.*
*A **parte de cima** foi pintada de branco, representando **a origem divina da criação** e a **debaixo** foi pintada de preto, representando **o mundo material**.*
*A grande cabaça recebeu o nome de **Igbadú** e dentro dela estão reunidos todos os **segredos pertinentes à criação do Universo**.*
Obatalá tomou Oduduwa como esposa e assim o destino da criação do homem foi selado.
*A **lama** para a confecção do **corpo material do homem** foi tirada por Ikú, que desde então ficou encarregado de devolver o homem à terra de onde veio, não podendo o Orixá jamais fixar-se em algum lugar do planeta.*
*A **Olugama** foi dada a tarefa de **modelar o corpo humano com material** idêntico aos corpos **confeccionados por Ajalá no Orum**.*
*Depois de tudo pronto **Oxalá soprou o EMI** sobre eles e transformaram-se em **Ara Àiyé**: **homens e mulheres que povoaram a terra e procriaram**...*
Seguiu-se um longo tempo de paz.
*Obatalá e seu séquito estabeleceram-se num lugar chamado **Idítaa**, construindo ali uma grande cidade **cercada por muralhas**.*
*Oduduwa **fundou Ilé-Ifé**, a Terra do Amor (Nigéria).*
Fonte: OGBEBARA, 2014, p.53-64; BENISTE, 2015, p.123-125.

As narrativas que engendram a cultura iorubá (SANTOS, 1986; PRANDI, 2001; MACHADO, 2002; ADEOFE, 2004; OGBEBARA, 2014; BENISTE, 2015) descrevem, de maneira intrínseca, a relação das forças sobrenaturais com as forças naturais. Os elementos da natureza são/estão fundamentalmente

interligados ao divinizado, pois para os povos tradicionais a natureza é divina, ao tempo que a natureza também é humanizante[51].

Essas características são peculiares aos mitos cosmogônicos, e, podemos observar o contraponto nas três mitologias apresentadas no processo de formação com as professoras.

Este Modelo Epistemológico de Referência[52] (MER), que assegura uma melhor deliberação para a construção do nosso Modelo Didático de Referência[53] (MDR), não aparece inicialmente como uma Organização Histórica no mesmo nível de outras organizações que são estudadas na educação básica (aqui em particular, terceiro ciclo do fundamental II). A origem do mundo e da vida é descrita numa tendência unilateral[54] que corresponde, como define Delgado (2006, p.49), a epistemologia espontânea das professoras, a qual reflete o Modelo Epistemológico Dominante vivo na instituição escolar.

Ao construir praxeologias para o ensino de História no 6º ano, os mitos acima possibilitaram um processo de estruturação efetiva que apresente razão de ser à cosmogonia iorubá enquanto objeto histórico escolar. Delgado (2006, p.45) aponta que o ensino deve procurar as noções envolvidas (por exemplo, o modelo epistemológico de referência, relatividade do conhecimento - aqui no caso - histórico, a razão de ser de uma organização 'histórica' e cogestão entre a 'história' e a didática) que tenham sido usadas como noções paradidáticas, ou seja, como noções que apareçam no discurso[55].

A pesquisa pretendeu, portanto, alcançar uma educação das relações etnicorraciais que ganhassem novos contornos e gerassem novos questionamentos, para além dos discursos, aqui, multireferencial. Mas, que os discursos teóricos, epistemológicos e curriculares sejam efetivamente atrelados às práticas, ao saber-fazer no cotidiano do chão da sala de aula numa

[51] MACHADO, 2002.
[52] Conforme Bosch e Gascón (2011), serve para analisar o modelo didático espontâneo nas instituições [livro didático, professor(a)] observadas, e, com isso, para elaborar propostas de organização didática. Ou seja, apresenta os direcionamentos de um problema e aponta direções para saná-lo.
[53] Idem. Elaboram alternativas, propostas com a finalidade de contribuir na redução dos problemas didáticos existentes.
[54] Mesmo dialogando na perspectiva cosmogônica e cosmológica o saber é filtrado à contribuição eurocêntrica.
[55] Tradução e ressignificação para os termos específicos que envolvem a pesquisa da autora.

perspectiva em que o exercício da alteridade tenha funcionalidade ao lidar, desenvolver uma práxis onde as múltiplas diferenças sejam valorizadas com equidade.

2.4 DA DESCOLONIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA À DESCOLONIZAÇÃO DIDÁTICA: ABORDAGEM MULTICULTURAL

Ao questionar como incorporar na bagagem praxeológica saberes referentes à diversidade etnicorracial, como por exemplo a cosmogonia iorubá, através de propostas didáticas que permitam explicar, institucionalizar e avaliar a presença desses saberes no processo de construção para o ensino, é preciso problematizar esses saberes[56], esses conhecimentos[57].

Essa problematização alicerça-se, portanto, num debate fundamentado na descolonização epistemológica enquanto fio condutor a fim de construir propostas didáticas que sejam descolonizadas. Para tanto, as construções serão sustentadas num viés multicultural com o propósito de que as escolhas didático-pedagógicas e epistemológicas dos(as) docentes reconheçam a diversidade presente nos espaços escolares e sejam fortemente valorizadas no chão da sala de aula.

Construir propostas com predisposições multiculturais nos faz apresentar de que local e a partir de qual tendência buscamos problematizar. A perspectiva propositiva é o *lócus* de onde falamos, pelo fato da mesma compreender que, diante da função sociopolítica que a Educação exerce, é

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

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

preponderante intervir, atuar e transformar a dinâmica sócioeducacional que se fundamenta em epistemologias e propostas curriculares pautadas numa monocultura homogeneizadora (CANDAU, 2008, p.20-21) e evidencie a diversidade etnicorracial no chão da sala de aula.

Diante das diferentes abordagens que o multiculturalismo traz, Candau (2008, p.17) salienta que o debate discorrido na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, sobre o que negamos e silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. Ressalta ainda que,

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

Diante dessas características de tragédia e negação que movimentos sociais não-brancos, no Brasil, há décadas, lutam em prol da construção, participação e inserção efetiva de grupos historicamente excluídos nas diferentes áreas sociais, a Educação é uma delas.

Pautar-se numa educação com abordagens multiculturais é opor-se a um currículo colonizado, aos privilégios de saberes de um grupo em detrimento de outros, à persistência de práticas desiguais de raça, gênero, classe. Pois, como afirma Mignolo (2008, p.291), uma das realizações da razão imperial (colonial) foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do ‘real’. Em vista disso, descolonizar saberes, conhecimentos e práticas é questionar as assimetrias postas diante da “colonialidade do poder e do saber” (MIRANDA et al., 2016, p.557).

Ao traçarmos uma discussão em torno das relações etnicorraciais na educação, é legítimo, de acordo Gomes (2012), falar sobre questões afro-brasileiras e africanas pautado num multiculturalismo aberto e interativo (CANDAU, 2008), isto é, intercultural. Em razão da construção de sociedades

democráticas, pluralistas e inclusivas, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p.22).

Buscamos, em vista disso, resgatar, (re)conhecer, valorizar, ressignificar e recomendar saberes oriundos dessas populações elegendo, contudo, um campo didático do ensino de História fundamentado na cosmogonia iorubá. (Re)afirmando, sem embargo, a importância do mito para os povos da diáspora e comunidades tradicionais africanas nessas instituições. Valorizando e ressignificando a epistemologia e relevância didática para o ensino da origem do mundo e da vida na perspectiva cosmogônica iorubá.

Veremos no capítulo IV (MED) que, devido à história, evolução e trajetória do saber 'origem do mundo e da vida', as relações de demarcação e de poder determinarão a sua explicação e ensino a partir da ciência não tradicional. Em outras palavras, a partir de interpretações que se materializem diante de um método comprovável científico, o que contribuirá na reduzida garantia dos mitos nas instituições (livros didáticos). Laudan (1983) salienta que,

> [...] o critério de demarcação normalmente afirma a superioridade epistêmica da ciência sobre a não-ciência, a formulação desse tal critério resultará na triagem das crenças em categorias como 'som e 'doentia', 'respeitável' e 'choroso' ou 'razoável' e 'não razoável'. (LAUDAN, 1983, p.124).

Na contemporaneidade, entretanto, há rediscussões sobre o papel da ciência (no caso, moderna, não tradicional) e suas contribuições na sociedade, no que se direciona à perspectiva sociocultural. Santos (2001) esclarece que a própria ciência é multicultural e as formas de conhecimento que estão aí também o são. Chama atenção, visto, na importância de se definir qual padrão de multiculturalismo essa ciência se encontra: se conservadora, se emancipatória, como pode ser utilizada ou não (SANTO, 2001, p.26).

São dessas ponderações que questionamos as ausências e silenciamentos de saberes oriundos de populações africanas, por exemplo, - considerados despercebidos - nas instituições (livros didáticos, professores(as), estudantes) escolares, culminando em dificuldades que se constituem num problema didático. Pois, como sentencia Cavalheiro (2000, p, 98), o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola.

Posto isso, conforme o nosso modelo de referência teórica e didática, elaboramos junto com as professoras participantes um modelo didático de referência que sirva de alternativa a ser utilizada em sala de aula. A alternativa é uma das possibilidades para redução de problemas didáticos e das fragilidades práticas para efetivar as leis 10.639/03 e 11.645/08. E, por conta disso, ampliar praxeologias fundamentadas em abordagens descolonizadas, com a finalidade de manter vivas e em funcionalidades nas instituições[58] saberes escolares, a exemplo da cosmogonia iorubá.

[58] Livros didáticos, professores(as), estudantes, funcionamento didático.

Kage-desing.com

3 MODELO DIDÁTICO DE REFERÊNCIA – MDR – OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA: UM MODELO DIDÁTICO DE REFERÊNCIA PARA UM PERCURSO DE ESTUDO E PESQUISA

O que está no Òrún e no Aiyè
agora poderá estar existido na
educação sistêmica[59]

Abordar os *Caminhos* na perspectiva da construção do nosso Percurso de Estudo e Pesquisa (PEP) não seria possível se não "visto de dentro", pertencidos(as) no cenário da inserção, da colaboratividade, da participação enquanto sujeitos(as) educadores(as), que na fase de investigação, encontram-se como pesquisador(as). Com isso, o presente capítulo propõe direcionar-se a um trabalho mais dinamizado. É o espaço em que podemos vivenciar a partir da 'dança das palavras' aquilo que, propriamente, revelamos, questionamos, problematizamos, refletimos e projetamos, ou não, construir junto às professoras de História e suas respectivas turmas do 6º ano, em sala de aula.

Para a explicação e o ensino da origem do mundo e da vida podemos trabalhar a partir de diferentes concepções: das mitológicas às filosóficas atreladas às científicas e assim por diante. Como a organização didática pode ser, e é, extensa, aqui, diante da nossa proposta e metodologia didática não daremos conta para além de uma explicação, logo afunilamos à explicação iorubá. Assim, nessa construção, trazemos a ampliação do Método

[59]Discurso da Pedagoga e Diretora da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, Iraildes Nascimento, ao apresentar o Projeto Político Pedagógico da instituição de Ensino. A Unidade Escolar é referência na Bahia e no Brasil por já desenvolver, efetivamente, as políticas de educação das relações etnicorraciais a partir do projeto Irè-Ayó (Caminhos da felicidade), sendo, portanto, percussora da Lei 10.639, alterada pela lei 11.645. Seminário Afonjá: 80 anos da Sociedade Cruz Santa do Axé Opô Afonjá e 40 anos de matriarcado de Mãe Stella de Oxóssi. 08 de novembro de 2016.

Epistemológico de Referência (MER), onde a Didática da História elabora o seu próprio modelo didático específico (BOSCH; GASCÓN, 2010).

No nosso modelo didático pensamos na Engenharia do Percurso de Estudo e Pesquisa – Engenharia do PEP, dado que, dentro desse modelo não pretendemos discutir e apresentar possibilidades para os mios da origem do mundo e da vida, mas a origem do mundo e da vida na perspectiva iorubá. O PEP aqui se debruçará na discussão iorubana, ou nagô, por entender a importância da composição etnicorracial que compõe o estado da Bahia, precisamente de Salvador, e toda a sua influência que envolve esta territorialidade.

A participação do corpo discente, soteropolitanos e no território de Salvador, é constituída de um 'olhar de dentro projetado para fora', concomitante a um 'olhar de fora vista para dentro'. Com autonomia e reflexão que, de acordo a Inforsato et al. (2011, p.82), enquanto seres aprendentes adquirem certas habilidades de organização, aqui no caso, histórica e didática, e da ação, as quais os(as) preparam para continuar aprendendo sempre para ensinar. Sob tal reflexão, Schmidt pontua-nos que,

> [Um] professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias: *o saber-fazer; o saber-fazer bem, lançar* os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. (SCHMIDT, 2004, p. 57).

Com o referido estudo, portanto, caminhamos através de um percurso de pesquisa que permita analisar as possíveis restrições que implicam no desenvolvimento de específicas organizações didáticas no ensino de História. A essa etapa da investigação credita-se ser o coração da pesquisa, por tentar explicitar o escopo pretendido: analisar os impactos na prática de professores/as de História, ao construir propostas didáticas que incorporem à bagagem praxeológica, no ensino de História do 6º ano, a Cosmogonia Iorubá.

3.1 CAMINHOS: CONTEXTO E PERCURSO DA PESQUISA

A cidade do Salvador – Bahia foi o nosso campo de trabalho e pesquisa. Esta que é caracterizada como a capital que possui a maior ancestralidade africana fora do continente africano nos leva a refletir, questionar e inquietar-se sobre ‘o que’ dessa ancestralidade africana é ensinado/aprendido, como, ‘a partir de quê’ e ‘porque’ representar tal referência no ato de ensinar. Paulo Freire (1996, p.16) nos esclarece que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Por conta disso,

> Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.16).

É nesse sentimento de pertencimento e de contexto territorial que acolhemos o município de Salvador. Enquanto professora integrante desta seara, envolvida em densas inquietações nas experiências docente no ensino de História na Educação Básica e no Ensino Superior aproximou-me das inquietações em torno das dificuldades enfrentadas pelas professoras partícipes.

Os primeiros diagnósticos do trabalho de campo foram realizados em três pontos da cidade, nos bairros da Caixa D’Água, Base Naval do Subúrbio Ferroviário e Nova Sussuarana.

O primeiro bairro, Caixa D’Água, recebe esse nome da população devido aos dois reservatórios de água potável que abastece toda a localidade que os circunvizinha; o segundo bairro, Base Naval do Subúrbio Ferroviário, é uma base militar da Marinha do Brasil e está localizada na baia de Aratu, na qual é revestida de grande importância estratégica, conforme pesquisadores(as), por sua posição geográfica no litoral do país; e o terceiro bairro, Nova Sussuarana, que localiza-se no centro da península soteropolitana, próximo ao Centro Administrativo. O distrito recebe este nome em referência à grande evidência de felinos chamados “suçuarana” que habitavam a região. Com a superpopulação e povoamento o mesmo migra até ser totalmente extinto do território.

Nesse cenário, a escolha da discussão temática, em meio à proporção macro, justifica-se pela representatividade e historicidade que a cidade possui, sendo ela envolvida num misto dicotômico entre negação e afirmação permeada pelo mito da democracia racial.

Tivemos, com isso, a oportunidade de termos a participação de três professoras de História[60] no processo inicial de diagnóstico para construção. Entrevistamos as três professoras, as quais se disponibilizaram a percorrer os caminhos, com a finalidade de ambientar e afinar o nosso processo de construção ao longo dos nossos encontros.

Optamos pelo 6º ano do ensino fundamental, por ser um ano de natureza transitiva (do fundamental 1 para o fundamental 2), no qual pudemos estabelecer uma construção dialógica[61].

A pesquisa é percorrida numa estrutura de caráter qualitativa (MINAYO, 2007; LAKATOS et al, 1986), fundamentada em elementos da Teoria Antropológica do Didático (TAD). A pesquisa vincula pensamento e ação, como sinaliza Minayo (1994), nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido um problema da vida prática. Para além disso, buscamos com nossas análises e objetivos, de acordo com Minayo (2010), captar o universo dos significados e das atitudes enquanto entendimento de parte de uma realidade social, a partir de realidades vividas e partilhadas entre os semelhantes.

Como referencial teórico, a TAD nos permite descrever e analisar saberes específicos, diante de estudo histórico, epistemológico e didático, assim como as escolhas didáticas para estudo dos saberes históricos escolares nas instituições. Enquanto uma teoria com aporte metodológico, a Teoria Antropológica do Didático subsidia na análise da proposta de ensino de

[60] A professora da Escola Pública da Caixa D´Água disponibilizou-se na etapa apriorística, não seguindo à etapa de formação e experimentação.

[61] Termo trazido por Paulo Freire (1921-1997) ao contextualizar o diálogo enquanto uma ação-reflexão. Gondim (2011) num breve ensaio sobre "Paulo Freire, Liberdade e Dialogicidade" afirma que o diálogo, trazido pelo educador, não é unicamente para conversar, mas possui um significado de transformar o mundo, ou de "*pronunciar o mundo*". Pois o diálogo, cita, "é este encontro dos homens [e mulheres], mediatizados pelo mundo para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito". Ver GONDIM, Ricardo. Paulo Freire, Liberdade e Dialogicidade, 2011. Disponível em: http://www.ricardogondim.com.br/meditacoes/paulo-freire-liberdade-e-dialogicidade

autores do livro didático, pois ela [TAD] nos proporciona um percurso metodológico que viabilize "[...] desenhar como os saberes e as atividades [históricas] estão dispostas e articuladas, ou não, no livro didático" (GONÇALVES, 2016, p.15).

Para além disso, pautamo-la para o desenvolvimento do Percurso de Estudo e Pesquisa, a fim de estruturar, aqui em particular, sequências de estudos alicerçados no mito iorubá para a explicação da origem do mundo e da vida.

Exibiremos em minúcia a maneira de construção da proposta com as professoras do 6º ano do Ensino Fundamental, assim como os procedimentos de coleta e análise dos dados em harmonia ao referencial teórico que sustenta esta investigação. Previmos construir as nossas praxeologias, a partir das respectivas fases definidas por Artigue (1988), a qual estruturamos como: concepção e análise a priori das situações a serem propostas; realização da sequência didática; experimentação e análise a posteriori.

Na análise preliminar, uma das etapas desse eixo teórico metodológico, construímos dados, na primeira instância da pesquisa, os quais revelaremos nos capítulos subsequentes (ou seja, em nosso Modelo Epistemológico Dominante - MED). É no MED que apontamos como são e estão postas: histórica e epistemologicamente o saber em estudo; o ensino atual do saber específico, diante das condições e restrições dentro das instituições (os PCN, livros didáticos, ensino das professoras), as institucionalizações do saber feitas pelas professoras e suas concepções diante do saber.

Nosso Modelo Didático de Referência, por conseguinte, é construído e materializado a partir do Percurso de Estudo e Pesquisa - PEP junto com as professoras partícipes. Serrano e Bosch (2010) infere que o desenho de um PEP deve ser e permanecer aberto, ou seja, a sua investidura não deve determinar a priori o tipo de organização histórica[62] (OH), no caso da pesquisa, utilizado para desenvolver respostas à questão geradora. Assim sendo, nos

[62] A Organização Histórica é um termo análogo à Organização Matemática, trazido por Chevallard (1999), na qual retrata todos os tipos de tarefas e de técnicas que abordam sobre as concepções da Origem do Mundo e da Vida nas instituições.

primeiros encontros[63] com as professoras participantes não explicitamos a temática da pesquisa, principalmente do objeto do saber histórico. A intenção foi não as influenciar na construção dos dados, com o propósito de que os resultados surgissem naturalmente a partir das observações. Assim, as respostas atenderiam às perguntas geradoras iniciais que se encontravam implícitas, na qual buscamos identificar as concepções direcionadas pelas professoras ao ensinar sobre Origem do Mundo e da Vida (OMV) em sala de aula.

No nosso primeiro encontro com as professoras, nos meses de fevereiro e março de 2016, objetivamos apreender os olhares das mesmas em relação à sua formação inicial e continuada, os seus exercícios no ramo do magistério e sobre as possíveis mudanças curriculares[64] em meio a esse contexto. O intuito foi, portanto, atender aquilo que Chevallard, segundo Almouloud (2012), chama de infraestrutura didática. Cita Almouloud:

> Ele afirma que quando um currículo é construído em torno de uma pedagogia dada, é formada uma infraestrutura educacional, didática [histórica] ou [história] didática, que permite a implementação desta pedagogia. Ele chama de infraestrutura didática as condições de ensino e restrições que a maioria das organizações [histórica] explora dentro das limitações impostas pelo sistema (Almouloud, 2010, p.39-40).

Assim sendo, um olhar direcionado ao currículo nos é caro por que,

> A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes (GOMES, 2007, p.9).

Recorremos, portanto, a uma entrevista aberta e simples, individualmente, para obter um panorama geral, já que a entrevista aberta possibilita um contato mais próximo da realidade vivida pelas atrizes sociais (GIL, 2008). Assim sendo, recorremo-la para atender, de início, essa finalidade exploratória.

Nesse primeiro momento entre as inúmeras e variadas questões, as professoras salientam as dificuldades existentes para sustentar didaticamente a implementação da lei 10.639/03, hoje lei 11.645/08, após alteração, e os

[63] Os primeiros contatos iniciaram no período entre os meses de fevereiro e maio do 2016.
[64] Aqui referimo-nos às leis educacionais e às possíveis reformulações no currículo da História (Superior e Básico).

dispositivos que implementam as Diretrizes Curriculares que sustentam as leis 10.639/03 e, hoje, 11.645/08. As referidas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana[65] estabelecem-se através do Art. 2º:

> [...] orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (CNE, 2004, p.1).

Em vias disso, embasados na engenharia do PEP, enquanto desdobramento da Engenharia Didática, encadeamos esse primeiro momento como análise preliminar. Com o intuito de averiguar os conhecimentos adquiridos sobre o assunto em questão, as concepções dos alunos, as dificuldades e obstáculos e o campo das restrições e exigências no qual vai se efetivar a realização didática, conforme Almouloud (2012).

Após aceite em participar e entrevista realizada, fomos às escolas solicitar autorização/termo de consentimento para realização da observação naturalista. A finalidade da observação naturalista foi acompanhar e construir dados analisados, sem interferir na dinâmica dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula entre as professoras e estudantes.

Quanto à possibilidade em expor a identidade das professoras, nenhuma delas apresentaram objeção, entretanto, preferimos preservá-las utilizando as siglas P1 (professora da Caixa D'Água), P2 (professora da Base Naval) e P3 (professora da Nova Sussuarana), assim como escolas: E1, E2, E3, respectivamente. As professoras atuam na área há 16, 20 e 15 anos de docência, respectivamente. Ambas trabalham em uma jornada de 40 horas semanais, à qual nos fez visitá-las em torno de seis semanas, nesse primeiro momento.

Como as visitas foram acontecidas em três diferentes escolas, em comunidades distintas e distantes, ajustamos os encontros com P1, P2 e P3 conforme a seguinte ordenação: às sextas-feiras, segundas-feiras e quartas-feiras. Sempre no horário respectivo da manhã (08h20min às 09h10min;

[65]CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

09h10min às 10h00min; e 08h20min às 09h10min) com as turmas matutina 6º E, 6º A e 6º Único. Conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Distribuição das Visitas às Escolas

UNIDADE ESCOLAR	PROFESSORAS	DIA	HORÁRIO	TURMA
Escola 1 (Caixa D'Água)	P1	Sexta – Feira	08:20 às 09:10	6º Ano E
Escola 2 (Base Naval)	P2	Segunda - Feira	09:10 às 10:00	6º A
Escola 3 (Nova Sussuarana)	P3	Quarta - Feira	08:20 às 09:10	6º Único

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Após esse primeiro momento de conhecimento preliminar das professoras e observação em sala de aula, apontado no capítulo IV, investimos no segundo momento em sessões de estudos somente com as professoras, onde examinamos as concepções e situações para construção didática das docentes. Etapas as quais são definidas por Almouloud (2012) como *concepção* e *análise a priori*, após serem orientados pelas *análises preliminares*.

Nas primeiras sessões[66], desse segundo momento[67] (concepção e análise a priori), discutiu-se sobre princípios teóricos da Didática e do Ensino da História, conforme Bittencourt (2004) e Schmidt (2005) com o propósito de alinhavarmos discussões em torno das teorias (Transposição Didática e Antropológica do Didático) da Didática das Ciências que sustentarão os trabalhos práticos na construção de sequências de atividades. Diante dos objetivos da análise a priori, devemos, dentre outros,

> [...] prever comportamentos possíveis e tentar mostrar como a análise feita permite controlar seu sentido, assegurando que os

[66]A primeira sessão fora fragmentada em três sessões porque aproveitávamos os 50 min. de cada Atividade Complementar - AC - na E2 e E3.
[67] Nesse segundo momento a professora 1 (P1) não desejou participar, entretanto deixou claro que quaisquer que fosse a construção pronta, disponibilizava a turma para experimentação.

> comportamentos esperados, se e quando eles intervêm, resultem no desenvolvimento do conhecimento visado pela aprendizagem (ALMOULOUD, 2012, p.27).

Com isso, seguidamente, abordamos sobre o currículo de História, dificuldades em abordar conteúdo histórico escolar, devido às possíveis lacunas no currículo e, devido à sinalização das próprias professoras, sobre as ferramentas didáticas para se trabalhar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula. Ainda em fragmentos da primeira sessão, afunilamos nossas abordagens para o objeto do saber histórico: a origem do mundo e da vida, sem, entretanto, revelar a concepção mitológica enquanto viés explicativo.

A terceira sessão, diferentemente das anteriores, o encontro foi conjunto entre as professoras P2 e P3, realizado em 11 de junho de 2016 de 08:00h até às 15:00h, na Faculdade de Educação na Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Nessa sessão de estudo, fase de construções de sequências, aperfeiçoamos o diálogo de forma mais consistente, devido à troca aproximada, assim, houve: a inserção e natureza do objeto saber histórico nos Programas Educacionais (PCNH e Orientações Curriculares da Bahia), a contribuição da TAD no ensino de História e a construção das sequências, alicerçada em dispositivos didáticos, com a finalidade de ter um melhor entendimento de sua aplicabilidade efetiva no processo interativo em sala de aula.

Na quarta sessão foi a fase de experimentação dos estudos nas respectivas turmas das professoras P2 e P3. Essa etapa da pesquisa, o audiovideo, foi um suporte estrutural para acompanhamento das aulas, observando como fora fundamentado o mito iorubá ao ensino da origem do mundo e da vida em suas atividades didático-pedagógicas. A gravação dos áudios[68] nos foi rica por ser um instrumento de importante contribuição no momento de confrontação, tendo como base a autoconfrontação de Serge Leblanc (2007), onde gravamos os áudios nos momentos das aulas em que as professoras estiveram desenvolvendo atividades e conteúdos propostos pelas praxeologias. Este observatório combina métodos de observação da atividade

[68]Os áudios serão importantes nesse suporte confrontativo a fim de observar os impactos que resultaram na prática das professoras.

in loco - notas etnográficas, gravação de vídeo, uma coleção de traços de atividade - e métodos de autoconfrontação para a expressão da consciência pré-reflexiva (LEBLANC, 2007).

As últimas sessões, ou quinta sessão, portanto, etapa em que autoconfrontamos com as professoras em estudo, após construção e experimentação.

Ao descrever as etapas que compõem a análise e percurso de investigação desse trabalho buscamos responder questionamentos, como já fora dito, e apontar propostas analíticas presentes no Modelo Epistemológico de Referência – MER enquanto resposta à problemática[69] existente na origem da pesquisa.

Com isso, no Modelo Didático de Referência - MDR - é buscado constituir, como atestam Chevallard et al. (2007), instrumentos de emancipação do objeto de estudo, tais quais, a classe, a instituição histórica escolar, a instituição escolar e a sociedade. Estes que formam parte nas Organizações Didática e Histórica das professoras partícipes a partir das discussões postuladas no MER.

Dialogamos, portanto, com a Teoria Antropológica do Didático (CHEVALLARD, 1999) em todo o corpo da pesquisa, desde o pensar o título até à execução e considerações finais da investigação. Por esta ser a ‘coluna dorsal’ da dinâmica e vivacidade do presente trabalho, onde a História das Ciências (CAMPOS, 2015; MARTINS, 2012) se faz presente ao fazermos o estudo histórico e epistemológico da trajetória do saber Origem do Mundo e da Vida, da concepção mitológica à concepção da ciência moderna, não somente. Assim como, os pontos de discussões fundamentados e embasados na educação das relações etnicorraciais que aponta toda a proposta de pertencimento e de razão de ser da cosmogonia iorubá alicerçada no ensino de História, na ação didática do professorado e no aprendizado e (re)conhecimento discente.

Conforme análise no MED e desenvolvimento do MER para construção de dados e os contatos diretos com as professoras partícipes, consideramos a hipótese de que: a abertura de ecologias e reconstrução de praxeologias que

[69] Apresentada no Capítulo I.

apresentem efetivamente nichos e habitat para os saberes referentes às populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, podem revelar incompletudes em diferentes instituições e apresentar possibilidades que aproximem a prática dos professores às diretrizes da Lei 11.645/08.

Motivação de estudo do conteúdo que culmina na redução de dificuldades ao passo que as professoras alicerçam no seu desenvolvimento, a partir do PEP construído, é possível mostrar a razão de ser da cosmogonia iorubá.

3.1.1 Método para Engenharia do PEP para um Modelo Didático de Referência: Abordagem

O Percurso de Estudo e Pesquisa (PEP) é um dispositivo metodológico criado com a intenção de, conforme Bosch e Gascón (2010), reduzir as possíveis faltas apontadas em um modelo epistemológico dominante. A engenharia tem a finalidade de,

> [...] institucionalizar o momento de trabalho da técnica, a partir da construção de um trabalho prático, embasado no modelo epistemológico de referência apresentado. (2010, p.).

A noção do PEP é trazida pelo didata Yves Chevallard (2009), a qual consideramos como um desdobramento da Engenharia Didática elaborada por Michèle Artigue (1988), a fim de construir dispositivos didáticos que respondam às questões de ensino e aprendizagem, onde a professora participa do processo de construção das propostas didáticas junto com a professora-pesquisadora. As professoras experienciam criar e resolver problemas, em momentos de trabalho da técnica (BOSCH & GASCÓN, 2010) e refletem sobre as praxeologias históricas das organizações pontuais propostas e das tarefas construídas para suas aulas.

Chevallard (2004 *apud* BOSCH, 2010) define o PEP como um estudo prolongado de questões problemáticas que às vezes são “vivas” e “fecundas”, no qual requerem como respostas a construção de sequências de praxeologias completas e articuladas (BOSCH, 2010 p. 837). Nesse contexto, cremos que o PEP auxilie em contribuições que atentem em propostas que dialoguem

alternativas a serem integradas à bagagem praxeológica no 6º ano do Ensino Fundamental com referências à cosmogonia iorubá.

Buscamos este ano do terceiro ciclo por ser o primeiro dos anos finais do fundamental e, por nesse período, os (as) estudantes já terem adquirido tanto na escolaridade anterior quanto no convívio social, um conjunto de informações e reflexões de caráter histórico (PCNH, 1998 p.53). Para além de ser o ano em que estamos habilitados a ensinar e vivenciar interações em sala de aula. Nesse contexto, a faixa etária escolar caracteriza e distingue, de acordo os PCNH (1998 p.54), as relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas.

As Teorias contribuirão para compreendermos o fluxo das transformações do *Sabe*r, sem perdermos de vista a integração entre o contexto e a Didática. A abordagem praxeológica enquanto um modelo para análise da ação humana institucional nos instrumentaliza a partir das quatro noções: as tarefas, as técnicas, as tecnologias e as teorias. Desta maneira, nas linhas percorridas a seguir, articulamos a metodologia na tentativa de alcançar o pretendido.

3.1.2 Engenharia Didática nesse contexto

Por compreendermos a Engenharia do PEP enquanto um desdobramento da Engenharia Didática cabe-nos, aqui, fazer uma breve reflexão diante a esse dispositivo teórico-metodológico abordado nos finais de 1980 por Michèle Artigue.

Assim como a Engenharia do PEP (CHEVALLARD, 2009), a Engenharia Didática (ARTIGUE, 1988) enquadra-se nas perspectivas teóricas da Didática das Ciências, na qual abordamos diretamente os pressupostos teóricos da Teoria Antropológica do Didático de Chevallard (1999). É válido ressaltar que, ainda que tomemos emprestado elementos da TAD para sustentar o desenvolvimento deste trabalho, em algumas situações de desenvolvimento e análise a Teoria da Transposição Didática - TTD (CHEVALLARD, 1989) e a Teoria das Situações Didática - TSD (BROSSEAU, 1986) podem fazer parte, certamente, das nossas estruturações dialógicas.

Estruturamos o desenvolvimento dos percursos da pesquisa conforme sessões de visitas, encontros e construção com as professoras partícipes alicerçados por algumas perguntas geradoras, às quais foram respondidas através das praxeologias desenvolvidas nos estudos.

A participação docente não consideramos como meramente construtora de dados, mas, outrossim, enquanto interventora no processo investigativo. As docentes construíram sequências de atividades, sugeriram materiais didáticos, experimentaram propostas no seu meio didático, apontaram reflexões diante das proposições, logo professoras partícipes. A engenharia didática, vista desse paradigma, leva-nos, isto posto, a estudar o ensino considerado problemático em uma determinada instituição.

Artigue (1988) indica que o termo ‘engenharia didática’ é alusivo a um trabalho articuloso da engenharia, com o objetivo de marcar uma forma de trabalho didático conforme habilidades e estratégias comparáveis a de um engenheiro. É uma metodologia que agrega a função de pesquisa e ensino, à medida em que tem um desempenho didático em sala de aula (ARTIGUE, 2014, p.227).

Visto isso, diante da sua natureza empírica, conforme Artigue (1988), representada por fases que concebe, realiza, observa e analisa situações didáticas, recorremos às especificidades da Engenharia Didática para junto com as professoras construir situações que sejam experimentadas em sala de aula. Nas fases de análise preliminar, de concepção, análise à priori, experimentação e análise à posteriori não revelamos as nossas questões e interesses iniciais, visto que, segundo Almouloud (2012, p. 23), estes estudos podem não ser comunicados aos professores, mas são indispensáveis para a análise das observações das atividades de ensino efetivamente realizadas.

3.1.2.1 Etapa 1 - Preliminares ou Prévias

Nesse primeiro estágio exploratório da pesquisa realizamos um estudo em torno das estruturas da organização histórica do saber origem do mundo e da vida. Investimos num estudo histórico e epistemológico do objeto do saber histórico, o qual apresenta a transitoriedade das diferentes concepções

convergida ao saber histórico, conforme a trajetória e as relações socioculturais e políticas exercidas sobre esse objeto do saber.

Examinamos a organização didática do objeto do saber origem do mundo e da vida no sexto ano, nos seguintes documentos institucionais escolares: os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, de Pluralidade Cultural e Ciências Naturais – atentando-nos às condições exigidas ao objeto do saber nesses diferentes componentes curriculares; as Orientações Curriculares do Estado da Bahia, ao demonstrar como o objeto é referendado ao ensino e, consequentemente, atentado à aprendizagem; a Base Nacional Comum Curricular de História[70] apresentando as manifestações atuais em relação aos saberes institucionalizados para o ensino de História; os livros didáticos adotados nas unidades escolares das professoras partícipes, utilizando um olhar analítico a partir de uma perspectiva socio-histórica cultural. Tal empreendimento analítico justifica-se por ter a intenção de interpretar e revelar o processo dinâmico e histórico exercido pelo homem ao representar, discutir e institucionalizar objetos do saber e conhecimentos específicos. Esse processo dinâmico é exercido desde as conjunturas político-ideológicas dos autores do livro didático, das influências socioculturais vigentes até as relações estabelecidas pelas professoras na utilização dos materiais em sala de aula.

Empreendemos também, visto isso, uma análise praxeológica dos tipos de tarefas presentes nos livros didáticos a fim de revelar como estão postas as predominâncias epistemológicas nesse modelo dominante. Em consequência disso, apresentamos a relação direcionada ao saber, seu ensino e os efeitos manifestados na aprendizagem a partir da observação naturalista e dos questionários aplicados aos (às) estudantes. Estes(as), num primeiro momento, não somente do 6º ano, mas do 5º ano do fundamental ao ensino superior.

Nessa etapa 1, portanto, buscamos apreender a epistemologia do objeto disposta desde a sua gênese, no saber sábio, até a sua transposição no chão da sala de aula. Para isto, lançamos questionamentos não revelados, com o objetivo essencial de inferir se a origem do mundo e da vida vem sendo agregada às escolhas didáticas das professoras e se, nessa integração, as

[70]Ainda em tramitação e análise.

contribuições afro-brasileiras, africanas e indígenas fazem parte, e como fazem parte, nas propostas.

Com isso, buscamos, como salientam Schmidt et al. (2005),

> [...] recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real.O primeiro princípio – de ordem teórica e referido às condições. (SCHMIDT et al., 2005, p.300).

Assim, questões sobre: o ensino de dificuldades no ensino História; quais de História? O que deve ser ensinado no ensino de História? Quais referências são atreladas nos conteúdos históricos escolar? Quais materiais de suporte didático instrumentalizam nas propostas? Como alicerçar saberes etnicorraciais nas escolhas didáticas? Nesse alicerce, como essas representações são pautadas nas propostas? Foram alguns dos pontos de conversas promovidos, através de entrevista aberta, entre as professoras partícipes.

A professora P1 conhece as leis que determinam a educação das relações etnicorraciais e declara que o material didático adotado pela escola E1 atrela os saberes vigentes às leis em vigor[71]. Entretanto, ao ser interrogada sobre se encontra dificuldades em abordar saberes referentes à lei na sala de aula, responde que não, mas, a sua existência por si só não a efetiva. Revela:

> Professora 1 (P1): Trabalhar com qualquer proposta em sala, diante das indisciplinas do aluno, é um grande entrave. Temos a cultura afro. [...] No papel tudo é muito bunitinho (sic), tudo é muito fácil. [...] Mas... você não consegue recursos que ajude a desenvolver seu trabalho. [...] Materiais que você vê...tipo: vídeo, pen drive, coisas que abordem. Você tenta, mas a indisciplina é uma barreira que leva a você não efetuar o seu projeto. Tudo isso desestimula.

Diante de algumas das dificuldades consideradas é perceptível que o contrato didático[72] prevalecente na interação, estabelece uma divisão rígida

[71] Vide análise no MED.

[72] Conforme Guy Brousseau(1986), contrato didático é o conjunto de realizações que determinam - explicitamente para uma pequena parte, mas sobretudo implicitamente - o que cada par, quem ensina e quem é ensinado, tem a responsabilidade de gerar, e como cada qual

entre as responsabilidades atribuídas à professora e os (as) estudantes correspondentes (SERRANO et al., 2010, p.836). O que está posto entre ambos, na sala de aula, é o saber, mas as intenções no meio interativo com o saber são diferentes, devido à posição que eles ocupam, consoante à Bessot (1994, p.4), na relação didática. Visto isso, a docente indica que a melhor maneira de ensinar os saberes referentes é instituindo uma disciplina específica. Deixa demarcado que para abordar sobre as questões etnicorraciais é necessário construir uma disciplina específica, "porque [somente] na aula de História não dá tempo".

> Professora 1 (P1): Encaro que devido ao pouco tempo, 50 min., não tem como fazer muita coisa. Acho que pra (sic) pensar em proposta sobre a temática tinha de separar uma manhã, ou uma disciplina específica para se trabalhar.

Tais afirmativas nos deixa em evidência a fundamental importância que deve-se dedicar ao ensino de História, ou seja à epistemologia didática, abordagem tão importante quanto o tempo dedicado às relações etnicorraciais.

As sugestões lançadas, posto isso, legam às premissas de que os interesses dos alunos em confronto com os da professora, em uma perspectiva histórica, significam introduzir novas fontes, tais como memórias em seus variados suportes (BITTENCOURT, 2011). É nessa conjuntura que a Didática da História torna-se necessária, é prevalecente que professores e alunos busquem renovação dos conteúdos, construção de problematizações históricas, apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História (SCHMIDT, 2005, p.299).

A professora P2, pelas mesmas vias, ao fazer referência ao ensino de História deixa implícito que não tem dificuldades em ensinar os diferentes conteúdos alicerçados na programação, entretanto busca propostas que alicercem referências das relações etnicorraciais.

> Professora 2 (P2): Nós temos uma dificuldade muito grande em desenvolver a didática devido à falta de material didático em sala. Então todos os trabalhos que faço, Rosiléia, sobre cultura indígena e cultura afro, é tudo de pesquisa de (sic) internet. Por

será, de uma forma ou de outra, responsável perante o outro. Esse sistema de obrigações recíprocas assemelha-se a um contrato.

> isso que estou aqui (CEAO[73]), para ampliar fontes, didática, pedagogia, o método...entendeu? Não temos (materiais didáticos)! A lei (10.639/03...) tá (sic) aí, já tem treze anos e é um 'parto' pra (sic) preparar material. De indígena então é um 'parto a ferro'.

Diante de uma problemática que é questão de conteúdo didático, orientação epistemológica, declara ainda que tem dificuldade,

> Professora 2 (P2): [...] quando lido pra (sic) iniciar a disciplina (Cultura Baiana). Na realidade a dificuldade se dá porque a comunidade tem resistência à cultura africana. Porque entendem que a temática se atrela à religião(matriz africana, exemplo: candomblé).

Visto isso, é possível identificar fatores que respondem às questões implícitas no percurso da análise, como: quais são as referências sobre origem do mundo e da criação do homem que devo explorar em sala de aula? O que tenho que ensinar aos(às) meus(inhas) alunos(as) sobre a origem de mundo e criação do homem? Como devo abordar o tema? Questionado e revelado no MED e que nos leva a elaborar propostas de Organização Didática a partir do MER.

3.1.2.2 Etapa 2 – Construção das situações e análise a priori

Nessa segunda etapa analítica, buscamos organizar, criar situações em que as professoras partícipes adentrassem, de fato, no processo construtivo da investigação. A análise a priori, segundo Almouloud (2007), procura identificar os métodos e/ou estratégias de resolução das situações evidenciando os conhecimentos envolvidos (no caso, análise da história escolar), analisar a pertinência das situações, suas variáveis, prevendo e analisando as dificuldades que as participantes podem enfrentar – em caso específico, na elaboração das atividades e previsão dos saberes que devem ser institucionalizados.

A fim de seguir um percurso que contribua na construção de sequência de atividades que favoreça o ensino da cosmogonia iorubá nas escolhas

[73] Centro de Estudo Afro-Oriental. A professora está como aluna especial em duas disciplinas do Programa de Pós-Graduação no Pós-Afro-UFBA.

didáticas das professoras, realizamos discussões embasadas em textos[74] que proporcionassem, inicialmente, reflexões sobre o Ensino e a Didática da História.

Assim, promovemos escolhas específicas, o controle do comportamento das partícipes e a explicação do sentido das escolhas, construções e contribuições nas propostas didáticas.

O objetivo de uma análise a priori é determinar como as escolhas efetuadas (as variáveis que queremos assumir como pertinentes) permitem controlar os comportamentos dos alunos e explicar seu sentido. Nesse segmento, dialogamos em torno de textos sobre Didática da História de Fonseca (2003) e Bittencourt (2004, 2011) e sobre Transposição Didática e o ensino de História[75] a fim de refletir estratégias diante de questionamentos visto às implicações didáticas para as vertentes e natureza do objeto do saber histórico em estudo.

Barqueiroet al. (2015) orientam que um percurso de estudo e investigação deve começar com um questionamento gerador forte, onde este seja capaz de promovero surgimento de outras questões que dinamizem no processo construtivo/formativo. A fim de ambientar as professoras na discussão sobre ensino de História e o seu processo didático, dialogamos sobre o currículo de História e sobre as possíveis dificuldades em abordar qualquer que seja o conteúdo histórico escolar, devido a possíveis lacunas no currículo.

Assim, elaboramos uma estrutura norteadora que denominamos de “Roteiro para Formação”[76], no qual construímos nossa formação-construção/construção-formação direcionada aos caminhos do Saber Histórico em análise. As dificuldades encontradas nessas etapas de formação e criação de situações foram nas identificações das diferentes interpretações cosmogônicas e cosmológicas e a inclusão dos mitos iorubá de forma fundamentada no ensino de História. Assim, intentamos na perspectiva da

[74] Anexos: Anexo A [Texto I - Didática da História; Texto II - A Noção de Transposição Didática e o Bom Ensino de História; e, Texto III - O Alicerce da Transposição Didática no Ensino De História].
[75] SANTOS, Luciana Souza. A Noção de Transposição Didática e o Bom Ensino de História. In: Conhecimento Histórico e Diálogo Social. ANPUH: Rio Grande do Norte, 2013.
[76] Ver nos anexos.

abertura de ecologias e reconstrução de praxeologias a fim de contribuir na redução das existentes lacunas.

3.1.2.3 Etapa 3 – Experimentação, análise a posteriori e validação

Nas etapas que se seguem apresentaremos o funcionamento do PEP em si. Dinamizamos o trabalho com sessões de estudos, retomando parte das projeções da análise a priori e ampliando o desenvolvimento para a construção efetiva. O trabalho de campo fora articulado somente com as duas professoras partícipes (P2 e P3), como já havia sido mencionado anteriormente, das escolas (E2 e E3) dos bairros de Salvador, Base Naval do Subúrbio Ferroviário de Salvador e de Nova Sussuarana.

Arquitetamos três sessões com as professoras. Inicialmente pensávamos em 50 minutos nos momentos das Atividades Complementares (AC's), mas à medida que prosseguíamos nos debates formativos estendíamos o tempo. Com isso, implementávamos e complementávamos situações ao passo que se manifestavam possíveis comportamentos. Sendo que, para além dos momentos presenciais, houveram momentos de estudos não presenciais das professoras para aprofundamento das leituras.

Dedicar-se às condições de ensino e, consequentemente, de aprendizagem perpassa por diálogos sistemáticos sobre fatores que podem resultar em dificuldades no fazer didático. Assim, buscamos num sentido amplo, sem afunilarmos ao objeto do saber em estudo - nesse primeiro momento - questionar às professoras sobre "Formação Inicial em História e o Currículo" e se "Houve dificuldades em abordar conteúdos históricos escolar, devido às possíveis lacunas no currículo?" As quais, foram logradas as seguintes respostas:

> Professora 2 (P2): Não houve mudanças da fase que estudei até o tempo presente, o conteúdo não mudou o que houve foi acréscimo deles [conteúdos], como por exemplo História Africana e Indígena para se trabalhar em sala de aula.
>
> Professora 3 (P3): É extremamente distante a vivência da faculdade , com nossa realidade dentro da escola. [...] são

> duas vivências distintas. O currículo da faculdade é voltado pras (sic) correntes filosóficas [saber acadêmico, historigráfico], não pra conteúdos [refere-se a conteúdos na perspectiva escolar] propriamente ditos. Apesar de ter feito os dois juntos [bacharelado e licenciatura], era tudo voltado pra pesquisa. Minha preparação foi no ICEIA [formação no magistério no Instituto Central de Educação Isaias Alves].

A professora 3 (P3) deixa implícito uma manisfestação que é expressiva entre docentes no que se refere ao teórico e prático, onde a transposição didática (CHEVALLARD, 1986) é o X da questão. Uma vez que a teoria propõe pensar o sistema didático com base na abordagem epistemológica do saber ensinado, onde para o mesmo, as demandas entre os contextos de produção dos saberes e o contexto das relações didáticas são diferenciadas.

Consequentemente, ambas respostas apontam situações que permeiam o processo de formação inicial e continuada. Fatores que fazem corresponder o fazer didático e pedagógico, os estudos de conteúdos do ensino de História escolar, as teorias e métodos que perpassam as propostas educacionais em vigor, além de tornarem latentes as escolhas e ações didáticas do(a) professor(a). Consoante a Lima (2007, p.166), a pesquisa tem buscado compreender o ensino de História em uma dimensão que incorpora a prática do docente a partir das noções de representação, da apropriação e das diferenças.

Com isso, ao responder sobre dificuldades em abordar conteúdos, ambas apresentam ter menos domínio em abordar saberes históricos pertencentes à um período histórico e à história brasileira. Respondem:

> Professora 2 (P2): Senti dificuldades em trabalhar a Idade Média [fica subentendido o período amplamente].
>
> Professora 3 (P3): Senti dificuldades em tratar sobre a História do Brasil [não define o período histórico].

Ampliamos a mais uma questão, devido às próprias respostas requererem outras perguntas. Barqueiro et al. (2015) nos revelam um estudo da questão geratriz e de seus derivados, no PEP, levam à perguntas e respostas que procuram a construção de um grande número de conhecimento que define o mapa e os limites provisórios do “território” de viajar ao longo do estudo. Acrescentam Barqueiro et al (2015,p.341), este processo pode ser

sintetizado tal como uma rede de perguntas e respostas (Qi, Ri) geradas a partir do estudo de Q0.

Assim, prosseguimos e P2 mencionou sobre o ensino da História da África. Em vista disso, avançamos com a seguinte questão " Sobre a menção da História da África, didaticamente, o processo formativo deu ferramentas para trabalhar em sala de aula?"

> P2: Embasamento deu, mas ferramentas não! De embasamento ofereceu conteúdos, referências bibliográficas, elementos de desconstrução [ao eurocentrismo]... Mas, como ferramenta.. carência de textos didáticos, saberes escolar.
>
> P3: A busca precisa ser constante, porque o recurso é muito pouco.

Conforme a resposta, na sessão seguinte, seguimos nossa formação a partir de textos que abordam sobre a Transposição Didática e o ensino de História na perspectiva de que as respostas nos encaminhassem a possíveis alternativas para a abertura de ecologias e construção de praxeologias. Com leitura prévia das professoras, pudemos prosseguir atrelando a teoria aos documentos educacionais (PCN's de História, Pluralidade Cultural e Ciências Naturais e nas Propostas Curriculares da Bahia), a fim de apresentar a legitimidade e a possibilidade de tratar os mitos da origem do mundo e do homem enquanto saber escolar.

O objetivo de confrontá-los foi buscar a ecologia do Saber origem do mundo e da vida e apontá-lo enquanto conteúdo histórico a ser ensinado no 6º ano do fundamental. Ao mesmo tempo, buscar junto com as professoras partícipes a razão e importância de se trabalhar esse conteúdo, alicerçado a um documento educacional, com as suas respectivas turmas de origem.

Visto isso, introduzimos as seguintes questões: "o que você entende por origem de mundo e da humanidade?":

> P2 – Falar da Origem do Mundo é subjetivo, vai depender da cultura, da crença. Lidar com a Origem do Homem [humanidade] é mais objetivo, holístico e eclético. Na ciência é possível haver consenso. A objetividade é porque o homem é uma entidade que materializa tudo que é possível enquanto agente objetivo. [...] quando trazemos a ciência, derrubamos o dogma religioso em detrimento de outras. [..., mas] devemos abrir espaços para origem, embora as outras sejam criacionistas também. É relevante abordar o conteúdo por que resgata valores éticos do homem no mundo.

> P3 – [...] é um assunto muito complexo devido as várias vertentes que tem para trabalhar. O que chamo de vertente são essas explicações para a origem do ponto de vista científico e religioso. Se faz necessário um cuidado para abordar na sala de aula, por minhas escolhas abordaria na vertente religiosa (criacionista).

"Na sua graduação em História, o tema origem do mundo e da vida foi discorrido/ é discorrido, de que maneira?"; e:

> P2: Não era criacionista, era evolucionista. Apesar de ser universidade católica[77], o professor levou a ideologia católica, mas levou a ciência evolucionista sempre com questionamentos.
>
> P3: Não lembro desse assunto ter sido abordado na universidade.

"Hoje, enquanto professora de História, você acha relevante trabalhar esse tema em sala de aula? Por que?":

> P2– Acho importante porque [o estado] é laico, mas às avessas. Há uma predominância religiosa [judaico-cristã]. Quando trazemos a ciência, derrubamos o dogma religioso em detrimento de outras. Devemos abrir espaços para origem, embora as outras sejam criacionistas também. É relevante abordar o conteúdo porque resgata valores éticos do homem no mundo. Acho que os mestres e doutores devem estar na Educação Básica!
>
> P3 – Trabalho que a origem da humanidade veio do continente africano [perspectiva científica], deixando em aberto a origem do mundo para que eles tirem sua opinião.

Segundo P2, ao abordar no cunho religioso (criacionista) dá margem a tratar na perspectiva do Orixá, por exemplo. E falar desse tema é complicado porque não é o professor que deve falar sobre o assunto e sim a autoridade do candomblé (Yalorixá ou Babalorixá). Conforme a mesma, em uma das suas propostas didática e pedagógica já levou à E2 outros dirigentes/autoridades religiosos, um Padre e um Pastor, mas abrir precedente para uma autoridade do candomblé há grande resistência da escola. Tais resistências corroboram na não identificação e possibilidade de diálogo com docentes/mestres(as)/doutores(as)) especializados(as) em religiões de matrizes africana.

[77] As professoras P2 e P3 cursaram Licenciatura e Bacharelado em História na Universidade Católica do Salvador entre os finais de 1990 e meados de 2000.

Em consequência disso, P3 afirma ser uma grande responsabilidade trabalhar o conteúdo.

Após esse momento dialógico, aprofundou-se a discussão sobre a Didática na perspectiva de Chevallard (1989; 2009) e fora refletido os pontos de debates e formação na Didática da História. Com isso foi justificado o porquê da escolha teórica, as contribuições e pretensões da construção participativa.

Entendemos que vamos à escola, conforme Chevallard (2009 apud BARQUEIRO et al, 2015), não para considerar o conhecimento desejável, mas para questionando o mundo, questioná-lo. Sendo isto, intentamos esses questionamentos para perceber as leituras e interpretações das professoras partícipes, além de identificar as epistemologias dominantes no seu processo de formação inicial e quais elementos são possíveis tendências no chão da sala de aula, perante ao objeto histórico escolar em discussão.

Por vias disso, buscamos co-responder às respostas das professoras ao investirmos nas releituras da origem do mundo e da vida tendo a cosmogonia iorubá como uma possibilidade de releitura e, mais do que isso, de inserção. Bittencourt (2011, p.94-5) exclama que a emergência dessas demandas tem favorecido análises sobre a produção histórica escolar no que se refere à história das populações indígenas e afrodescendentes em diferentes momentos da história brasileira.

O desenvolvimento de um PEP, em acordo com Barqueiro (2015), significa dar importância tanto ao processo como às respostas geradas. Antes de iniciarmos o nosso segundo momento de formação-construção com as professoras, caminhamos com a seguinte questão geratriz (Q0) para a construção do PEP: *"*Quais concepções sobre Origem do Mundo e da Vida (OMV) utilizo em sala de aula?*"*. Essa questão não foi revelada às professoras, todavia, o processo gerou respostas de questões que se encontram subtendidas na Q0. O processo no desenvolvimento, portanto, gerou outras possibilidades que poderiam ser direcionadas às docentes, como as seguintes questões:

- (Q1): Como você ensinaria origem do mundo e davidaaos(às) seus(suas) alunos(as)?

- (Q2): Qual(is) seria(m) suas propostas para ensinar?

Nesses resultados podemos captar que as respostas das professoras possibilitaram pontos de construção a partir de uma ruptura epistemológica. Posto que, a ausência da razão de ser dos mitos, para explicação da OMV, nas propostas das professoras mescla-se com possibilidades. Haja vista que as reflexões das docentes apresentam aquilo que está posto enquanto saber institucionalizado, contudo, ao revelar a sujeição no tipo de pensamento científico tenta, como pondera Lévi-Strauss (1978, p.12), reintegrar o mito ao campo da explicação científica.

A TAD, fruto da necessidade de emancipação, contribui, nessa conjuntura, enquanto ferramenta de modelagem e de análise das atividades humanas que controlam as sujeições implícitas que qualquer instituição abrange as práticas que ele suporta (ARTAUD[78] et al., 2003). É esta a vontade de ruptura epistemológica que ajuda a destacar os fenômenos da transposição didática[79], chama atenção as autoras.

Uma questão ou um conjunto de questões podem fazer surgir respostas a partir de uma organização praxeológica. Por estarmos alicerçados aos elementos da TAD, a praxeologia fez parte do processo de formação-contrução/contrução-formação. Nas nossas penúltimas sessões, antes do encontro coletivo, as professoras tiveram acesso a um texto sobre Teoria Antropológica do Didático de Chevallard (2009), o qual dialoga diretamente sobre noções praxeológicas, organizações praxeológicas, ou como comumente pronunciamos, praxeologia. O objetivo foi criar estratégias para resolver/construir Organizações Praxeológicas (OP) na oportunidade seguinte, pois, uma organização praxeológica sempre surge como resposta a uma questão, ou a um conjunto de questões (MACHADO, 2011, p. 75).

[78] Ver mais: Au fondement: une théorie émancipatrice. In, La Théorie Anthropologique du Didactique, Disponível: http://www.ardm.eu/contenu/yves-chevallard

[79] Tradução livre da autora. Ver original: *La TAD, fruit de ce besoin d'émancipation, est l'outil de modélisation et d'analyse de ces activités humaines, qui permettent de contrôler les assujettissements implicites que toute institution porte sur les pratiques qu'elle abrite. C'est cette volonté de rupture épistémologique qui a permis de mettre en évidence les phénomènes de transposition didactique.*

Assim, em nosso último encontro, foram construídas, conjuntamente, sequências de atividades pensadas, analisadas e problematizadas a partir das quatros noções praxeológicas que são: tipos de tarefas, técnica, tecnologia e teoria. Foram disponibilizadas variáveis didáticas e suas especificidades que garantiram o processo de criação de tarefas (no caso peculiar, problemas históricos) por meio da modificação de outros que consideramos organizações históricas pontuais (CARVALHO, 2015).

Retomamos as discussões com exposição sobre o objeto do saber, a ecologia do saber nos documentos educacionais, seu nicho e habitat, com o objetivo de construir, juntas, modelo didático que referencie os mitos, ao ensinar sobre origem do universo e humano por meio de situações didáticas.

O funcionamento do PEP pode ser descrito como retomada de uma organização histórica (OH) pontual previamente estabelecida, que traz a concepção de origem do mundo e da vida comumente utilizada na concepção científica e mitológica nas visões eurocêntricas (Big Bang, Evolucionismo, Criacionismo judaico-cristã) segundo estudos apontados no MED. Em vista disso, intentamos, contudo, que as professoras desenvolvam uma OH pontual fazendo com que o dominante nas suas técnicas sejam ressignificadas através de amplas referências e ampliadas com propostas de inserção com diferentes concepções, especialmente, o mito iorubá relacionado com a ideia de OMV.

3.1.3 Organizações históricas e didáticas das sessões de estudos do PEP

Almejamos, a partir desse percurso de estudo e pesquisa, expandir, sucessivamente, questões elaboradas (tarefas) e atentivas técnicas que contribuíssem na reflexão do objeto do saber, diante das ausências ou presenças negligenciadas inicialmente. Assim, foram apresentados, então, dois dispositivos (textos didáticos i, ii e iii[80] e vídeos didáticos) que narram três diferentes interpretações cosmogônicas: chinesa, brasileira e nigeriana, estrategicamente nessa ordem.

[80]Anexo B.

De maneira intencional, exibimos os vídeos (recortes de trechos abaixo) em ordem hierarquicamente[81] preestabelecida para inferir os impactos que causariam nas professoras a cada leitura visualizada.

Assim, foi exibido o Vídeo 1[82], que narra a criação do mundo e da vida segundo interpretação chinesa, cuja duração é de 02:52 min./seg.

Figura 6: Trecho vídeo PanGu

Figura 7: Trecho vídeo PanGu

Cenas do vídeo 1

Em seguida foi a exibição do Vídeo 2[83], que narra a criação do mundo e da vida segundo interpretação brasileira, da etnia tupinambá, cuja duração é de 13:07 min./seg.

[81]O hierárquico aqui posto é na perspectiva estratégica de previsão do comportamento manifestados das docentes a cada vídeo assistido.
[82]Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=e_3TVIUvf9I&t=8s
[83] Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=cwvZ8dXYx5g&t=9s

Figura 8: Trecho vídeo Nheengatu **Figura 9:** Trecho vídeo Nheengatu

Cenas dovídeo2

Em sequência, exibimos o Vídeo 3[84], que narra a criação do mundo e da vida segundo interpretação iorubá, cuja duração é de 07:00 min./seg.

Figura 10: Trecho vídeo Orún Ayiè **Figura 11:**Trecho vídeo Orún Ayiè

Cenas do vídeo 3

Ao ter como objetivo construir tipos de atividades que referenciassem a cosmogonia iorubá e captassem o impacto dessas professoras através do processo construtivo, estava ali estabelecido um contrato didático implícito. Tomando como pano de fundo o meio didático segundo Freitas (2008, p.77), as

[84] Disponível: https://vimeo.com/106841965

situações didáticas foram regidas por um conjunto de obrigações recíprocas entre as envolvidas e o saber em jogo.

Figura 12: Professoras P3 e P2[85], respectivamente, em diálogo sobre articulação das atividades.

Fonte: A autora (2016)

Julgamos que nesse momento de trabalho conjunto com as professoras P2 e P3, com debates, reflexões e questionamentos sobre a origem do mundo e da vida a partir dos mitos, podem ser institucionalizados princípios implícitos importantes para a proposição de um novo contrato didático (BROUSSEAU, 2008). Nesse novo contrato as professoras manifestaram possibilidades de ensino não exclusivamente da vertente científica e mitológica judaico-cristã, mas ensinar o saber integrando diferentes concepções cosmogônicas.

Após leitura dos textos e exibição dos vídeos, entendendo que uma organização praxeológica é pensada e originada para responder questões e, com a intenção de buscar respostas ao nosso questionamento inicial (Q0), empreitamos à seguinte ‘Tarefa’:

T: Construir quatro ‘tipos de Tarefas’ referentes aos mitos presentes nos vídeos e textos acessados.

Assim, elaboramos um ‘tipo de Tarefa’ (Ti):

- (Ti): Construir tipos de Tarefas correlacionados aos mitos da criação.

[85] Optamos por preservar a imagem das participantes.

Com a finalidade de compreender e justificar o tipo de Tarefa (Ti), propomos como Técnica (τ) a:

- (τ)Construção de quatro tipos de Tarefas.
- (τ)Visualização e interpretação dos mitos.

Para que a técnica do tipo de Tarefa fosse capaz de ser compreendida e validada, fundamentamo-la a partir do discurso teórico – tecnológico (θ) através do:

- (θ) Conhecimento das cosmogonias exibidas nos vídeos 1, 2 e 3, e, da leitura dos textos sobre os mitos.

O tipo de Tarefa é um dos elementos que fazem parte dos blocos da organização praxeológica. Os dois blocos, *práxis* [saber-fazer] e *logos* [saber], interdependentes e inseparáveis constituem a praxeologia. Para que uma praxeologia seja específica é necessário a compreensão de alguns conceitos fundamentais: tipos de tarefa, técnica, tecnologia e teoria.

> A tecnologia e a teoria devem ser escutadas em direção à instituição (no caso, ensino de História no 6º Ano) ou à pessoa (Professoras e/ou estudantes) considerada. A Tecnologia é que, em uma instituição ou uma pessoa, enche o recurso – justifica, esclarece a τ técnica sobre o tipo de tarefas T, ou mesmo paga para gerar (ou reconstruir, quando é "dado"). Da mesma forma, é a teoria que assume, nesta instituição ou aquela pessoa, uma função teórica. Nesse universo, estratégias institucionais ou pessoais para distribuição, retenção, praxeológicas desempenham um papel proeminente[86]. (CHEVALLARD, 2007, p.10).

A partir de Chevallard (1999) é entendido que as tarefas necessitam de uma técnica (τ) que permita resolvê-las. Assim, a técnica deve ser justificada por algumas propriedades, definições ou conceitos históricos, no nosso contexto, que a TAD chama de discurso tecnológico (θ) ou tecnologia. A teoria, por sua vez, apontará um discurso teórico aos elementos tecnológicos, técnicos referentes aos tipos de tarefas. Visto isso, revelamos os tipos de tarefa (T), e discursos tecnológicos que as professoras trouxeram para a construção

[86]Tradução nossa.

das concepções de origem do universo e da humanidade sob o ponto de vista iorubá.

Assim, das obrigações recíprocas, numa primeira etapa foram construídos quatro tipos de 'Tarefas' referentes aos vídeos e textos acessados, conforme as sequências abaixo:

Primeiro Momento:

Quadro 2 –Organização Histórica dos tipos de Tarefas de (P2) no primeiro momento

PROFESSORA 2 (P2)	
Após exibição do vídeo 1 e 2, relacione as informações obtidas com aqueles de seu conhecimento sobre a OMV. T1: Relacionar informações sobre mito chinês e indígena com os que conhecem.	
Técnica de t1 (τ):	**Tipo de discurso tecnológico 1 (θ):**
- Interpretação sobre o mito chinês e indígena [tupinambá] - Informação dos conhecimentos prévios sobre OMV - Confrontação entre os mitos chinês e indígena.	As imagens, sons e memórias evidenciadas nas narrativas mitológicas, presentes no vídeo (PanGu e Nheengatu), poderão ser importantes fontes históricas que propulsionarão posteriores investigações.
T2. Produzir uma História em Quadrinhos (HQ) narrando a OMV, na perspectiva chinesa e indígena [tupinambá]	
Técnica de t2 (τ): - Criação de material didático "história em quadrinhos"	**Tipo de discurso tecnológico 2 (θ):** As atribuições dadas às representações e os textos a serem criados no material didático, a partir de desenhos, pinturas, colagens e linguagens textuais, poderão contribuir na valorização e institucionalização dos objetos históricos, assim como, no aumento de referências e alternativas didáticas.
T3. Retirar da exibição vídeo 2 (indígena [tupinambá]) palavras usadas no cotidiano.	
Técnica de t3 (τ): - Identificação de vocabulários indígenas	**Tipo de discurso tecnológico 3 (θ)** Reconhecimento de vocabulários indígenas

[tupinambá]	[tupinambá] presentes, ou não, no cotidiano, possibilitando a identificação das diferentes constituição identitárias no processo sociohistóricos que permeia os(as) estudantes.
T4. Escrever texto, comentando sobre um dos vídeos (escolher).	
Técnica de t4 (τ): - Eleição de um mito - Dissertação sobre o mito	**Tipo de discurso tecnológico 4 (θ)** O registro da cosmogonia, a partir de escolha e composição textual, desenvolve a habilidade investigativa, fundamenta as interpretações das fontes de pesquisa e possibilita a reelaboração do objeto do saber eleito.
T5. No vídeo 2, qual a importância da mulher para a humanidade? Justifique com trecho.	
Técnica de t3 (τ): - Visibilidade à mulher indígena [tupinambá] - Explicação de cenas referentes	A abordagem busca evidenciar argumentos referentes à importância da mulher na humanidade, a partir do contexto e valores indígenas, problematizando os seus méritos e reconhecimentos enquanto sujeitas sociohistóricas para a história humana.

Quadro 3 – Organização Histórica dos tipos de Tarefas de (P2) no primeiro momento.

PROFESSORA 3 (P3)	
T1. Criar debate com perguntas sugeridas.	
Técnica de t1 (τ):	**Tipo de discurso tecnológico 1 (θ):**
- Construção de questionamentos - Explicação das questões	A construção de questões possibilita a participação ativa dos(as) aprendizes com investigação de cunho histórico, problematização e aprofundamentos nas argumentações, a partir de debates, sobre um mito escolhido.
T2. Construir cartazes ilustrando o vídeo escolhido	

Técnica de t2 (τ): - Criação de material didático “cartaz”	**Tipo de discurso tecnológico 2 (θ):** As atribuições dadas às representações imagéticas a serem produzidas, a partir de desenhos, pinturas, colagens, poderão contribuir na valorização e institucionalização dos objetos históricos, assim como, no aumento recursos didáticos com referências representativas.
T3. Sortear um vídeo, dividir a sala em grupo, pedir que crie e apresente o vídeo em forma de dramatização.	
Técnica de t3 (τ): - Sorteio de um mito - Organização de equipes - Criação e encenação	**Tipo de discurso tecnológico 3 (θ)** Incentivo à responsabilidade e ao exercício da autonomia contribui na livre criação artística, através da pesquisa e apropriação argumentativa para representar os cenários, imagens, pinturas e encenações de uma narrativa mitológica. Possibilita a valorização e o auxílio das explicações, registros, estudos e reconhecimento da cosmogonia iorubá.

Nesse processo de construção e de formação entre as professoras, e na intenção de aprendizado dos(as) estudantes mais à frente, é estabelecida uma relação de interação na qual é exercido um conjunto de intenções explícitas (P2) e implícitas (P3) perante os mitos da origem do mundo e da vida. Assim sendo, nesse cenário de participação recíproca pudemos identificar aquilo que Guy Brousseau (1986) denomina de Situação Didática, na qual também traz intenções ‘adidáticas’.

Nesse contexto, ao fazermos uma análise sobre o aspecto da aprendizagem discente, temos que, a professora P2 nas suas proposições, a partir dos seus tipos de Tarefa (T), elabora uma situação didática, por deixar em evidência quais mitos deveriam ser considerados, *Pan-Gu* (chinês) e *Nheengatu* (tupinambá), na maioria das atividades. Todavia, no T4 P2 não

requisita qual mito deve ser considerado pelos(as) estudantes. Motivando assim a autonomia na produção, onde os(as) aprendizes possam escolher quaisquer que sejam os mitos exibidos, a exemplo do Òrún Àiyé (iorubá).

Na mesma ocasião, a professora P3 opta por não determinar, explicitamente, quais mitos devem ser alicerçados nos tipos de Tarefa propostos, deixando os(as) aprendizes exercerem uma postura de independência e livre escolha dos mitos na resolução das atividades.

Na perspectiva do ensino, que é o bojo do nosso trabalho, e com o objetivo de observar os impactos nas professoras ao integrar a cosmogonia iorubá às propostas, pudemos identificar que nesse primeiro momento as docentes não favoreceram evidências nas construções e nem nos seus respectivos comportamentos. Nos foi apresentado forte rigidez, dissociando assim o bloco técnico-tipo de tarefas do bloco tecnológico-teórico, no que diz respeito à cosmogonia iorubá enquanto elemento teórico da Origem do Mundo e da Vida.

Nas exibições dos vídeos sobre os mitos, foi possível captar resistência ponderada em meio às ações reflexivas. A parcimônia das professoras fora justificada, segundo as mesmas, pela fragilidade na linguagem didática do recurso didático sobre a cosmogonia iorubá. A linguagem didática, referida pelas docentes, pode ser configurada como um desafio para as suas ações didáticas diante das expressivas rigidezes da sociedade refletida no ambiente escolar, onde consideramos que esse corpo docente é a sociedade. Somos a sociedade!

Assim sendo, o grande desafio está em compreender o mito iorubá como produto histórico e humano, onde construamos formas plurais de dialogar com o mundo (CASTELLI, 2010, p.5) em meio à diversidade.

No ínterim das discussões prosseguimos para a seguinte interrogação às professoras:

- Por que nós professoras e professores temos dificuldades em apresentar diferentes visões de mundo ao abordar sobre OMV em sala de aula?

> P2: Eu não sinto dificuldade não. Eu creio que a dificuldade é trazer essas diferentes visões quando você tem uma turma, um grupo, que já tem uma informação pré-estabelecida e que não

> admite outras[87] [...]. Então, eu acho que a dificuldade está sendo essa [...] essa impregnação dos conteúdos, dos conceitos religiosos [judaico-cristã] no nosso conteúdo de História. Talvez em outra matéria [disciplina escolar] não tenha essa dificuldade, mas no ensino de História há esse problema.
>
> P3: Eu sempre me pergunto, ao abordar essas temáticas pra (sic) que lado eu vou sempre atendendo a necessidade da sala. Eu quando levo esse assunto para a sala de aula, tenho muito cuidado pra (sic) não deslizar.

Para além das respostas acima, as professoras P2 e P3 nos revelam que, ainda que não intencional, a dissociação do discurso teórico-tecnológico às técnicas e tipos de tarefas foi um fator forte que configurou nas posturas no primeiro momento da construção. Isso nos deixa evidente como o modelo epistemológico que alicerça a perspectiva que não seja africana e/ou afrodiaspórica é dominante. Ao mesmo tempo, fica nas entrelinhas dos questionamentos e posicionamentos das professoras, a urgência da desconstrução do silenciamento e de propostas que sucumba a hegemonia epistemológica eurocêntrica.

O silenciamento é efetuado por meio de um mecanismo discursivo que consiste na substituição de um enunciado por outros, de forma que a categoria do *direito* é impedida de significar *(*GRIGOLETTO*,*2003, p.231).

> Essas atitudes revelam dificuldade em manter relações não hierárquicas, tendências a identificar o “outro” como ocupando espaços que não lhes são próprios, a tratá-lo como objeto de brincadeiras e elogiar a inteligência desse “outro” quando toma conhecimento da sua produção acadêmica (SILVA, 2007, p.87).

A desconstrução do silenciamento para a descolonização didática é, portanto, uma das alternativas que contribuem junto à descolonização epistemológica e curricular em prol da democratização do ensino de diferentes saberes em meio à diversidade. Sugerimos, posto isso, a elaboração de sequências de atividades alicerçadas na cosmogonia iorubá.

Ao conduzir, aproximamo-nos de características da engenharia didática de investigação pelo fato de, segundo Almouloud (2012, p.28-9), acreditarmos

[87] A professora dá continuidade do diálogo informando sobre um processo judicial que uma professora sofreu na escola (E2) por uma mãe de aluna. A professora fora processada por solicitar à aluna uma pesquisa sobre a festividade junina, típica do Nordeste, que segundo informações diverge com a convicção religiosa neopentecostal da família da estudante.

ser importante estudar as situações e as potencialidades do meio para fazer evoluir os conhecimentos das professoras partícipes. As ações investigadas das professoras, consideramos, devem ser explícitas e transparentes.

Figura 13: Professoras P3 e P2, respectivamente, em diálogo sobre articulação das atividades.

Fonte: A autora (2016)

Construímos um quadro logo abaixo, na perspectiva de compor uma organização histórica pautada na cosmogonia iorubá, captando, com isso, os impactos às professoras a partir das suas criações didáticas. Em consequência, conduzimos com a seguinte Tarefa:

T: *Construir quatro 'tipos de Tarefas' referentes ao Mito Iorubá, presentes no Vídeo e Texto acessado*.

Assim, elaboramos um tipo de Tarefa (Tii):

- (Tii): Elaborar tipos de Tarefas correlacionando a cosmogonia iorubá.

Com a finalidade de compreender e justificar o tipo de Tarefa (T), propomos como Técnica(τ) a:

- (τ)Observação e interpretação do mito Aiyè e Ará Aiyè
- (τ) Criação de tarefas sobre o mito Aiyè e Ará Aiyè.

Para que a técnica do tipo de Tarefa seja capaz de ser compreendida e validada, fundamentamo-la a partir do discurso teórico – tecnológico (θ):

- (θ) O reconhecimento do mito Aiyè e Ará Aiyè, exibido no vídeo 3, e a interpretação textual possibilita e garante a funcionalidade do objeto enquanto saber histórico a ser ensinado, além de ampliar a possiblidade de ser institucionalizado na bagagem praxeológica.

Para condução dessa 'Tarefa", acolhemos as referidas técnicas por considerarmos que as possíveis produções resultariam nas mudanças de posturas das docentes [sejam nas (re)leituras, escolhas e ações didáticas], resultando em respostas favoráveis perante à questão direcionada: construir. Que, parafraseando Machado (2011, p.90), estabelece "relação direta entre o —saber-fazer e o —saber". Ainda sob as suas reflexões, significa dizer que efetuaram-se certos conhecimentos e informações, ou até mesmo de saberes sobre a participação da cosmogonia iorubá na abordagem sobre os mitos da origem do mundo e da vida. Justificando, à vista disso, as *técnicas* empregadas, baseando-se em *tecnologias* e *teoria* presentes no currículo escolar de História, materializadas através dos PCN de História, do livro didático da área e do nível escolar (MACHADO, 2011, p.90).

Quadro 4 – Organização Histórica dos tipos de Tarefas de (P2) no segundo momento em comparação aos tipos de Tarefas no primeiro momento.

PROFESSORA 2 (P2)	
T1. Apontar, após exibição do vídeo 3, quais elementos das culturas africanas são apresentados.	
Técnica de t1 (τ):	**Tipo de discurso tecnológico 1 (θ):**
- Visualização e interpretação de elementos das culturas africanas	O reconhecimento dos elementos oriundos das culturas africanas, a partir das imagens e dos sons narrados na mitologia presentes no vídeo, contribuem na valorização e consolidação da diversidade identitária.
T2. Confeccionar Cartilha Ilustrada apresentando os Orixás com suas respectivas características e participação na OMV.	

Técnica de t2 (τ): - Construção de material didático “cartilhas ilustradas” - Identificação dos orixás e suas características	**Tipo de discurso tecnológico 2 (θ):** As atribuições dadas às representações imagéticas a serem produzidas, a partir de desenhos, pinturas, colagens, poderão contribuir na valorização e institucionalização dos objetos históricos, assim como, no aumento recursos didáticos com referências representativas. Além de atribuir o (re)conhecimento das especificidades do panteão iorubá como mais um dos elementos históricos identitário das populações afros e diaspóricas.
T3. Pesquisar os termos: Orixá, Olorum, Yorubá, Aiyê, Oduduwa, Orun, Ilê, Axé.	
Técnica de t3 (τ): - Identificação de significados iorubá	**Tipo de discurso tecnológico 3 (θ)** O reconhecimento dos vocábulos presentes no cotidiano possibilita a comprovação da influência dos iorubá entre os povos brasileiros e considera a contribuição e interconexão entre iorubá e brasileiro. A técnica mescla categorias e dimensões diferentes presentes na mitologia.
T4. Explicar, contextualizando, de que maneira a mitologia africana sobre a OMV chega até os brasileiros.	
Técnica de t4 (τ): - Explicação da chegada do mito iorubá no Brasil	**Tipo de discurso tecnológico 4(θ)** A construção argumentativa, sobre o processo diaspórico, incentiva os(as) estudantes a refletir passado-presente, conexão-interconexão, continuidades-descontinuidades com suporte na mitologia iorubá no Brasil.
T5. Explicar com as próprias palavras como se deu a OMV, segundo a mitologia africana.	
Técnica de t5 (τ): - Interpretação da mitologia iorubá	**Tipo de discurso tecnológico 5(θ)** O registro da cosmogonia iorubá, a partir da

	leitura e interpretação, desenvolve a habilidade analítica, fundamenta a compreensão da fonte de histórica e reconstrói valores e práticas cotidianas.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Quadro 5 – Organização Histórica dos tipos de Tarefas de (P3) no segundo momento em comparação aos tipos de Tarefas no primeiro momento.

PROFESSORA 3 (P3)	
T1. Produzir uma história em quadrinhos sobre o mito da criação iorubá.	
Técnica de t1 (τ):	**Tipo de discurso tecnológico 1 (θ):**
- Elaboração de histórias da criação iorubá	As atribuições dadas às representações e os textos a serem criados no material didático, a partir de desenhos, pinturas e linguagens textuais, poderão contribuir na valorização e institucionalização da criação iorubá, assim como, no aumento de referências e alternativas didáticas.
T2. Criar um poema narrando a criação iorubá.	
Técnica de t2 (τ): - Composição de versos	**Tipo de discurso tecnológico 2 (θ):** A utilização de narrativas poéticas auxilia na aprendizagem histórico-escolar do(a) estudante, ao incentivá-lo(a) a ler, interpretar e escrever textos sobre o mito iorubá, na perspectiva da construção de maneira prazerosa.
T3. Elaborar um texto com o que mais chamou atenção no vídeo iorubá.	
Técnica de t3 (τ): - Dissertação	**Tipo de discurso tecnológico 3 (θ)** O registro da cosmogonia, a partir de leitura audiovisual e composição textual, desenvolve a habilidade investigativa, fundamenta as interpretações das fontes de pesquisa e possibilita a reelaboração do objeto do saber eleito.
T4. Produzir um vídeo sobre a OMV na versão iorubá.	
Técnica de t4 (τ):	**Tipo de discurso tecnológico 4(θ)**

- Elaboração de audiovideo	Incentivo à responsabilidade e ao exercício da autonomia contribui na livre criação de fontes históricas materiais, através da pesquisa, filmagens, gravações e apropriação argumentativa para representar os cenários, imagens, pinturas e representações de uma narrativa mitológica. Possibilita a valorização e o auxílio das explicações, registros, estudos e reconhecimento da cosmogonia iorubá.
T5. Listar vocabulários presentes no vídeo iorubá e que são desconhecidos.	
Técnica de t5 (τ): - Investigação de vocabulários iorubá desconhecidos pelos estudantes	**Tipo de discurso tecnológico 5 (θ)** (R)econhecimento de vocabulários ioruba presentes, ou não, no cotidiano, possibilitando a identificação das diferentes constituição identitárias no processo sociohistóricos que permeia os(as) estudantes.

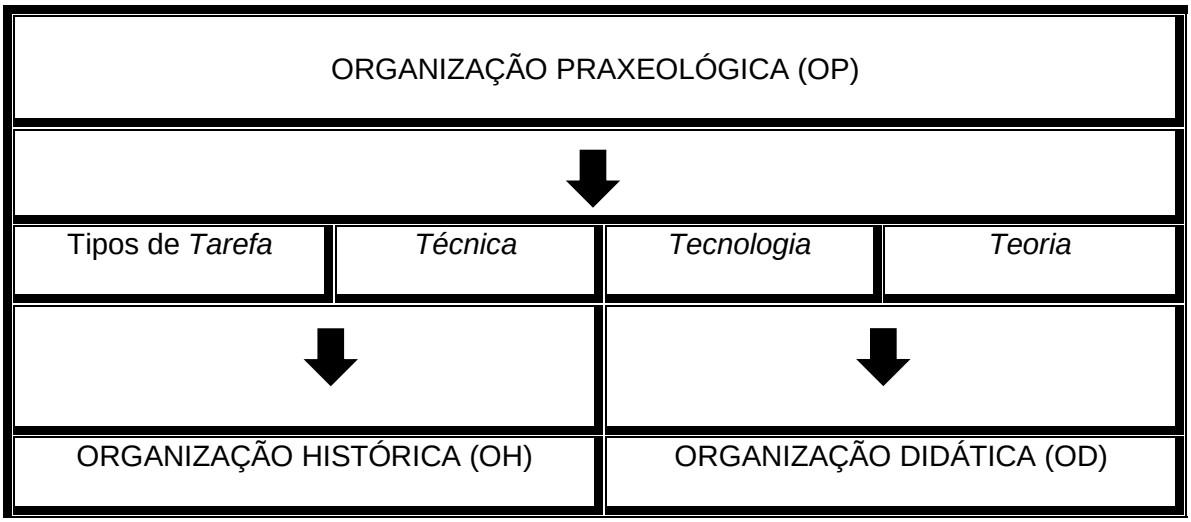
Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Ao pensarmos numa organização praxeológica em que contemple os mitos iorubá, expectávamos, a priori, que as professoras apresentassem, desde o primeiro momento, uma organização histórica de maneira expressiva e em quantidade proporcional entre os mitos apresentados. Entretanto, fora necessário introduzir alterações em meio às conduções das situações a fim de construir e ampliar praxeologias, conforme os quadros 4 e 5, que contemplassem as organizações didáticas pontuais.

Para trabalhar o momento tecnológico-teórico elas eram incentivadas a darem justificativas para as técnicas que utilizavam.

Para um melhor entendimento do funcionamento de um conteúdo, aqui em particular, histórico, apresentamos um fluxograma 1 que traduz, conforme delineamento de Machado (2011), uma Organização Praxeológica (OP), Organização Histórica (OH) e uma Organização Didática (OD).

Figura 14: Fluxograma Organização Praxeológica em atividade do ensino de história.



Fonte: MACHADO, 2011, p.78
(Adaptado pela autora, 2016)

A partir do direcionamento dado às professoras, buscamos analisar a Organização Histórica pertencente ao tipo de Tarefas. Ou seja, todas as tarefas que versavam sobre a origem do mundo e da vida na compreensão da razão de ser da cosmogonia iorubá no ensino de História. Conforme estudo realizado, nos quadros 4 e 5, pudemos visualizar as tarefas e técnicas adotados por P2 e P3 em articulação com os elementos tecnológicos e teóricos.

Após a construção, nesse segundo momento, as professoras, em comum acordo, refletiram que a dissociação entre o bloco teórico-tecnológico e o bloco técnico-tipo de Tarefas (saber e o saber-fazer) gera significativas dificuldades em enfatizar um saber. E, essa dissociação, possibilita expressiva incompreensão da razão de ser da cosmogonia iorubá atrelado aos MOMV[88]. Assim sendo, ensinar História é também ensinar o seu método, e, portanto, aceitar a ideia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada (NADAI, 1993, p. 159).

As professoras P2 e P3, no processo de construção, salientam,

> P2: Realizar tipos de abordagens nesse viés [mito iorubá],é, realmente, muito complicado, é difícil, como discutimos. Mas aí quando você [professora-pesquisadora] apresenta formas de como fazer isso [técnicas e tipos de Tarefas], com certeza facilita. Já estamos pautados pela Lei [10.639/03 e 11.645/08], agora, com essa proposta cautelosamente pensada, nos resta abrirmos brechas [praxeologias] para fazê-las acontecer.

[88] Mitos da Origem do Mundo e da Vida.

Para além das rigidezes de caráter pessoal (docentes, discentes, ou seja, comunidade escolar) ao lidar com saberes oriundos de povos africanos e afro-brasileiros, há fortes rigidezes de caráter institucionais (recursos didáticos, Propostas Curriculares, Parâmetros Curriculares, manuais didáticos, entre outros) disponíveis, principalmente, o livro didático que configura-se como um modelo epistemológico de dominância. P3 declara:

> P3: Nunca pensei em ensinar um conteúdo, onde primeiramente pensamos em *como* ele será resolvido [aprendido] pelo estudante. E, principalmente, como farei [ensinar] para que o conteúdo seja efetivamente significativo para o estudante. Pensamos numa perspectiva ampla, contextual. Nós de História, aliás vou falar por mim, mas, que é o forte em História [Licenciatura], debatemos no contexto teórico. Não com esse entendimento didático, prático. Como falamos antes, há um distanciamento entre teoria e prática. Então, essa reflexão e o que fizemos aqui, me leva a pensar e ter uma preocupação maior com o que eu vou fazer? Como farei para que os estudantes façam? O feito teve bons resultados, se não, quais caminhos sigo para alcançar bons resultados?.

Fica, portanto, revelado por P2 e P3 que uma atividade, dos mais diferentes tipos, como por exemplo, a que direciona a construir e atribuir ‘questões problemas’, não poderá interpretar-se separadamente das técnicas histórica escolar, independente do discurso histórico disponível. A integração deve ser indissolúvel entre os componentes de uma OP, pois reflete-se no tipo de atividade didática, isto é, na atividade de estudo e de auxílio ao estudo da ‘História’ que propõe a TAD, conforme Lucas et al (2014, p. 1332 apud CHEVALLARD; BOSCH; GASCÓN, 1997).

A TAD postula que toda a atividade, em específico histórica, pode ser interpretada como uma atividade de produção de praxeologias com o objetivo de responder a determinadas questões problemáticas, como, por exemplo, o nosso Q0: “Quais concepções sobre Origem do Mundo e da Vida (OMV) utilizo em sala de aula?”. Onde temos o primeiro momento como resposta espontânea das professoras P2 e P3.

Ao passo em que conduzimos as sessões, as mesmas validaram o segundo momento como novas alternativas, novas possibilidades de questionar, refletir, propor, experimentar e construir junto com o corpo discente. O que faz atender às questões variáveis 1 (Q1) *“Como* você ensinaria origem

do mundo e da vida aos(às) seus(suas) alunos(as)" e questão 2 (Q2) "Qual seria suas propostas para ensinar?", surgida a partir da questão inicial (Q0). Comungando das premissas de Carvalho (2015), entendemos que,

> [...] a ação do professor é uma ação comunicativa, assim, devemos olhar para a forma em que se propõem comunicar algo, quais escolhas são feitas para realizar a transposição dos saberes, representando uma [recontextualização] do saber cientifico em saber escolar sem perda das características fundamentais da epistemologia desse saber. Essa passagem acolhe as escolhas didáticas dos professores, num outro aspecto que transforma tal saber, em saber ensinado (CARVALHO, 2015, p.160).

Ressaltamos que as atividades elaboradas pelas professoras fazem parte de uma organização praxeológica pontual que pode, conforme Machado (2011), estar institucionalizada nas suas respectivas aulas de História nas turmas do 6º ano. Ainda podem estar, também, sendo institucionalizada na escola, ou, também, na sala de aula de outros(as) docentes de História de outras escolas, que adotarem os dispositivos nas suas bagagens praxeológicas a partir dos mesmos procedimentos (MACHADO, 2011, p. 90), independente do saber específico em estudo.

Kage-desing.com

4 OS MITOS DA ORIGEM DO MUNDO E DA VIDA: UM MED A QUESTIONAR

> O historiador é filho do seu tempo. Interpreta, analisa, questiona e produz conhecimentos segundo, basicamente, as coordenadas teórico-metodológicas e conceituais de sua formação acadêmica. Nesse sentido, a História enquanto disciplina também obedece a modismos, a ideologias e a interesses institucionais que a transformam em problema e em objeto de investigação. A toda nova tentativa de instrumentalização teórica que os historiadores contemporâneos forjam para lidarem com os novos temas e com os novos objetos históricos que o tempo presente apresenta, alia-se uma discussão de ordem conceitual que serve exatamente para identificar os limites e as possibilidades da interpretação histórica [89].

Apresentamos no capítulo II, MER, referências disponíveis que potencializaram a desconstrução e reconstrução de praxeologias rígidas que desconsidera razão de ser da cosmogonia iorubá. Baseado em um quadro teórico que sustenta uma discussão na perspectiva didática, multicultural e histórica[90], questionamos o porquê da ausência da razão do mito iorubá no ensino de história e, por conseguinte, apresentamos um modelo didático de referência que respondeu aos questionamentos lançados através de um percurso de estudo e pesquisa (PEP).

O Modelo Epistemológico Dominante, neste capítulo, nos revela, portanto, as condições e restrições institucionais e pessoais direcionadas ao 'objeto do saber'. Nos comprova ainda, diante do que está posto, o porquê da urgência das problematizações e construções apresentadas nos capítulos II, III e V reveladas a partir de um estudo histórico e epistemológico do saber.

---

[89]SCHNEIDER, Claércio Ivan. Pelos Caminhos da História Cultural: Geração, Intelectual, Sociabilidade e Circularidade. DIALOGUS, Ribeirão Preto, v.4, n.1, 2008.
Disponível:
http://baraodemaua.br/comunicacao/publicacoes/dialogus/2008/pdf/pelos_caminhos_historia_cultural_2008.pdf

[90] Com releituras na historiografia social da cultural e das ciências.

Assim, empreendemos uma investigação inclinada ao movimento do *saber* sábio[91], ou seja, saber que os acadêmicos, cientistas, intelectuais, entre outras especialistas, descobrem/criam e, que podem ser certificados, para o *saber a ensinar*[92]. Este saber influenciará os saberes que estão dispostos nos Livros Didáticos e, que por sua vez, movimentar-se-á para o *saber ensinado*, isto é, saber que acontece em sala de aula diante às reconstruções didáticas entre professores(as) e estudantes.

A Transposição Didática, refletida a partir de Chevallard (1991), nos permite examinar o movimento e as readaptações dos mitos da origem do mundo e da vida, por intermédio do seu estudo histórico e epistemológico. Nesse sentido, apresentamos aqui as fontes de influências para a seleção, tratamento, existência e funcionalidade do objeto do saber, em estudo, desde os setores acadêmico/de pesquisa até as condições de adaptações e funcionalidades nos planos didático-pedagógicos nos espaços escolares.

De acordo com o entendimento didático, qualquer que seja o saber de noção científica, para se tornar ensinável nos espaços escolares, sofre processos de readaptações acessíveis ao sistema educacional. Nesse contexto, as páginas que se seguem estão distribuídas conforme o movimento da Transposição Didática, definida por Chevallard (1986), apresentado a partir da seguinte organização:

- No primeiro item, são apresentados estudos histórico-epistemológicos sobre os mitos da origem do mundo e da vida, de acordo com as instituições acadêmicas/científicas, enquanto saber erudito, ou como é denominado, ‘Saber Sábio’. Este, legitimado por pensadores, cientistas, especialistas e acadêmicos, em geral, nas mais diferentes temporalidades com a finalidade de elaborar conhecimentos a serem ratificados nas suas comunidades específicas;

---

91 O *saber sábio* ou *saber acadêmico* ou, ainda, *saber científico* é agregado por Chevallard (1991), na trajetória do saber, como um saber da vida acadêmica, embora, segundo o mesmo nem toda produção acadêmica represente um saber científico. Trata-se de um saber criado nas universidades e nos institutos de pesquisas, mas que não está necessariamente vinculado ao ensino básico.

92 O saber a ensinar, saber ensinado e saber aprendido fazem parte do saber escolar, *que* representa o conjunto dos conteúdos previsto na estrutura curricular das várias disciplinas escolares valorizadas no contexto da história da educação.

- No segundo item é abordado o ‘Saber a ser ensinado’, conforme a transposição do ‘Saber Sábio’ ao ‘Saber a Ensinar’, presente nos setores (PCN de História, Pluralidade Cultural e Ciências Naturais, Propostas Curriculares da Bahia, Livros Didáticos, Planejamento de Aula das Professoras) que institucionaliza, programa e seleciona os saberes ensináveis nos sistemas de ensino, fazendo-o compatível, ou não, com o seu meio;

- No terceiro item são apresentados o ‘Saber Ensinado’ e o ‘Saber Aprendido’, competência a qual as docentes medeiam o seu exercício laboral, no interior do sistema didático. Este será representado ou não de acordo com os tratamentos ofertados ao saber em análise que fora (re)adaptado, selecionado e legitimado na trajetória transpositiva até as práticas de ensino das professoras e a aprendizagem discente, enquanto saber efetivamente ensinado e aprendido.

Sem pretensão de esgotarmos as discussões em torno da temática, por se tratar de maneiras diferenciadas de apreensão do mundo, apresentaremos aqui a relevante trajetória de interpretações sobre a origem do mundo e da humanidade. Consoante às descrições acima, sobre os itens que discorrem o corpo desse capítulo, traremos assim, desde sua dimensão epistemológica de conhecimento histórico até as suas condições específicas de ensino enquanto saber histórico escolar.

Em todas as sociedades quaisquer que sejam as ideias sobre o universo, estas abrangem tudo o que se possa imaginar[93] e ser significado pelo/entre os homens. A concepção trazida por Campos (2015, p.11) nos orienta a não perder de vista a ideia de totalidade dos seres humanos, dos objetos e situações perceptíveis e imperceptíveis, abrangida nas mais diferentes civilizações em meio à toda diversidade cultural inerente. Observamos essas particularidades mais de perto no capítulo II - MER, ao apresentarmos algumas confluências mitológicas de civilizações ancestrais chinesas, tupinambá e iorubá.

Cada civilização, das quais se tem informação, possuía/possui sua tecnologia, sua arte, sua crença sobre o mundo e a vida e seu sistema sociopolítico específico, em muitos casos tão desenvolvidos quanto os

[93] Campos, 2015.

nossos[94]. Para Sepúlveda (2003, p.30), conceitos extraídos da astrologia, geologia e paleontologia foram integrados às reconstruções históricas da biologia evolutiva, por exemplo, dando lugar a modelos históricos acerca da origem da Terra. Ainda sob suas reflexões, afirma que esses conceitos foram conflitantes com crença(s) popular(es) e com as interpretações usuais da bíblia. Reflexões que nos apresentam a influência das concepções antecessoras sobre o Universo às novas concepções modernas de interpretá-lo.

O advento da ciência não tradicional torna-se um fator relevante nas mudanças de como interpretar, descrever e explicar o princípio do mundo, refutando quaisquer que fossem as definições pré-ciência moderna[95]. A história das ciências, portanto, nos é importante na análise e no estudo epistemológico e histórico do saber em destaque, assim como na apresentação, institucionalização e predominância epistêmica da origem do conceito ao representar a razão de ser (BOSCH; GASCÓN, 2010) do saber examinado. Dado que, os(as) historiadores(as) das ciências têm se debruçado sobre a variedade de saberes relativos à interpretação da natureza e os distintos processos de mudança nos modos de descrição e explicação do mundo natural, a partir de diferentes motivações, perspectivas analíticas e interesses (EDLER, 2015, p.24).

---

[94] Kuhn, 2006, p.212.

[95] Segundo Chibeni (s/a, p. 1),os responsáveis pela criação da ciência moderna, entre os quais se destaca a figura de Galileo Galilei, acreditavam que os estudos anteriores em filosofia natural (ramos do conhecimento que se ocupava dos fenômenos naturais, ou seja, aqueles que não dizem respeito ao homem, enquanto ser intelectual, moral, político, etc.) exibiam uma dependência excessiva de especulações metafísicas e um apego ilegítimo à opinião de autoridades, particularmente Aristóteles, cujas doutrinas dominavam a cena filosófica havia mais de 1800 anos. Os novos filósofos contrapunham a isso a observação da própria natureza. É nessa observação – a experiência–que se encontrariam os verdadeiros fundamentos do conhecimento da natureza. Na constituição da nova ciência, tão importante quanto assentar as bases do conhecimento na experiência foi obter essa experiência de forma controlada e sistemática, por meio daquilo que se chamou experimentos ou métodos científicos. Ver: http://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/cienciaorigens.pdf Acesso: 12 de dezembro de 2016.

É importante ressaltar que, apesar deste trabalho ter um princípio didático, não podemos perder de direção que o mesmo é promovido por sujeitos(as) e para sujeitos(as). Assim sendo, o seu formato terá um formato descritivo, analítico, muitas vezes narrativo, sem perder, no entanto, a natureza propositiva que é de construir propostas didáticas que contribuam para a prática docente.

Assim sendo, seguimos alicerçados à História Social da Cultura e a História Cultural das Ciências – sem, entretanto, esgotar seus eloquentes debates -, na perspectiva de revelar os enfrentamentos desencadeando diante daquilo que socialmente é considerado como saber “socialmente” dominante e saber “socialmente” subalterno no contexto do/para ensino. A cultura subalterna e dominante, ou mesmo popular e erudita, foram elementos de rico interesse de Carlo Ginzburg (2007) ao investir, nas suas análises, nos enunciados das contravenções, conflitos, comportamentos, representações e discursos revelados por intermédio de indícios críveis.

Relacionar esses dois campos teórico-metodológicos é buscar analisar os entendimentos do homem sobre a ciência enquanto “[...] elemento chave da cultura contemporânea” (CHARTIER, 2012, p.7). Nos faz, visto isso, averiguar os conceitos correlacionados à origem do mundo que cada época possui sobre a natureza, tendo em vista as relações de poder, “[...] o modo como em diferentes lugares e momentos uma sociedade é construída, pensada e apreendida, a partir das representações do mundo social” (CHARTIER, 2012, p.17) da(s) ciência(s), para a(s) ciência(s) e para o ensino dessa(s) ciência(s) nas mais diferentes áreas de conhecimento.

Ao revelar, questionar e propor contribuições didáticas para o ensino de história, onde o processo participativo entre professoras e estudantes dialogaram diretamente com um objeto do saber, nos é preponderante uma abordagem histórica sociocultural. A análise historiográfica, didática e de documentos outros, que envolvem o objeto do saber histórico escolar em estudo, é de significativa importância porque são deles que o corpo docente, reflexo da sociedade, instaura e alicerça saberes às suas práticas. Outrossim, como declara Ginzburg (2007, p.9), as narrações históricas não falariam da realidade, mas sim de quem as construiu.

4.1 CONHECER O EU E OS OUTROS: ELEMENTOS HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DOS MITOS DA ORIGEM DO MUNDO EDA VIDA

“Falemos, então, de historiografia. Que ela tenha um componente subjetivo, é sabido” (GINZBURG, 2007, p. 9-10). A epígrafe introduz a pretensão da seção, que é: analisar o processo de construção e trajetória das concepções referentes à explicação da origem do mundo e da vida em meio às representações e os discursos que lhe determina. A partir da perspectiva mitológica direcionamo-nos à compreensão das múltiplas visões socioculturais, nas quais o eu e o outro é presente. É, como afirma Freire (1997, p.11), “[...] o diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro”. À vista disso, o outro é percebido enquanto detentor de particularidades histórico-culturais específicas, de importantes significados, tão relevantes quanto o do ‘eu’.

A tentativa de interpretar as explicações do saber Origem do Mundo e da Vida é uma das mais longínquas investidas humanas, em meio aos espaços em que vivem, de acordo às especificidades das suas civilizações enquanto sujeitos sócio-históricos.

Descobrir, interpretar e narrar sobre nossas origens, sobre o começo de tudo, de onde, quando e por que viemos é um dos mistérios e investidas que seres materializados tentam desvendar ao longo da trajetória da humanidade. Entender porque o mar é líquido e a rocha é sólida, porque o sol é quente e a lua é fria são alguns dos muitos porquês que perpassaram e perpassam as indagações humanas. Como o mundo e o primeiro Ser foi formado? A partir de que estrutura? Material? Imaterial? As imaginações fluem nas humanidades.

São dessas indagações que, ao decorrer do tempo, buscam-se explicações que justifiquem as origens do universo e humana. A natureza e origem do universo foram e são, de acordo com Steiner (2006), assuntos problematizados em quase todas as civilizações e culturas. Essas explicações são variáveis, desde traduções mitológicas, religiosas e filosóficas até traduções teóricas da ciência moderna.

Aos dois mil anos antes da era cristã[96], segundo a divisão cronológica de Martins (1994), povos ascendentes já manifestavam preocupação com a origem do universo, como por exemplo a elaboração mitológica dos babilônios. Daí, interrogamos: o que seria este mito ou o conceito de mito no geral? Qual a sua origem e definição?

Para Elíade (1991, p.7), o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada por intermédio de perspectivas múltiplas e complementares[97]. Abbagnano (2007), define mito como a justificação retrospectiva dos elementos fundamentais que constituem a cultura de um grupo. Ao atender as diversidades cosmogônicas, os mitos cumprem função sui generis intimamente ligada à natureza da tradição e à continuidade da cultura. Haja vista que um conteúdo mítico, segundo Campos (2015, p.12), delineia o perfil étnico, místico e social de um grupo sociocultural, mas também pode suscitar conflitos ao longo da história de um povo, devido a choques culturais.

Ainda em torno de uma definição mais ampla por Elíade (1991), o mesmo considera menos imperfeita quando,

> [...] o mito conta uma história sagrada; relata que um evento teve lugar no horário nobre, o tempo fabuloso do "princípio". Em outras palavras: o mito conta como [...] uma realidade passou a existir. [...] Assim, é sempre a narrativa de uma "criação": ele conta como algo foi produzido e já começou estar. O mito não fala sobre o que realmente aconteceu, o que foi totalmente manifestado. Os personagens de mitos são seres sobrenaturais. Eles são conhecidos principalmente como terem feito no prestigioso tempo "cedo". Os mitos revelam atividade, portanto, criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente "sobre-naturalidade") das suas obras. Em suma, os mitos descrevem os vários e às vezes dramáticas irrupções do sagrado (ou do "sobrenatural") no Mundo. É esta irrupção do sagrado que realmente constrói o mundo e torná-a como ela é hoje. Além disso, o homem é o que ele é hoje, um mortal, sexuado e estar cultural, por intervenções e consequência de seres sobrenaturais (ELIADE, 1991, p.7).

[96] Tomando como referência à História Geral da África I (2010, p. XII), no aspecto cronológico, ao mencionar “antes de cristo” e “depois de cristo” substituiremos por “antes da era cristã”, “depois da era cristã”, na perspectiva de apontar o contexto de uma trajetória histórica.

[97] Tradução livre: *El mito es una realidad cultural extremadamente compleja, que puede abordarse e interpretarse en perspectivas múltiples y complementarias.* ELÍADE, Mircea. p.7.

De acordo com o dicionário básico de Filosofia[98] o mito é definido como uma narrativa lendária, pertencente à tradição cultural de um povo, que explica através do apelo ao sobrenatural, ao divino e ao misterioso. Explica a origem do universo, o funcionamento da natureza, a origem e os valores básicos do próprio povo. Ainda sob o ponto de vista das definições sobre mito, Abbagnano (2007) traz três interpretações históricas: a primeira de que é uma forma atenuada de intelectualidade; a segunda de que é uma forma autônoma de pensamento ou vida; e, a terceira de que é um instrumento de controle social.

Tais posicionamentos deixam em evidencia, de maneira demarcada, uma classificação/definição aviltante ao entendimento, significado e importância de/do mito àqueles(as) que o utiliza. São dessas demarcações que a posteriori determinarão as relações hierárquicas e vilipendiosas de tudo àquilo que é verossímil às mitologias.

Essas classificações podem ser manifestadas a partir do princípio grego, como apresenta Abbagnano (2007) ao salientar que no período da Antiguidade Clássica o mito era considerado um produto inferior ou deformado da atividade intelectual[99]. Entretanto, tanto a injunção no aspecto Mitológico, quanto a interpretação fundamentada na Filosofia e na Ciência, na modernidade, envolvem aspectos ontológicos e pressupostos teleológicos de mesma natureza[100].

Anterior às recentes versões científicas ensinadas hoje, as explicações sobre a origem do mundo e da vida nos apresentam variadas e particulares interpretações cosmogônicas. Essas variedades nos fazem perceber as diversas maneiras de como o homem interpreta o meio em que vive, nas mais variadas localidades, nas suas mais diferentes temporalidades. Para além disso, nos faz identificar as muitas maneiras de como o homem compreende e apreende o mundo, de acordo com seus aspectos socioculturais.

Ao fazermos um estudo histórico e epistemológico da evolução das definições referente à origem do mundo e da vida, comumente, nos deparamos com os conceitos de mito, mas também, de cosmogonia e cosmologia, ambas provindas dos povos gregos.

---

[98]JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.131.
[99]ABBAGNANO, 2007, p.637
[100]CAMPOS, 2015, p.15.

A cosmogonia é considerada um mito ou doutrina referente à origem do mundo[101], para Steiner (1996), é a origem do universo. Campos (2015) a define como uma versão, a partir da misteriosa fonte geradora da vida, quase sempre enfatizando a existência de uma deidade criadora de tudo. Conclui que a versões cosmogônicas 'são narrativas de características atemporais e cíclicas sobre diferentes modos de surgimento do mundo, sem matéria preexistente'.

A cosmologia, por sua vez, é considerada como uma ciência do mundo e do universo composto e modificável, dividida em duas partes: científica e experimental. Steiner (1996) a interpreta como o estudo científico da origem, da estrutura e da evolução do universo[102] como um todo. Campos (2015) define cosmologia como uma vertente científica que estuda e interpreta o espaço, tempo, energia e matéria. Evidencia a inseparabilidade entre o sujeito que observa (o cientista) e o objeto observado (o universo), ambos importantes para a interpretação descritiva do universo e de tudo que a compõe. Em consonância às distinções dos conceitos, a Enciclopédia de Religiões Africana (2009) explica que:

> Acosmogoniaéum relato de comoo universo(cosmos) veio a existir. Difere dacosmologia,ou da estruturado universo,por este últimoter como objetivo compreendera composiçãoreale governar as "leis"do universocomo agoraexiste, ao responder questões anteriores a sabercomo eleveio a ser pela primeira vez[103]. (ASANTE, 2009, p.24).

Com a predominância do pensamento filosófico ocidental, os gregos tornam-se os definidores e propagadores influentes dos conhecimentos. Nas distinções das perspectivas conceituais nos é apresentado o poder valorativo em ambos, marcados pela hegemonia epistêmica europeia através dos seus épicos, das suas contribuições mítico-filosóficas[104] sobre a origem do mundo e da vida. Ainda que mitos asiáticos e americanos sejam sinalizados (Martins, 1994; Gleiser, 1997; Steiner, 2006), ao estudarmos sobre origem do mundo e

[101]Idem.
[102]MARTINS, 1994.
[103] Tradução livre. Vide original: *A cosmogony is an account of how the universe (cosmos) came into being. It differs from cosmology, or the structure of the universe, in that the latter aims at understanding the actual composition and governing "laws" of the universe as it now exists, whereas the former answers the question as to how it first came to be.*
[104]Conforme a divisão cronológica feita por Martins (1994), entre 800 e 700 da era não cristã os gregos legitimaram a concepção sobre a terra achatada e o mito dos deuses por Homero e pela Teogonia de Hesíodo, nesta explica a origem dos deuses e do universo**.**

humana, quase nunca são mencionados os mitos de origem africana e oceânica.

Ambas definições e naturezas são bem definidas e reproduzidas na educação básica, seja através de representação de manuais e livros didáticos; seja pela prática docente. Ainda que a perspectiva cosmológica seja fortemente alicerçada nos livros didáticos e, consequentemente, nos planejamentos para o ensino e a aprendizagem na educação básica, a perspectiva cosmogônica não é refutada no contexto didático.

Como já fora apontado mais acima sobre a contribuição grega, muitos teóricos defendem a deslegitimação do pensamento mitológico a partir da filosofia helênica. A filosofia grega (PEPPE *apud* JAPIASSÚ; MARCONDES; 2006) *era* vista como uma ruptura do pensamento mítico, já que a realidade passava a ser explicada a partir da consideração mais racional da natureza, podendo essa explicação ser objeto de crítica e reformulação. Daí a oposição tradicional entre mito e logos e, consequentemente, entre cosmogonia e cosmologia. Segundo as nuances vivenciadas no florescimento do pensamento ocidental, a receptividade dos mitos para interpretar e explicar a origem do universo e dos hominídeos passa a ser deslegitimada.

Nos séculos V ao VI antes da era cristã o filósofo grego Parmênides preestabeleceu as distinções entre o dito “conhecimento” e “opinião”, ou seja, a *epistème* e o *doxa*; que significa a distinção da considerada realidade da aparência, da dita verdade do erro. A partir de preocupações epistêmicas, do que de fato é considerado como conhecimento verdadeiro e justificado, o filósofo Aristóteles centra suas indagações na natureza do conhecimento científico (LAUDAN, 1983) perante as explicações que envolvem o homem e seus envolvimentos no mundo.

A concepção de *epistème* em Aristóteles[105] é considerada o berço de todas as ciências ocidentais. A natureza epistêmica evoca o sentido de conhecimento ‘racional’ – conforme às concepções aristotélicas - universal e de verdades comprovadas, tão forte no empirismo da ciência. A ideia de que houve uma "revolução científica" entre 1500 e 1700, como afirma Brooke

[105]*Ética a Nicômaco*, VI, 7, 1141a, 19-20

(1991, p. 6), marca em definitivo a separação entre religião e ciência criada por positivistas do século XIX e historiadores do século XX.

Com a revolução científica, no século XVII, a natureza cosmológica passa por mudanças que auxiliarão na legitimidade da ciência moderna, tão evidentes na contemporaneidade, no que diz respeito à explicação do mundo e da vida (Abbagnano, 2007, p.199). O filósofo RenéDescartes, conforme Grosfoguel (2009, p.15), estreia novas concepções históricas dopensamento ocidental, nas quais substitui a espiritualidade de Deusà materialidade do homemocidentalcom a fundaçãodo conhecimento namodernidade europeia. Apesar da divergência nas abordagens entre os pensadores dos séculos XVII e XVIII, houve um consenso generalizado de que o conhecimento científico era apodicticamente certo (LAUDAN, 1983).

*O*mito perde, por consequência, espaço para o materialismo racional, suscitando modos de estudar a evolução do universo (Martins, p.1), estabelecendo, assim, a predominância da ciência. Com a Teoria da Evolução[106] surge o conceito da origem humana (BASTOS MARQUES, 2008, p.48) mensurável a partir do método científico que contrapõe-se à versão da criação do mundo[107] numa perspectiva mitológica, religiosa e/ou filosófica.

A explicação da origem do mundo e da vida nos espaços de ensino, na perspectiva dos mitos, envereda a um debate extenso e de aceitação tímida. Martins (2012, p.2) defende que a ciência não é o único modo de se estudar e tentar captar a realidade. Salienta que o [mito], o pensamento filosófico e o religioso também possuem grande importância, levando a antigas indagações, como por exemplo, a possibilidade de o universo ter surgido com intervenção divina, questionando até que ponto a ciência e a religião se contradizem ou se completam.

---

[106] Martins (1998, p. 18) chama atenção de que o que hoje identificamos como teoria da evolução. Lamarck, no seu pioneirismo, reconhecia o termo "evolução" numa conotação diferente da atualidade. Segundo ela, evolução era empregado no sentido de descrever o desenvolvimento ontogenético, ou seja, o desenvolvimento de um indivíduo desde o ovo até a sua fase adulta. MARTINS (1998, p.18). Disponível: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2013/ciencias_artigos/historia_ciencia.pdf

[107] A versão referente é a judaico-cristã, no período a mais divulgada, conhecida e determinada por grande parte das populações que viveram subjugadas por países que colonizaram as mesmas. Países americanos e africanos sofreram significativos reflexos diante desse contexto de aculturação das suas civilizações, reflexos que perduram nos tempos atuais, se não com o cristianismo apostólico romano, como o cristianismo neopentecostal.

Campos (2015, p.8) fundamenta que a relação entre o ‘saber tradicional’ e o ‘conhecimento científico’ tem mais similaridade do que diferenças, ainda que as abordagens sejam com métodos e linguagens específicas. Dessas interpretações é possível identificar concepções divinizadas e religiosas atreladas não somente à filosofia, mas à política e ao expansionismo, assim como, à ciência moderna. Características que podem ser observadas em alguns mitos dentre os diversos existentes.

Ao relacionar algumas mitologias, cronologicamente em registro escrito, temos os mesopotâmicos. No mito *Enuma Elis,* oriundo da Mesopotâmia[108] pelos babilônios, Martins (1994, p.179) declara ser a narrativa mais antiga, a (re)conhecer em registro, entre as outras civilizações devido ao seu registro datar entre 4.000 a 2.000 anos antes da era cristã. O mito começa falando sobre uma unidade primeva, uma mistura de águas, anterior a todos os deuses. Entretanto, essa mitologia apresenta uma variedade de deuses e de mitos[109], devido às particularidades de cada região e cidade mesopotâmica, que tinha seu próprio deus protetor e seus próprios mitos. Sob influência dos dois deuses principais, os babilônios em virtude da sua maestria astronômica, aperfeiçoaram seus olhares mitológicos à vida da sua população e de todos os acontecimentos da Terra conforme as intervenções dos astros sobre a administração divina.

Para a civilização Maia[110], por exemplo, a explicação da origem do universo e da humanidade, na antiga população, se alicerçava no mito *Popol Vu*. A mitologia era representada por uma grande e sagrada árvore chamada de *Yakché* que estaria situada no centro do mundo. Os ramos da árvore, segundo a civilização, sustentavam o céu e as raízes se estendiam por todo submundo. Conforme Skolimoski et al. (2012, p. 408), uma das curiosidades sobre a criação do universo dos maias foi a sua habilidade com o calendário,

[108] A tradução do nome indica que era uma região situada entre dois rios: Eufrates e Tigre, sua capital era a Babilônia, tendo como cidades principais, Ur e Susa. Atualmente, situa-se no Irã, a Babilónia encontrava-se sensivelmente 96,56 km ao sul da atual cidade de Bagdad. Disponível: http://www.fc.up.pt/fcup/contactos/teses/t_030370042.pdf Acesso: 25 de março de 2016.
[109] Martins, p.07
[110] A região em que se desenvolveu esta civilização corresponde ao que hoje é denominado a península de Yucatán, no México, englobando os atuais Estados de Campeche, Tabasco, Chiapas, Iucatã e Quintana Roo; as terras baixas e altas da Guatemala; Belize; a porção ocidental de Honduras e El Salvador, reunindo territórios que pertencem à área denominada Mesoamérica (NAVARRO, 2008, p.347)

ao ter proporcionado calcular o momento exato da criação do universo na aurora dos 13 de agosto de 3.112 antes da era cristã.

A partir do período de 1.200 antes da era cristã, os mitos incorporam um aspecto mais ‘filosófico’ em meio ao ‘sobrenatural’ mitológico, o pensamento filosófico passa a dar explicações para o mundo sem utilizar mitos. Entretanto, não houve um abandono total das concepções mitológicas e divinatórias, foram aproveitadas por filósofos (MARTINS, 1994, p.18) e contemplada, futuramente, aos princípios científicos.

Na perspectiva indiana, através do mito “Nasadasiyasukta” *Rig Veda* composto cerca de dez séculos antes da era cristã, o universo era cíclico, criado e destruído frequentemente. Esta mitologia é apresentada nos textos da antiga tradição Vedas, os quais trazem especulação crítica sobre o início do universo[111] e o que poderia ter existido antes de todas as outras coisas.

O pensamento indiano é considerado como um processo de conhecimento não racional e direto. Ou seja, apresenta uma “visão” de verdade pela meditação. Essa interpretação lega as perspectivas de tradição das divindades e das mitologias em dúvida. Martins (1994, p.30) revela a influência filosófica demarcada pelos gregos e, para além dessa influência, a sua primazia ante as concepções predecessoras. Fator que contribui para a sua dominação epistemológica enquanto conhecimento referente e hegemônico. A filosofia grega é instituída sob o princípio da razão, do pensamento com raciocínios lógicos, cujo modelo fundamental é a matemática.

As críticas aos mitos, portanto, passam a ser resistentes entres filósofos, resultando numa cisão e esvaecimento da mitologia sobrenatural em decorrência da filosofia racional até à evolução da ciência absoluta. Essa ruptura desdobra, como afirma Luz (2003, p.97), à desestima de compreensões sob perspectivas sagradas com dinâmicas de criação-recriação que orientam o devir-futuro, estabelecendo a relação visceral entre tradição e contemporaneidade.

O mito da criação grega foi traduzido através da *Teogonia* de Hesíodo, a partir dos anos 700 antes da era cristã. Para Martins (1994) a descrição cosmogônica dos gregos era uma intermediação entre mito e filosofia sobre a

[111] Idem, p. 32.

origem do universo, “altamente sofisticada e intelectualizada”. Na Grécia Antiga, a origem do universo era uma das questões abordadas pelos filósofos da natureza, os conhecidos pré-socráticos[112], foram desses que surgiram diferentes abordagens de pensamento.

Um dos mitos mais conhecidos e reverberados nas instituições de ensino é a elaboração da Gênesis- início da bíblia judaico-cristão, apesar de muitos estudiosos não precisarem datas, há 700 anos antes da era cristã. O mito da *Genesis* não será considerado um ‘mito filosófico’, mas também não será considerado um ‘mero mito’ entre muitos pensadores ocidentais. A racionalidade ocidental não deixou de reverberar o mito da Gênesis, a posteriori, nas comunidades acadêmicas (científicas). A sua influência perpassou tempos históricos da civilização humana, com participação preponderante no cotidiano de muitas populações que vivenciaram sob dominação euro-ocidental.

Na perspectiva da ciência, em meio ao pensamento racionalista, o cientificismo ganha legitimidade e institucionalidade nos espaços de construção de saberes formais, a partir do século XVII. Segundo Gleiser (1997, p.192), o enorme sucesso do método racional desenvolvido por Isaac Newton para lidar com os fenômenos físicos rapidamente o transformou no símbolo de uma nova era na história da humanidade, baseada no poder do pensamento, e não no poder da fé.

Após dois séculos, em 1947, a teoria da Grande Explosão, conhecida também como o *Big Bang*, por George Gamow, ganha espaço nos setores acadêmicos e escolares em paralelo à teoria evolucionista e à criacionista judaico-cristã. Das intervenções de filósofos naturais às elaborações de cientistas, astrônomos da modernidade, físicos, teólogos e naturalistas firmam território entre as visões científicas, no que diz respeito às teorias sobre a formação do universo e da humanidade.

É nesse cenário empirista, mensurável, verificável e de comprovação pela ‘clareza’ científica que a teoria evolutiva passa a ser “um marco fundamental no processo de formação da concepção atual de temporalidade” (BASTOS MARQUES, 2008, p.48). Lamarck, em 1809, o precursor nas

[112]CAMPOS, p.107. Segundo o autor, os pré-socráticos buscavam explicar a origem da natureza do mundo físico e dos elementos que o constituem por meio da reflexão.

discussões sobre a evolução dos seres vivos, na qual, segundo Frezzatti Júnior (2011, p. 793) o termo “evolução” traz o sentido de a criatura ser desenvolvida do ovo até à idade madura, ou seja, ontogênese. Esta interpretação de natureza científica muito se assemelha do mito de *Pan Gu*, trazendo o ovo como símbolo da cosmogonia chinesa, como vimos nos capítulos II e III, nosso MER e MDR. Quer dizer, a ideia de origem humana científica, de alguma forma, reflete influências de determinadas cosmogonias.

Entretanto, a teoria da evolução terá maior plausibilidade com Charles Darwin, partir de 1859, tendo como ponto de debate a seleção natural, no qual o evolucionista traz que “as transformações dos seres vivos são causadas, na luta pela sobrevivência, pela seleção de determinadas características que são transmitidas à descendência” (FREZZATTI Júnior, 2011, p. 797). A partir dessa conjuntura científica, Moore (2007) afirma que Darwin, em 1871, já apontava provável localidade onde “se deu a trajetória dos hominídeos”. Salienta que,

> [...] desprovidos dos recursos hoje disponíveis, prev[ia] que os ancestrais mais antigos do homem seriam encontrados na África. Mas a evidência em apoio a essa ideia, só chegou cinquenta anos mais tarde, quando o anatomista Raymond Dart descreveu o fóssil de um crânio encontrado em Taung, África do Sul. (MOORE, 2007, p.36)

Com isso, no século XIX, o movimento a favor de uma ciência mais manipulável predominou, desvinculando questões teológicas e metafísicas, havendo um crescente desejo de exclusão dos debates cosmológicos da prática da ciência (SEPÚLVEDA, 2003, p.33). Não é desprezível, portanto, que na busca da origem e construção da natureza dos mitos sobre origem do mundo e da humanidade, encontre-se referências em diálogo e produções entre físicos, químicos e astrônomos, além de filósofos, antropólogos e historiadores. Haja vista:

> Ao longo dos últimos três séculos, os debates sobre a ciência tiveram estas duas vertentes: a natureza e o sentido das transformações do mundo operadas pela ciência; a natureza e a validade do conhecimento científico que produz e legitima essas transformações. Em alguns períodos, dominou uma das vertentes e noutros, a outra. Os debates começaram por ser entre cientistas e titulares de outros conhecimentos – filósofos, teólogos, artistas, etc. -, mas, à medida que a ciência se expandiu e diversificou, passaram a travar-se igualmente entre cientistas, ainda que, por vezes, o debate tenha sido sobre o que é cientista e sobre quem o é. (SANTOS, 2008, p.138).

Perpassar dessa dimensão, estando nela, o tratamento dado à temática, além de debatidos nesses últimos campos, apresenta vastos trabalhos no campo da história e filosofia das ciências. Visto isso, a história da ciência, numa perspectiva cultural, nos leva a debater sobre as possíveis relações históricas, hierárquicas, políticas e socioculturais estabelecidas na trajetória epistemológica da explicação da OMV, que inclui a sua presença acadêmica e escolar nessa esfera.

Nesse contexto, nos itens que sucedem, apresentamos como o objeto em estudo foi institucionalizado, após transposição didática, nos documentos referendados por instituições de ensino escolar. Tais documentos referenciais, que fazem parte da Noosfera[113] denominado por Yves Chevallard (1992), definirão quais saberes devem ser ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula. Segundo o mesmo, a noosfera é a encarregada de realizar a interface entre a sociedade e as esferas de produção dos saberes (CHEVALLARD, 992, p.60).

Para o didata, fazer a transposição didática implica em competências que devem ser contempladas no plano de educação continuada da escola, como: recortar para a área específica, selecionar aspectos do conhecimento relevantes, dominar o conhecimento em questão, relacionar o conhecimento em questão com outra área, contextualizar, ter um pressuposto de como o aluno constrói e como deve construir o conhecimento e dominar estratégias de ensino eficazes para efetivação da aprendizagem.

Os documentos oficiais e não oficiais aqui apontados são: os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Curricular do Estado da Bahia, os Planos de Aula e os Livros Didáticos adotados nas escolas da investigação. Intentamos investigar como o objeto do saber em análise poderá ser, implícita ou explicitamente, indicado, recortado, selecionado, relacionado e

[113]Chevallard (1992) utiliza o conceito para caracterizar as instituições de transposição de saberes. Pode ser encarada como um espaço de conflito, disputa e compatibilização, (dentre todos os conhecimentos historicamente acumulados) com as exigências sociais representadas por grupos interessados, pertinentes à formação do cidadão, cidadã, que ingressa na instituição. Em outras palavras, como avulta Machado (2011, p. 44) a *noosfera* situa-se fora da sala de aula (externamente). O termo noosfera pode ser identificado também, em diferente campo, por Teilhard Chardin (1881-1955) ao definir como “mundo ou esfera das ideias formado por produtos culturais, pelo espírito, linguagens, teorias e conhecimentos.
Disponível:
http://www.sincronariodapaz.org/altera/noosfera/_arquivos/PRIMEIRO%20CONGRESSO%20MUNDIAL%20DA%20NOOSFERA.pdf

contextualizado para ser desenvolvido, a partir de situações didáticas em sala de aula, de acordo com as relações pessoais e institucionais articuladas no saber ensinado. Articulações que poderemos visualizar através dos questionários aplicados em sala de aula, e fora dela, a fim de revelar o que é ensinado, e em consequência é aprendido, sobre a origem do mundo e da vida nas instituições escolares.

4.2 OBJETO HISTÓRICO ORIGEM NO MUNDO E DA VIDA NOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA

Buscamos revelar, nessa seção, o local, a existência e funcionalidade da Origem do Mundo e Humanidade. Assim sendo, os níveis de codeterminação (CHEVALLARD, 1999) nos subsidiam ao considerar ferramentas que categorizam as diferentes condições e restrições que regulam a escolaridade de um objeto do saber. Pois, os níveis de codeterminação situam um determinado objeto do saber numa escala hierárquica na qual cada nível se refere a uma realidade e determina a ecologia dessas organizações, no seu nicho e habitat[114].

A noção ecológica dos saberes[115], apresentada por Chevallard, corresponde à pesquisa da vida dos saberes nas instituições, já que estes saberes dependem de adaptações às restrições e condições de existência, vivência e funcionalidade resultante na economia destes saberes.

Os níveis de codeterminação estão distribuídos conforme a Figura 15:

[114] Conceitos ressignificados por Yves Chevallard (1999), onde o habitat significa, o lugar onde o objeto vive e ambiente conceitual do objeto de saber, e o nicho se refere à função desse objeto no sistema de objetos com os quais interage.

[115]Apesar de ser um termo biológico, a concepção é tomada de empréstimo por Chevallard (1992) com natureza análoga para a Didática. Santos (2008) a define como um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Pois, segundo o mesmo, quando fala de ecologia do saber, entende-a com ecologia da prática do saber. Uma vez que a restringe as ecologias aos saberes científicos. (SANTOS, 2008, p.154).

Figura 15: Níveis de Codeterminação conforme Chacón, 2008

Fonte: Carvalho et al. – adaptado (2012, p.6)

Esses níveis configuram uma escala hierárquica onde, cada localidade de origem determina as condições frequentes e as restrições em cada outro nível[116]. Assim sendo, em cada nível um objeto do saber específico vivencia uma determinada condição. As setas apresentadas na figura acima representam a natureza da criação (ou modificação), como sinaliza Chevallard (2007), de uma condição em um determinado nível. Com por exemplo, a condição existente no nível Escola é específica em relação à especificidade do nível Pedagogia.

Em concomitância à classificação da escala, temos os níveis de 9 ao 5 representados pelos documentos oficiais (dialogados pelas instâncias políticas, nos mais diferentes grupos de interesse). Nos níveis 5 ao 4 são representados pelos feitos e desenvolvimentos mais práticos do “chão” escolar, do “chão” da sala de aula (dialogado com a construção de professores e estudantes).

Chevallard (2007) nos esclarece que o nível 5, disciplina, é da responsabilidade dos programas, assim, hierarquicamente superior aos níveis de 4 ao 1. Entretanto, segundo as nossas análises, consideramos que a

[116] Chevallard, 2009, p.13.

Disciplina pertence aos dois lados hierárquicos (vide figura acima), devido à natureza transitiva, ou mesmo dialógica, experimentada nesse habitat por definir conceitos específicos a serem ensinados e também tornar que um determinado saber específico seja aprendido. Nesses níveis estão presentes aquilo que Chevallard (1999) intitula de organizações praxeológicas[117].

Trouxemos, nesse contexto, os PCN, assim como, as Propostas Curriculares da Secretaria do Estado da Bahia (2013) dos Anos Finais do Fundamental, os Livros Didáticos utilizados pelas professoras P1, P2 e P3 nas respectivas salas de aula, além de questionários aplicados aos estudantes das turmas dessas professoras. As análises têm a finalidade de revelar de que maneira esse objeto do saber está posto a ensinar, como fora ensinado e aprendido, no processo da transposição do saber, por diversos momentos didáticos. Condições que nos direcionou, a partir do revelado, a questioná-lo e respondê-los por intermédio de dispositivos didáticos.

4.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Um modelo epistemológico dominante em análise.

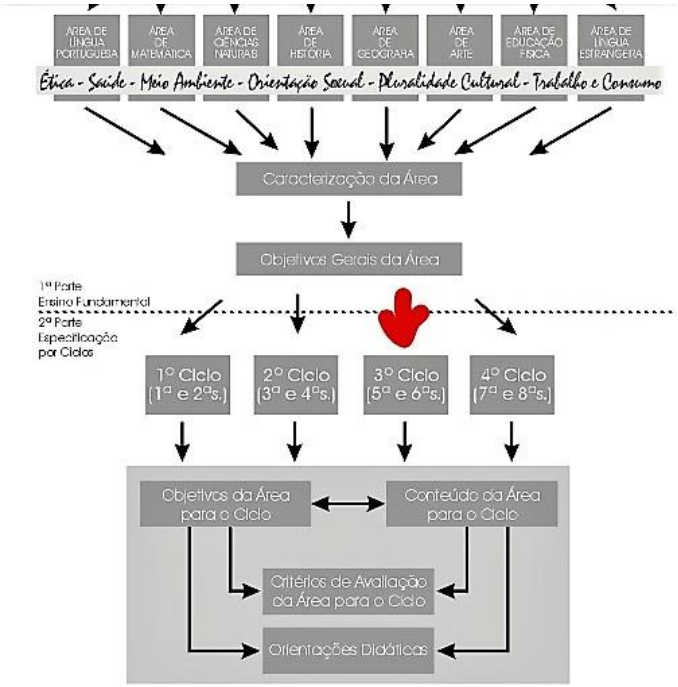
Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - foram elaborados a partir da necessidade da construção de uma referência curricular brasileira para o ensino fundamental, sob à responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Essas referências vieram não na perspectiva de currículo único, mas de auxílio no corpo escolar a fim de construção de planejamento curricular. Apoiam-se em normas legais, dão bases de orientação ao professorado quanto ao conteúdo escolar, contribuindo na busca de respostas a problemas identificados no ensino, atendendo às demandas e aos diálogos coadunados com o governo, pesquisadores e comunidade escolar envolvida (BRASIL, 1997).

Os PCN dos anos finais do fundamental são estruturados de acordo às especificidades de cada componente curricular, tratando assim, de maneira particular/específica um determinado objeto do saber que transite em diferentes

[117] A organização praxeológica é um dos desdobramentos da TAD. Ampliaremos discussões nas seções mais abaixo.

disciplinas. Nessa perspectiva, analisamos os indicativos propostos pelos ‘pecêenes’ de História do ensino fundamental nos anos finais, precisamente sexto ano do terceiro ciclo (6º e 7º Ano) conforme figura 16.

Figura 16: Terceiro Ciclo – 6º e 7º Ano. PCN de História



Fonte: Brasil (1998, p.9)

As interpretações sobre a origem do mundo e da vida, como vem sendo revelado desde a seção anterior, são discorridas em diferentes leituras, em meio à conjuntura que envolve, instaura e institucionaliza a natureza do seu conceito, na perspectiva escolar. Assim sendo, as variáveis das concepções e interpretações adotadas delimitam aspectos que agregam referenciais tanto na perspectiva das ciências humanas (aqui refletimos, particularmente, às áreas da História, Geografia, Filosofia e Antropologia), quanto na das ciências da natureza (particularmente, a Física e Biologia).

Ao analisarmos os ‘pecêenes’ apresentamos as organizações históricas[118] e didáticas, conforme Chevallard (1999), tendo como viés analítico os níveis de codeterminação. Dos documentos educacionais nos é pertinente considerarmos importante aproximá-los da diversidade de saberes referentes

[118] Implícitas nos PCN.

às concepções histórico-culturais sem favorecimentos, nem privilégios nas suas abordagens.

4.2.2. Os PCN de História e os mitos da origem do mundo e da vida: Um objeto do saber a ser ensinado

Ao partir pelo pressuposto da pedagogia, conforme os níveis de codeterminação, os estudantes e as estudantes do terceiro ciclo, além de outras habilidades, devem ser capazes de caracterizar e distinguir as relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas (BRASIL, 1998).

Consoante às Organizações Didáticas, o Parâmetro Curricular de História (PCH) apresenta sistematização de conteúdos direcionados por Eixo Temático[119] a serem abordados no Terceiro Ciclo (6º e 7º ano) e Quarto Ciclo (8º e 9º ano) do fundamental. Enquadra-se, com isso, no bloco tecnológico-teórico, parte da organização praxeológica, ao tratar dos saberes a serem ensinados nos espaços escolares e fora deles.

O *domínio*, do terceiro e quarto ciclo, é conduzido pelo Eixo Temático "A história das relações sociais, da cultura e do trabalho". O mesmo é subdividido entre subtemas, que conforme nossa estrutura analítica, é o *setor*: "As relações sociais, a natureza e a terra", direcionado ao sexto e sétimo ano e "As relações de trabalho", direcionado ao oitavo e nono ano.

O 'domínio' aponta indicativo de extensa possibilidade de conteúdo, o qual professores e professoras devem atentar-se, conforme PCN (1998, p. 47), "[...] às problemáticas contemporâneas pertinentes à realidade social,

[119]No contexto da divulgação dos PCN, na fase de disjunção oficial das disciplinas "História" e "Geografia", os eixos temáticos também foram palco de debate diante da transição do ensino de História de uma organização linear. Os eixos foram intensamente discutidos e constituídos como um desafio teórico e metodológico, ao apontar como pontos de questionamentos: "o quê", "para quê" e "como" ensinar História a fim de ressignificar o fazer docente no ensino da História. Ver: RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. In: *MNEME*, *Revista de Humanidade*. V. 5, n.10, abr/jun 2004; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula.* 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 54-66.

econômica, política e cultural da localidade onde leciona, da região, do seu país e do mundo".

O 'Setor' que afunila o habitat[120] do objeto do saber em estudo aponta os mitos e a religiosidade que falam da relação do homem com a natureza como exemplos de questões que podem orientar estudos, pesquisas e atividades diversas a partir deste setor. No que se direciona ao 'Tema' os PCN (1998) sinalizam que os conteúdos incluem acontecimentos históricos pontuais e problemáticas que favorecem estudos das suas relações no tempo, e, por vezes as mesmas problemáticas aparecem de modo recorrente na História de diferentes locais.

De acordo com os níveis de codeterminação, os PCN de História (1998) apresentam as seguintes distribuições:

Figura 17: Níveis de Codeterminação Didática - História
Chevallard, Bosch e Gascón, 1999

ASSUNTO/QUES-TÃO	**Explicar a Origem do Mundo e do Homem a partir do mito.**
TEMA	**MITOS DA ORIGEM DO MUNDO E DO HOMEM**
SETOR	**As Relações Sociais, a Natureza e a Terra**
DOMÍNIO	**A História das Relações Sociais da Cultura e do Trabalho**
DISCIPLINA	**HISTÓRIA**
PEDAGOGIA	**FUNDAMENTAL II (3° CICLO)**
ESCOLA	**EDUCAÇÃO BÁSICA**
SOCIEDADE	**MEC**
CIVILIZAÇÃO	**BRASIL**

Fonte: Autora, 2016 (adaptação: PCNH,1998)

Assim sendo, o 'Tema' ou objeto do saber, o qual investigamos, é apresentado a partir das concepções dos mitos no terceiro ciclo, 6º e 7º, conforme indicação dos Parâmetros Curriculares de História.

[120] Conforme descrição na pág.104.

> O primeiro subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre as relações entre as sociedades e a natureza. Entre muitas possibilidades, podem ser trabalhadas questões pertinentes aos recursos naturais, às matérias-primas e à produção de alimentos, vestimentas, utensílios e ferramentas, **aos mitos sobre a origem do mundo e do homem**[121], às relações entre os ciclos naturais e as organizações culturais, às explicações e valores construídos para os elementos da natureza, às representações da natureza na arte, ao tipo de propriedade e uso da terra, aos patrimônios ambientais, às relações entre a natureza e as atividades de fazer. (BRASIL, 1998, p.55, grifo nosso).

A partir das distribuições dos PCN (1998), em consonância com os níveis de codeterminação**,** o quadro nos apresenta como a disciplina condiciona e restringe o estudo do objeto do saber. As *condições*[122] para implementar, ensinar e/ou aprender o previsto pelo *tema* está ao propor: questões que sensibilizem os estudantes e às estudantes para o estudo do passado; estudo das diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, construídas no presente e no passado; e, trabalho a partir de atividades e situações didáticas que venha favorecer a pesquisa, observação, identificação, confrontação, distinção e reflexão.

No que concerne às *restrições* daquilo que é previsto pelo *tema,* há o sofrimento de mesma natureza das condições, só que com limites a depender do nível codeterminante que o objeto se encontre. O documento revela a ausência de elementos que dialoguem com as diferentes concepções, nos diferentes espaços, direcionados aos Mitos da OMV.

---

[121] O documento oficial indica Origem do mundo e do homem", entretanto, consideramos que ressignificar para "Origem do mundo e da vida" seria mais abrangente e contemplativo às pautas da diversidade e de gênero.

[122] Para Chevallard, uma condição é uma restrição para alguma instância U - uma pessoa [professor, estudante...] ou instituição [PCN, Livro Didático...] - quando U não pode visualizar/expor todas as outras condições prevalecentes, razoavelmente [deve] esperar por um determinado período de tempo, para mudar esta condição. Tradução livre: *on dira qu'une condition est une contrainte pour une certaine instance U – une personne ou une institution – lorsque U ne peut, vu l'ensemble des autres conditions régnantes, espérer raisonnablement, pour une certaine période de temps, pouvoir modifier cette condition.*(CHEVALLARD, 2009, p.12)

4.2.3 A origem do mundo e da vida nos PCN de Pluralidade Cultural: Percurso do objeto do saber

Os parâmetros para Pluralidade Cultural, ao atender o nível 7, 'escola', tratam de temas que envolvem as relações humanas nos aspectos culturais em diálogo com as Artes, Ciências Naturais, História, entre outros componentes. Além dos demais objetivos, de acordo com o nível 6, 'pedagogia', tem a finalidade de valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil, como nação, reconhecendo as contribuições no processo da construção da identidade brasileira (BRASIL, 1997, p.143).

Em consonância à escala 8, *sociedade,* os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural - PCNPC - (BRASIL,1997) constituem um documento com diretrizes para temas transversais aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. O 'setor' é direcionado com a possibilidade dos(as) estudantes compreenderem, respeitarem e valorizarem a diversidade sociocultural e a convivência solidária em uma sociedade dita democrática.

Assim, o nível 3 é administrado pelos blocos: Pluralidade Cultural e a Vida dos Adolescentes no Brasil; Pluralidade Cultural na Formação do Brasil; O Ser Humano Como Agente Social e Produtor de Cultura; e, Direitos Humanos, Direitos de Cidadania e Pluralidade.

> Esses blocos, para efeito didático, [...] propõem-se, neles, núcleos temáticos que se entrelaçam e se aplicam reciprocamente. A seleção visa à oferta a criança de vivências e informações que propiciem a percepção de uma situação social e cultural mais ampla e complexa do que seu mundo imediato. Cabe ao professor, na criação de sua programação, e à escola, na decisão de seu projeto educativo, priorizarem tais conteúdos conforme a especificidade do trabalho a ser desenvolvido. É importante lembrar que o estreito vínculo entre os conteúdos selecionados e a realidade local, a partir mesmo das características culturais locais, faz com que este trabalho possa incluir e valorizar questões da comunidade imediata à escola. Contudo, a proposta levanta, também, a necessidade de referenciais culturais voltados para a pluralidade característica do Brasil, como forma de compreender a complexidade do país, bem como de ampliar horizontes para o trabalho da escola como um todo. (BRASIL, 1997, 147-148, grifo nosso).

Ao direcionarmos ao terceiro e o quarto ciclos do ensino fundamental, o objeto em análise, encontra ecologia[123] no bloco Pluralidade Cultural e a Vida dos Adolescentes no Brasil. O mesmo trata da diversidade sociocultural brasileira nos diferentes grupos culturais, onde conhecer, respeitar e valorizar as diferentes formas de relação com o tempo são importantes.

Em concordância aos níveis de codeterminação os PCNPC (1997) estão distribuídos conforme as distribuições representadas na figura 18 abaixo.

Figura 18: Níveis de Codeterminação Didática – Pluralidade Cultural
Chevallard, Bosch e Gascón, 1999.

ASSUNTO	**Apresentar visões sobre a Origem do Mundo e do Homem.**
TEMA	**Tempo Cosmológico**
SETOR	**Temporalidade e Visões de Mundo.**
DOMÍNIO	**Pluralidade Cultural**
DISCIPLINA	**TRANSVERSAL**
PEDAGOGIA	**FUNDAMENTAL I e II**
ESCOLA	**EDUCAÇÃO BÁSICA**
SOCIEDADE	**MEC**
CIVILIZAÇÃO	**BRASIL**

Fonte: Autora, 2016 (adaptação: PCPC,1997)

A Origem do Mundo e do Homem (OMV) é orientada e sugerida doravante ao tempo cosmológico. No que direciona ao 'tema', o PCNPC (1997) traz que o tempo cosmológico é remetido às visões de mundo ao reportar feitos ancestrais, associados à origem da humanidade e aos elementos culturais como água, fogo, comida, entre outros (1997, p.151). A partir do 'setor' e do 'tema' é proposto a articulação da concepção de tempo com mitos de gênese do universo, articulado às ciências naturais, ao estabelecer a comparação

[123] No entendimento da ecologia didática do saber (CHEVALLARD, 1992), argumentamos as condições de existência do saber a ser ensinado na instituição analisada.

permitida a compreender a estruturação e especificidade do pensamento científico[124].

O ‘tema’ apresenta como ‘condições’ de existência e de funcionalidade da OMV, na conjuntura do ‘domínio’, ao tratar das diferentes visões de mundo:

- Articular a concepção de tempo com mitos de gênese do universo, numa comparação que permite também a compreensão da estruturação e especificidade do pensamento científico;
- E, ao trabalhar a partir da transversalidade com as Ciências Naturais, a História e a Geografia, além do Ensino das Artes.

As ‘restrições’ enfrentadas instalam-se na delimitação do conteúdo no tempo cosmológico, que, conforme o estudo histórico e epistemológico da OMV, carrega a natureza mais objetiva e experimental no seu ensino.

Pelo fato do objeto do saber ser tratado em diferentes componentes curriculares, fez-se interessante ampliar análise em mais de um documento que sustenta o ensino escolar. Assim como é orientado no Parâmetro Curricular (PC) de História, o PC das Ciências Naturais, ao situar no nível 6 de codeterminação, sugere ensinar a *gênese* do mundo a partir do terceiro ciclo (6º e 7º ano). Mas, ainda conforme a ‘pedagogia’, pode também ser ensinado no primeiro e segundo ciclo (1º ao 5º ano) do fundamental.

Segundo o ‘domínio’, os assuntos são de relevância local e fazem conexão entre os diferentes blocos, ‘domínio’, das demais áreas e dos temas transversais (BRASIL, 1998). No qual a origem do mundo e do homem é apontado a ser ensinado. Consoante ao parâmetro, estudantes são atraídos à temática na tentativa de se responder: ‘como é e como funciona o Universo’?

[124] PCNPC, 1997, p.151.

Figura 19: Níveis de Codeterminação Didática – Ciências Naturais
Chevallard, Bosch e Gascón, 1999.

ASSUNTO	**Explicar a Origem do Mundo e do Homem**
TEMA	**ORIGEM DO UNIVERSO E SUA EVOLUÇÃO**
SETOR	**GÊNESE DO UNIVERSO**
DOMÍNIO	**TERRA E UNIVERSO**
DISCIPLINA	**CIÊNCIAS NATURAIS**
PEDAGOGIA	**FUNDAMENTAL II (3° CICLO)**
ESCOLA	**EDUCAÇÃO BÁSICA**
SOCIEDADE	**MEC**
CIVILIZAÇÃO	**BRASIL**

Fonte: Autora, 2016 (adaptação: PCCN, 1998)

A proposta, diante a 'civilização', percorre a filosofia e história das ciências a fim de aproximar-se de explicações sobre formas, tamanhos, componentes, origens e evolução do universo para o encontro de possíveis respostas. Sob as vertentes abordadas, conforme a domínio, há orientações para que estudantes construam o conceito de tempo cíclico[125] de dia, mês e ano, ao aprender a se situar na Terra, no Sistema Solar e no Universo ampliado ao conceito de tempo não cíclico[126].

Os parâmetros das ciências, diante ao direcionamento do nível 5 – 'disciplina', estabelecem uma conexão com temas transversais da Pluralidade Cultural ao orientarem diálogos com a noção de tempo histórico, conforme as ideias de evolução, de passado, de registro, de memória e de presente e

[125]A ideia de cíclico, segundo dicionário filosófico, recai aos fenômenos que se repetem ou se reproduzem obedecendo sempre a uma mesma ordem e de modo ininterrupto. Desempenha um papel importante em certas concepções filosóficas e científicas, uma dela é a observação dos fenômenos astronômicos regulares (ciclo lunar, por exemplo), que supõe o tempo como um infinito cíclico (Aristóteles) ou como a base do *"eterno retorno" (Nietzsche). Ou ainda, aquilo que não tem início, nem fim. Japiassú; Marcondes (2001, p.35)
[126] PCN Ciências Naturais, 1998, p.40.

mudanças essenciais e irreversíveis no contexto sociohistóricos e cultural das humanidades.

As condições para condução do nível 3, posto isso, são criadas ao indicar o estudo das transformações planetárias em larga escala de tempo e ao possibilitar o ensino em conexão com temas transversais da pluralidade cultural. Enquanto a restrição é observada ao indicar abordagens filosófica e científica, sem apontar a mitológica. Além de apontar a origem do mundo, não explicitando a humana, ainda que façam parte do contexto.

4.2.3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do Ensino de História: Uma breve reflexão

Na conjuntura atual da educação brasileira, cabe-nos inferir breve reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que se refere à escala 8, 'sociedade', o documento de relevância nacional da educação contribui com propostas ao currículo escolar, à 'escola', e aos temas, aqui, 'pedagogia', para a construção do campo do saber histórico. A BNCC, enquanto representação da 'sociedade', está sendo palco de intensa discussão entre atores da esfera da educação e da sociedade como um todo. Segundo o Ministério da Educação e Cultura (2016, p.24),

> A BNCC é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação[127].

A BNCC de História pautas de definição encontra-se ainda em e, à vista disso, a Associação Nacional de História (ANH) apresenta questionamentos às propostas. Ao ser levada à consulta pública pelo Ministério da Educação no ano de 2015, a ANH aponta 'restrição' no que tange às "questões consideradas problemáticas no documento de História". Por também fazer parte do processo

[127]Ver: MEC, 2016, p.24. 2ª versão.
Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf
Acesso: 01 de junho de 2016.

de seleção e decisão do saber a ser ensinado, Noosfera, as propostas trarão - ou não - diretrizes e orientações de saberes específicos científico ao saber escolar.

Nesse contexto, no que concerne à civilização, apresenta que os direitos e objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento devem orientar a elaboração de currículos no nível da 'escola'. A comunidade acadêmica e escolar de História e sociedade civil pontuam - através de carta[128] - as lacunas que desintegram da realidade sociocultural e histórica brasileira. Segundo os mesmos, as propostas além de outros fatores persistem na perspectiva eurocêntrica, ainda que apontem a construção do currículo a partir da História do Brasil.

Ao apontar as asserções da Base Curricular à perspectiva que norteia o percurso de estudo desta investigação as mesmas revelam, conforme ANH, um restringimento da História da África contida no documento. Afirma-se o reforço do estereótipo que associa ao continente africano, restrito à história da escravidão. Além de outras 'restrições', declara que não há "obediência" às Leis 10.639/03 e 11.645/08, em função da limitação da temática da história africana e da cultura afro-brasileira e indígena.

4.2.3.2 Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para o ensino de História da Bahia (OCSDH – BA) do 6º ao 9º ano (Bahia): Percurso do objeto do saber

As orientações curriculares e subsídios didáticos de História são elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). No que se refere ao nível 6, 'pedagogia', da escala de codeterminação, as OCSDH contribuem efetivamente na elaboração didático-pedagógica do ensino fundamental de nove anos, amparada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como, por outras leis que vigoram a educação do país.

O parâmetro curricular estadual é um referencial curricular, como os outros que aqui estão apresentados, que faz parte da compreensão

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

noosférica[129] trazida por Chevallard (1991), também define os saberes que podem ser ensinados nas salas de aula. Assim, o documento revela de que maneira ocorre a trajetória do saber, do momento em que o mesmo é conceituado, institucionalizado, garantido (Saber Científico), até chegar à porta da escola (Saber a ser ensinado), e por fim tornar-se um saber ensinado (dentro da Sala de Aula), trajetória definida por Yves Chevallard (1989) de Transposição Didática do Saber.

Trata das múltiplas relações, na atualidade, no que direciona à implantação, à convivência e à extinção de oito para nove anos do ensino fundamental, no qual organiza o currículo em blocos pedagógicos respeitando as faixas etárias e seus respectivos anos escolares. Com a intenção de atualizar o currículo, em respeito ao nível 8, 'sociedade', a proposta agrega leis que vigoram para educação do país, conforme figura 20abaixo, para o ensino fundamental, que priorizam a perspectiva da diversidade no contexto social e escolar.

Figura 20: Principais Leis que fundamentam o currículo no Ensino Fundamental de Nove Anos
Proposta Curricular de História

Fonte: Bahia (2013, p.20)

O 'domínio' do componente curricular História está inserido no item IV da área de conhecimento das Ciências Humanas, junto ao da Geografia. O mesmo é estruturado a partir da sua subdivisão em três eixos

[129]Para Chevallard (1991) é a noosfera quem designa, dentre todos os conhecimentos historicamente acumulados, aqueles que são pertinentes para a formação do cidadão que ingressa na instituição.

complementares[130], ou setor, Eixo 1: Representações, Cultura e Trabalho; Eixo 2: Resistência, Movimentos Sociais e Relações de Poder; e, Eixo 3: Cidadania, Diversidade e Novas Configurações Mundiais.

Os referidos Eixos, ou setor, direcionam propostas que possibilitam aos professores e às professoras fazerem suas escolhas, seleções e construírem suas propostas fundamentadas nas bases teóricas e metodológicas que sustentam os ideais de educação defendidos pela referida secretaria estadual. (BAHIA, 2013, p.13). Os Eixos ainda direcionam um conjunto de competências e habilidades à aprendizagem discente conforme cada um dos saberes históricos escolares envolvidos.

O 'setor' identificado no Eixo 1 – Representações, Cultura e Trabalho é Ecologia[131]indicador das competências e habilidades que alicerça as 'condições' da OMV. É 'condição', diante às Orientações, cogitar as diversas formas e modos do indivíduo perceber e apreender o mundo, nas mais variadas temporalidades e lugares consoantes às respectivas relações culturais e socioeconômicas de grupos populacionais. Habilidades para estabelecer diferenças entre as manifestações culturais nos diversos tempos e espaços, conforme demonstra figura seguinte.

[130]De acordo ao documento oficial (2013), os eixos presentes na organização curricular desta proposta, aspiram ser orientadores da formação de competências e habilidades colaborando com a organização conceitual e prática do que se considera essencial nas escolhas pedagógicas para cada etapa descrita.

[131] A Didática considera que a Ecologia Didática do Saber e do Didático se relacionam às ideias de Habitat e Nicho, onde as mesmas, respectivamente, direcionam o lugar de vida conceitual de um Objeto do Saber e o lugar funcional ocupado por este Objeto do Saber (CHEVALLARD, 1999). Onde o Objeto do Saber precisa de (re)conhecimento, numa Instituição para ter existência, vivência, funcionalidade e aplicabilidade.

Quadro 6: Eixo 1 - Representações, Cultura e Trabalho (6º ao 9º ano)
Parâmetro Curricular de História[132]

Valorizar as diferenças culturais dos agrupamentos humanos nas suas diversas temporalidades	I/TS	TS	TS	C
• Identificar os modos de vida dos primeiros seres humanos • Estabelecer diferenças entre as manifestações culturais nos diversos tempos e espaços • Apropriar-se do conceito de diversidade, em detrimento do de inferioridade e superioridade, entre agrupamentos humanos • Localizar no tempo e no espaço, aspectos das histórias e culturas afro-brasileira e africana • Analisar as transformações ocasionadas pelas interfaces culturais				

Fonte: Bahia (2013, p.147)

Diante das referidas competências e habilidades, o documento sugere que as temáticas, ou saberes, sejam construídas e desenvolvidas de forma transversal, na busca de conhecimento plural, intercultural e multirreferencializado, entretanto o saber de referência não é identificado com evidência. No nível de 'civilização', nível 9, as Orientações Curriculares (2013, p.147) ressalta-se que "[...] ao valorizar as diferenças culturais dos agrupamentos humanos nas suas diversas temporalidades, deve estabelecer diferenças entre as manifestações culturais nos diversos tempos e espaços". Apesar de identificar ecologia nas habilidades e competências para a funcionalidade do objeto nessa instituição, observamos restrição nas fundamentações que propele a razão de ser dos MOMV nas relações com as pessoas.

Ainda que verifiquemos um possível início e trabalho sistemático, os argumentos para abordagens referentes às diferentes concepções cosmogônicas, diante das diferentes manifestações culturais nos tempo e espaço, não apresentam condições para "transmissão do saber em jogo" (ALMOULOUD, 2007, p.177) a ser ensinado. Os blocos de competências não apresentam explicitamente o saber de referência que investigamos, apesar deste documento, ainda que autônomo, se pautar nos parâmetros curriculares nacionais.

[132]Para cada competência eleita, nesta proposta, o professor encontrará habilidades facilitadoras para: Iniciar (I), Trabalhar Sistematicamente (TS) ou Consolidar (C) as referidas competências. As letras que aparecem ao lado de cada competência indicam a progressão esperada durante o desenvolvimento do estudante a cada ano letivo. (BAHIA, 2013, p.32)

4.3 “O LIVRO É O SUPORTE DE CONTEÚDOS CULTURAIS[133]”: ANÁLISE INSTITUCIONAL DOS LIVROS DIDÁTICOS

As análises dos livros didáticos aqui presentes estão alicerçadas em pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Antropológica do Didático (TAD), que sustentam o percurso da investigação, para uma melhor estruturação analítica. Visto isso, dividimos a nossa análise em global, regional, local e pontual. O desafio enfrentado é apresentar, logo em princípio, a metodologia considerada, tendo em vista que o objetivo não é tecer crítica diante das análises, mas, revelar o que as obras trazem, sob o ponto de vista dos referenciais teóricos da didática, no que se refere aos mitos da origem do mundo e do homem, objeto do saber em estudo.

Bittencourt (2011) aponta que a importância de utilizar o livro didático como objeto e fonte de pesquisa para a história das disciplinas relaciona-se ao fato de ser o material didático mais utilizado nas escolas desde o século XIX nos mais diferentes países do mundo ocidental. Na perspectiva de construir propostas didáticas, buscamos respostas que contribuíssem nas confrontações das construções.

De acordo com Barqueiro et al.[134] (2015), um trabalho didático, à luz da TAD, possui três dimensões: epistemológica, econômica e ecológica. A epistemológica, nesse cenário, tem por finalidade descrever e interpretar um considerado problema didático no campo da história escolar, por exemplo, em jogo. Foi nessa conjuntura que fomos levados a questionar: como são considerados, descritos e interpretados os mitos da Origem do Mundo e da Vida, enquanto objeto do saber escolar, no ensino de História do 6º ano?

Na busca de revelar tal interrogação, interessou-nos promover uma análise dos livros didáticos. Três manuais didáticos, centrados em um conteúdo e objeto do saber específico, pertinente ao ensino e temas referentes à disciplina de História e utilizados pelas professoras P1, P2 e P3. Esta

[133] CHARTIER, 1990.

[134]Ver: BARQUERO, B.; BOSCH, M.; GASCÓN, J. Las tres dimensiones del problema didáctico de la modelización matemática The three dimensions of the didactical problem of mathematical modeling. Revista Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 17, n. 5, 2015. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/12757/pdf. Acesso em: 29 de março de 2016.

particularidade analítica constitui-se como um elemento vigoroso, que por sua vez refletiu na metodologia que adotamos. Assim como Oliveira (2006) consideramos que,

> O livro didático não é “apenas” um livro, tampouco o é no sentido mais usual do termo, para ser lido, da primeira à última página. O livro didático precisa ser entendido como parte da história cultural da nossa civilização e como objeto que deve ser usado numa situação de ensino e aprendizagem e, nessa relação há vários sujeitos: o(s) autor(es), editor, trabalhadores, e, sobretudo, professores e alunos. (OLIVEIRA, 2006, p.40).

Assim, as noções fundamentais da Teoria Antropológica do Didático, enquanto nossos alicerces, puderam ser “[...] um instrumento poderoso para análise, por exemplo, de práticas docentes e de livros didáticos” (ALMOULOUD, 2015, 10). A TAD é uma por lidar com a ação do homem, da Didática das Ciências que tem por ambição a exploração das relações entre o ensino de conteúdos de diversos domínios da matemática, química, física, história, geografia, entre outras ciências, e a aprendizagem dos mesmos pelos(as) estudantes.

A exploração dessas relações e as referências teóricas no exercício dos seus importantes papéis permitem fundamentar, compreender e interpretar os fenômenos que emergem do processo de ensino e do processo de aprendizagem, além de constituir ferramentas necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa.

A Teoria Antropológica do Didático (TAD) ao considerar os estudo, de acordo a Almouloud (2015, p.10), “[...] [d]as condições de possibilidade e funcionamento de Sistemas Didáticos”, leva em conta dois aspectos complementares da atividade humana: o aspecto estrutural, descrito em termos de praxeologia; e, o aspecto funcional, que pode ser analisado por meio dos momentos didáticos. A Teoria, desenvolvida exclusivamente no âmbito da Didática das Ciências, direciona-nos ao aspecto estrutural.

Assim, a praxeologia, a qual direcionamo-nos, permite descrever as atividades humanas que sejam sistematicamente realizadas, atentando-se que pode ser ampliada em outras atividades humana e áreas do conhecimento, como por exemplo, a área da física, geografia, história, educação física, inglês, religião, entre outras.

Na atividade da história escolar, por exemplo, ou em qualquer outra atividade, existem duas partes, conforme as noções praxeológicas: de um lado, estão as tarefas e as técnicas; de outro, estão as tecnologias e as teorias. A primeira parte é a *práxis*, palavra de origem grega, que significa prática. A segunda parte é composta por elementos que permitem justificar e entender o efeito e o âmbito do discurso fundamentado, implícito e explícito, sobre a prática.

Esses dois blocos, *práxis* [saber-fazer] e *logos* [saber], interdependentes e inseparáveis constituem a *praxeologia.* Para que uma praxeologia seja específica é necessário à compreensão de alguns conceitos fundamentais: tarefa, técnica, tecnologia e teoria[135]. A partir de Chevallard (1999), é entendido que as tarefas necessitam de uma técnica (τ) que permita resolvê-las. Assim, a técnica deve ser justificada por algumas propriedades, definições ou conceitos históricos, no nosso contexto, que a TAD chama de discurso tecnológico (θ) ou tecnologia. A teoria, por sua vez, apontará um discurso teórico aos elementos tecnológicos, técnicos referentes aos tipos de tarefas. Visto isso, procuramos revelar os tipos de tarefa (T), discursos e justificativas que os autores trazem para a construção das concepções de origem do universo e da humanidade.

No que se refere à Teoria Antropológica do Didático e à vertente praxeológica é previsto que a tarefa, técnica, tecnologia e teoria são elementos que contribuem em respostas no processo analítico-metodológico. Logo, podemos considerar que a TAD é um referencial metodológico e teórico preponderante no percurso desta etapa, por nos fazer possível "[...] identificar a seleção de conteúdos, de materiais e procedimentos de resolução e de exercícios utilizados nas propostas de ensino" (GONÇALVES, 2016, p.125), o que leva a constituir na prática do docente e no aprendizado discente.

O livro didático e a relação pessoal articulada diretamente pelo(a) professor(a) e estudante, frente às considerações da pesquisa, fazem parte do

[135] A Tecnologia e a teoria devem ser escutadas em direção à instituição (no caso, ensino de História no 6º Ano) ou pessoa (professoras e/ou estudantes) considerada. A Tecnologia é que, em uma instituição ou uma pessoa, enche o recurso – justificar, esclarece a τ técnica sobre o tipo de tarefas T, ou mesmo paga para gerar (ou reconstruir, quando é "dado"). Da mesma forma, é a teoria que assume, nesta instituição ou aquela pessoa, uma função teórica. Nesse universo, estratégias institucionais ou pessoais para distribuição, retenção, praxeológicas desempenham um papel proeminente. Tradução nossa: CHEVALLARD, 2007, p.10.

modelo dominante traçado nas nossas análises. É um recurso didático institucional de significativa importância nos processos do ensino e da aprendizagem, sendo ele, talvez, o de maior acessibilidade aos(às) sujeitos(as) envolvidos(as) no “chão” da sala de aula.

> O campo da antropologia do conhecimento tem foco no objeto do saber, mas com ênfase aos tipos de objetos: instituições, indivíduos e as posições que ocupam os indivíduos nas instituições, bem como sobre as relações que possam existir entre esses objetos (BOSCH e CHEVALLARD, 1999, 3).

Ao preocuparmo-nos com o que é proposto para o ensino, a partir do que está posto nas *bagagens praxeológicas*, nesta investigação analisamos os livros didáticos. Os livros apresentados foram aprovados pelo *Programa Nacional do Livro Didático* - PNLD (2014), articulados com a construção de concepções sobre a origem do universo e da origem humana, nosso objeto do saber, visando observar elementos para a transposição didática. Nesse contexto, um método de categorização das práticas sociais[136], mais especificamente das práticas e das atividades históricas propostas pelos autores dos livros adotados pelas escolas do contexto dessa pesquisa, faz-se necessário. A TAD oferece ferramentas teóricas e metodológicas apropriadas, assim, acreditamos que toda atividade humana regularmente realizada pode, de acordo ao Chevallard (1991, p.1), descrever-se como um modelo único, que se resume aqui com a palavra praxeologia.

Como já fora descrito nas páginas acima, a praxeologia pode ser compreendida como a junção formada por tipos de tarefas, técnicas, tecnologia e teoria. O estudo dessas praxeologias é realizado por meio, apesar de ter sido propiciado na matemática, no nosso caso, das organizações históricas (OH) e das organizações didáticas (OD), ou seja, podem-se ter quartetos históricos e didáticos.

O livro didático é um instrumento histórico, sociocultural conforme as práticas e representações direcionadas de acordo às respectivas temporalidades. Os livros didáticos estão inscritos em uma longa tradição “[...] inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos

[136]As práticas sociais aqui trazidas por Chevallard, ainda que com sentido diferenciado, aponta consonância ao sentido de prática social trazida na História social da cultura por Chartier (1990), pois este traz a práticas culturais enquanto construções realizadas por seres humanos em relação uns com os outros e na sua relação com o mundo e aos seus feitos.

métodos e das condições do ensino de seu tempo" (CHOPPIN, 1980 apud BITTENCOURT, 2011, p.94).

Enquanto um modelo epistemológico, aqui considerado dominante, o livro didático contribui de forma a 'o quê' e 'como' considerar um objeto do saber específico, como, por exemplo, a origem do mundo e do homem. Posto isso, sob a orientação do PNLD, os livros didáticos são recursos didáticos que, nesse cenário, devem ser submetidos às avaliações que aqui denominamos de análise institucional.

A análise institucional, em consonância com Henriques, Nagamine Nagamine (2012), é decorrente de inquietações e/ou questões levantadas por pesquisadores(as), em latente evidência professores(as), no seu contexto institucional. Segundo os mesmos, essas análises permitem identificar as condições e exigências que determinam as relações institucionais e pessoais aos objetos do saber, no nosso caso em particular, os objetos históricos, as organizações ou praxeologias desses objetos interpostos no processo do ensino e da aprendizagem.

Nossa finalidade, com isso, foi analisar as organizações praxeológicas (CHEVALLARD, 1999) nos livros didáticos evidenciados. Ou seja, examinamos o que está descrito nesses modelos na busca da tarefa, técnica, tecnologia, teoria, diante do pressuposto de que "[...] toda prática institucional pode ser analisada de diferentes pontos de vista e de diferentes maneiras no fluxo das práticas sociais", como assegura Gonçalves (2016 *apud* BOSCH e CHEVALLARD, 1999, p.58).

Visto as possibilidades que a Teoria Antropológica do Didático nos oferece, que é promover uma análise, creditamos a imprescindibilidade de fraccionar a análise em quatro partes: Global, Regional, Local e Pontual. De acordo com as noções praxeológicas, o 'Global' e 'Regional', está direcionado ao bloco 'teórico e tecnológico'; o 'Local' e 'Pontual' estão direcionados ao bloco 'técnico' e 'tipos de tarefa', ou seja, ao saber-fazer.

A Análise Global consiste numa descrição organizacional, de maneira macro e primária, em que se apresenta a composição física, substancial e dialógica do livro didático. Assim, o aspecto global representa o exame de um livro didático, como um todo, no intuito de desenhar um projeto específico para

uma determinada Instituição[137], no caso o ensino de História do 6º Ano. Com análise específica dos livros didáticos da referida instituição.

A constituição física, substancial e dialógico[138], no sentido estrutural, abrangente e discutível, nos é importante porque nos revela as manifestações ideológicas dos autores, apontando de onde falam e o porquê das eleições e do como são eleitos determinados saberes. Enquanto elemento cultural e histórico, o livro didático desenha uma representação que considera a 'linguagem' (ou comunicação), as 'representações', e as 'práticas' (práticas culturais, realizadas por seres humanos em relação uns com os outros e na sua relação com o mundo) são noções determinadas por aspectos socioculturais, como reflete Chartier (1990).

A Análise Regional consiste numa descrição territorial, de maneira temática e complementar, em que se apresenta a composição fundamental e dialógica, ou não, de um Objeto do Saber específico no livro didático. Consideramos a sua análise importante pelo fato do mesmo permitir evidenciar como é estabelecida a demarcação ecológica de um determinado saber, consoante ao direcionamento teórico e contextual no território em que habita, ou que pode habitar o Objeto do Saber. Nesse tipo de análise, conforme (ALMOULOUD, 2015), há a tentativa de responder:

> O objeto de saber faz parte das recomendações curriculares para a Educação Básica? Está presente nos livros didáticos? Como é apresentado e com qual finalidade? Esse objeto de saber é efetivamente trabalhado na escola? Se sim, em quais condições? Se não, quais são os motivos para ser deixado de lado? (ALMOULOUD, 2015, p.15).

Assim sendo, nessa seção é possível, diante à descrição desse ponto analítico, diagnosticar o uso do objeto do saber diante do capítulo (terreno) em análise.

A Análise Local consiste numa descrição mais próxima da articulação do objeto, de maneira funcional e prática, em que se apresentam sistematizações teóricas e práticas de um objeto do saber específico no livro didático. A função

[137] Para a Teoria Antropológica do Didático, podemos considerar como *Instituição,* a escola, as salas de aulas, o livro didático, a prática de um(a) professor(a), o trabalho em sala de um(a) estudante o Ano escolar específico, entre outros. Ver: (Gonçalves, 2016).

[138] A constituição substancial dos saberes presentes nos livros e a relação dialógica serão consideradas em todas outras etapas da análise. Sobre questão dialógica, ver: nota de rodapé na pág.49.

dessa análise é apontar se essa instituição aborda o conteúdo histórico origem do mundo e do homem e a relação desse conteúdo com a concepção mitológica. A análise nos aponta de que maneira está posta organização praxeológica, de um objeto do saber específico, conforme o seu habitat e o seu nicho[139].

A análise Pontual consiste numa apresentação, conforme Almouloud (2007), praxeológica onde de maneira minuciosa buscamos as razões de existência da cosmogonia iorubá como objeto do saber. Seção a qual descrevemos os tipos de tarefas que é proposto ao (à) aprendiz e a existência, funcionalidade e condições da presença ou ausência de um objeto específico.

Conforme entendimento praxeológico, intentamos categorizar os tipos de tarefa (T) que os autores trazem para a construção das concepções da origem do mundo e do homem, perante a trajetória da humanidade. Falar de praxeologia, na perspectiva da TAD, é dialogar em torno das conexões associativas indissociáveis dos blocos teóricos e técnicos. Como salienta Gonçalves,

> As tarefas necessitam de uma técnica (τ) que permite resolvê-las. Essa técnica, por sua vez, deve ser justificada por algumas propriedades, definições ou conceitos matemáticos, o que na TAD é chamado de discurso tecnológico (θ) ou tecnologia. Todavia, esses elementos têm que ser justificados por um discurso teórico (Θ). (GONÇALVES, 2016, p. 59).

Partimos da compreensão de que o livro didático é um dos instrumentos político-didático-pedagógico, além das considerações já mencionadas acima, que pode ser sustentado através da relação pessoal e institucional, dentro e fora da sala de aula, por professor(a), estudantes e saberes elegidos em meios às construções no meio didático. O livro didático, portanto, é um recurso didático de significativa importância no processo do ensino e da aprendizagem, sendo ele, talvez, o de maior acessibilidade aos (as) sujeitos(as) envolvidos(as) nos espaços escolares mesmo diante de todos os queixumes manifestados por docentes.

[139] Ampliaremos maior abordagem sobre os conceitos habitat e nichos nas próximas seções.

4.3.1 As Análises

Os livros escolhidos são os adotados pelas escolas-campo em que as professoras participantes P1, P2 e P3 trabalham. A análise dos livros didáticos, os quais utilizamos as siglas L1, L2 e L3 para melhor leitura, teve por finalidade interpretar o funcionamento didático (CHEVALLARD, 1992) nas escolas E1, E2 e E3 no ensino de História do 6º ano.

As instituições escolares tiveram suas identidades preservadas, mesmo após análise, aprovação e autorização das gestoras e professoras das Unidades, através de termo de consentimento. Acreditamos que a pesquisa não interferiu e nem prejudicou o bom desenvolvimento das aulas, nem, além disso, feriu a integridade intelectual e/ou física dos (as) participantes. A preservação das identidades (professoras e escolas), é de extrema importância ao lidar com sujeitos(as). Visto que,

> [...] dessa forma, uma série de mal-entendidos e situações constrangedoras, que muito ocorrem na atualidade, pode ser minimizada. Também uma atitude ética perante as pessoas que são convidadas a participar de pesquisas faz com que o campo não se feche aos novos pesquisadores que poderão vir trabalhar em pesquisas ou temas com [contextos] semelhantes. (FREITAS et al., 2008, p.46).

Partimos do pressuposto de que essas análises nos permitirão identificar as ‘condições’ e ‘restrições’ que determinam as relações institucionais e pessoais (HENRIQUES, NAGAMINE, NAGAMINE, 2012) direcionados aos Mitos da Origem do Mundo e da Vida. Isto é, ao objeto histórico em estudo, além das organizações praxeológicas desses objetos para o processo de ensino e da aprendizagem. Visto isso, nos apropriamos das palavras de Bittencourt (2004) ao apontar-nos que a análise de bibliografia, assim como das seleções de documentos ou excertos de determinadas obras historiográficas, contribuem para a percepção da tendência histórica predominante.

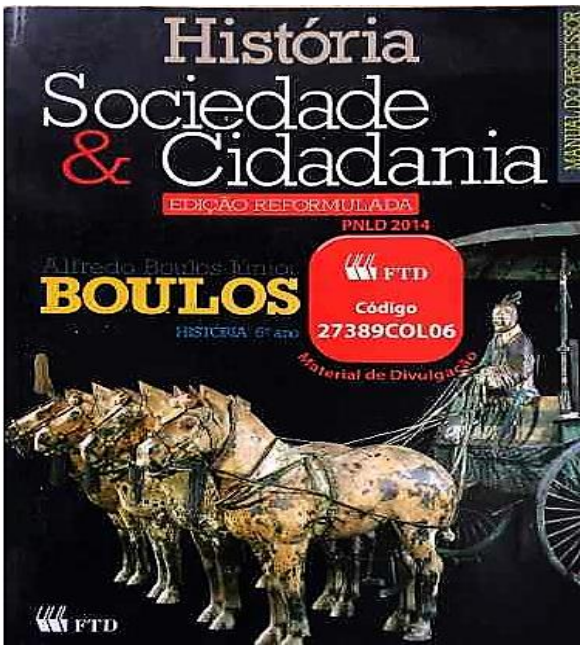
Os três livros analisados foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental – 2014/2015/2016 – a partir dos critérios metodológicos mencionados amplamente mais acima.

Os livros utilizados são os do sexto anos do fundamental II, ou seja, dos anos finais do fundamental, das coleções FTD, Sistema de Ensino Positivo[140] e Saraiva. Numa perspectiva Global e Regional, diga-se num diálogo Teórico – Tecnológico, temos, conforme descrições abaixo:

4.3.1.1 Uma análise Propedêutica para o ensino: L1

BOULOS Jr, Alfredo. História Sociedade & Cidadania. (Manual do Professor). PNLD 2014/2015/2016. Edição Formulada. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2012.

Figura 21: Capa LD 1



Fonte: Boulos Jr (2012)

O autor é professor e autor. Foi docente no ensino fundamental e pré-vestibulares, é mestre em História Social (USP) e doutor em Educação (PUC-SP). Possui atuação nas áreas da História das Disciplinas Escolares e do Livro Didático, assim como, nas áreas de representações, imagens. Assessorou a diretoria técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FTE),

[140] Este material tem estrutura modular.

além de ser autor de mais duas coleções além da analisada. São elas: “Construindo Nossa Memória” e “O Sabor da História”. O material didático é vinculado à editora FTD.

A editora é distribuída em diversos estados do Brasil, entretanto foi originada da região Sudeste, compondo assim características iniciais típicas da localidade, principalmente da tradição paulista. Foi fundada há 110 anos, cujas iniciais FTD condizem com a homenagem do Instituto Marista ao religioso Frère Théophane Durand. A reverência lhe foi concedida por assumir a direção do Instituto, que já possuía livros de Gramática Francesa e de História da França, além de obras de cunho religioso para o ensino, cujas escritas eram “pedagogicamente” qualificadas. As obras passaram a integrar a coleção que recebeu o título de **Coleção de Livros Didáticos FTD**[141].

De acordo com o guia de livros didáticos PNLD (2014), a coleção “História, Sociedade & Cidadania”, trabalha com conteúdo histórico fruto de uma historiografia recente, que possibilita um debate atualizado sobre os elementos próprios à narrativa histórica.

> Como corpus de textos dados à leitura de uma coletividade como parte de seu próprio esforço de construção identitária, a historiografia, seria a evidência mais tangível das operações intelectuais que transformam os tempos pretéritos em narrativa e objeto de conhecimento visando às demandas de um tempo presente e aos anseios de projeção do futuro. (OLIVEIRA, 2012. p.275-6).

A coleção, perante o PNLD (2014), portanto, declara valorizar debates no âmbito da formação cidadã contemporânea, com destaque para a abordagem das questões de gênero, dos direitos sociais dos povos indígenas e da diversidade histórica cultural e social do país. No que tange às abordagens que exigem ensino da História e Cultura Africana Afro-brasileira e Indígena[142], considera com ‘restrição’ por não ampliar debates diante das conjunturas problemáticas no que se refere às consequências do preconceito racial na atual sociedade.

O material didático é composto por 15 capítulos, em um total de 320 páginas, distribuídas em: Apresentação; Como está organizado seu livro; Agradecimentos; Trabalhando com *blogs*; Sumário; Unidades: I – História,

[141] Disponível: http://www.ftd.com.br/a-ftd/a-historia/. Acesso: 30 de maio de 2016.
[142] Conforme às prescrições da Lei 11.645/08.

cultura e tempo; II – o legado dos nossos antepassados[143]; III – Vida urbana: oriente e África; IV – A luta por direitos. Bibliografia; Mapas de Apoio; e, Glossário.

Dentre os quinze capítulos, o Capítulo 3 da Unidade II é o ponto de interesse, pois consta o nosso objeto de estudo, precisamente, a Origem do Mundo e da Vida e, consequentemente, buscamos identificar os mitos para a explicação da OMV.

Neste capítulo, composto por 20 páginas, a abordagem sobre os Mitos da Origem do Mundo e da Vida apresenta condições de existência das cosmogonias e restrições que condicionam a razão de ser da cosmogonia iorubá na difusão do conhecimento, tanto nas representações e discurso imagéticos, quanto nos discursos textuais que alicerçam o conteúdo no sexto ano.

Chevallard (2009) apresenta condições e restrições, das instituições em análise, perante as possibilidades e funcionamentos dos Sistemas Didáticos, entendido no encadeamento didático entre as professoras – livros didáticos de história-cosmogonia iorubá. Para diferenciar "condições" de "restrições" salienta que,

> Em princípio, tudo é condição, mas dizemos que uma condição é uma restrição para uma determinada instância U - uma pessoa ou instituição – quando U tem que, dadas todas as outras condições prevalecentes, esperar por um razoável período tempo para *modificar*esta condição. Em outras palavras, uma restrição para U é uma condição que não pode ser modificada por U. As condições que não aparecem como restrições são chamadas de condições, ou melhor, para evitar dúvidas, condições modificáveis por U[144]. (CHEVALLARD, 2009, p.10).

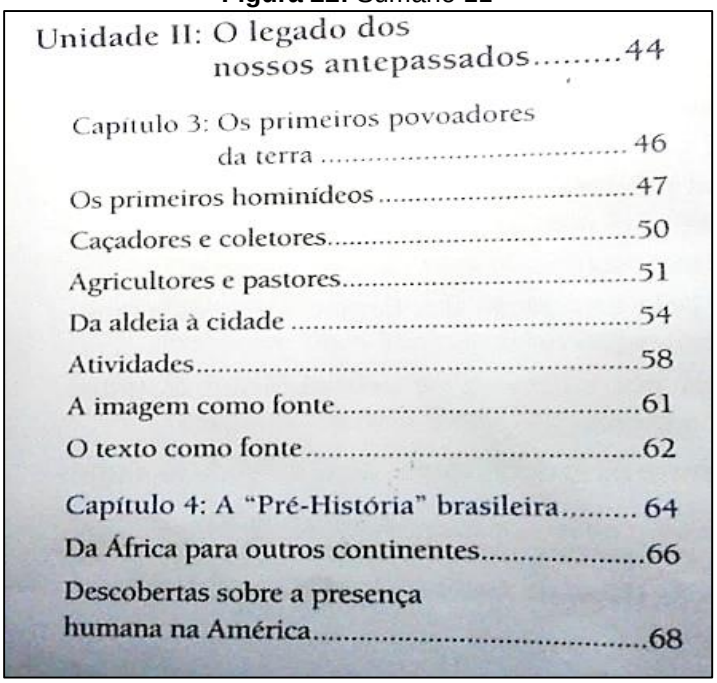
Buscamos, assim, revelar as condições do objeto do saber em análise atentando-nos, como salienta Bittencourt (2004), aos discursos nos textos didáticos analisados, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos. Nesse contexto, a noção ecológica de Chevallard (1991) nos leva a identificar as *condições* determinantes para existência e funcionalidade do objeto diante dessa conjuntura.

---

[143] Vide Figura 10.
[144] Tradução livre:

A fim de confrontar os impactos das professoras ao lidar com as diferentes concepções mitológicas, nos nossos momentos de estudo e construção de sequências de atividades, apresentamos as condições do objeto no capítulo 3, Unidade II do livro didático, cuja descrição abaixo.

Figura 22: Sumário L1


Unidade II: O legado dos nossos antepassados.....44
Capítulo 3: Os primeiros povoadores da terra 46
Os primeiros hominídeos 47
Caçadores e coletores.....50
Agricultores e pastores.....51
Da aldeia à cidade 54
Atividades.....58
A imagem como fonte.....61
O texto como fonte.....62
Capítulo 4: A "Pré-História" brasileira..... 64
Da África para outros continentes.....66
Descobertas sobre a presença humana na América.....68

Fonte: Boulos Jr. (2012)

As condições ecológicas da produção do objeto do saber é que determina a existência ou não de uma organização praxeológica (OP), como afirma Machado (2011, p.107). Visto isso, essas determinações respondem (Q2): "Quais propostas ensinar". Ou seja, como e porque utilizar determinadas propostas, isto é, organizações praxeológicas tendo, aqui, o livro didático como instituição de referência e determinação.

O habitat de um objeto histórico, no nosso caso, é o local onde se encontram os mitos da origem do mundo e do homem que por sua vez determinará a função desse saber, ou seja, determinará seu nicho (ALMOULOUD, 2015).

Para os elementos das organizações históricas (tipos de Tarefas e Técnicas) apresentados no capítulo 3, trouxemos a organização pontual e demos um zoom na organização local, na pretensão de revelar de que forma essa instituição alicerça o conteúdo OMV e integra-se à cosmogonia iorubá.

Pois, essa análise leva-nos a reconhecer as possíveis dificuldades, ou mesmo, impossibilidade para agir, numa perspectiva prática, em torno de uma determinada direção (BOSCH & GASCÓN, 2010).

Essa análise das organizações praxeológicas pontuais em si, nos subsidiou, sobretudo, por nos trazer um conjunto de técnicas, como afirma Almouloud (2007), tecnologias e teorias organizadas para um tipo de tarefa, além de nos auxiliar em estratégias pra construção de dispositivos didáticos, diante das possíveis rigidezes institucionais.

Apresentamos um quadro com a finalidade de delinear questões que direcionam a análise da organização prática nos livros didáticos, fundamentado no subtema do Eixo Temático (A história das relações sociais, da cultura e do trabalho; subtema, As relações sociais, a natureza e a terra) indicado pelos PCNH (1998). Portanto, esse quadro será uma referência na busca de abrir ecologia para existência e funcionalidade nas análises praxeológicas do LD1, LD2 e LD3.

Quadro 7 - Organização praxeológica referencial

ASPECTO ECOLÓGICO	
Quesito Direcionador	Tarefas (T)
Qual a importância do estudo dos mitos da origem do mundo e da vida na instituição 6° ano?	$T_{1:}$ Apresentar introdução sobre leituras referentes à gênese do mundo e da humanidade. $T_{2:}$ Apresentar parte contextual sobre os que são mitos.
HABITAT	
Quesito Direcionador	Tarefas (T)

Quais abordagens são apresentadas no 6° ano ao tratar sobre a origem do mundo e da vida?	$T_{1:}$ Apresentar as relações existentes entre as sociedades, as culturas e a natureza, em diferentes momentos; $T_{2:}$ Apresentar a origem do mundo e da vida na concepção mitológica; $T_{3:}$ Contextualizar os aspectos mito-divinizado-filosófico das antigas civilizações; T_3: Apresentar a origem do mundo e da vida na concepção científica; T_4: Apresentar as relações existentes entre mito e ciência para explicar a origem do mundo e da humanidade; T_5: Apontar as diferenças existentes entre as explicações científicas e criacionistas; $T_{6:}$ Correlacionar o mito da criação humana com a teoria evolucionista; $T_{7:}$ Construir uma linha do tempo narrando o mito iorubá; T_8: Apresentar um jogral a partir do criacionismo tupinambá. $T_{9:}$ Produzir uma HQ associando o criacionismo iorubá, tupinambá e judaico-cristã no contexto de Salvador.
NICHO	
Quesito Direcionador	Tarefas (T)
Qual a função das diferentes abordagens apresentadas?	$T_{1:}$ Citar as diferentes abordagens sobre a OMV? T_2: Representar as diferentes abordagens apresentadas; T_3: Descrever as diferentes concepções do conteúdo (objeto do saber) de maneira contextualizada.

Fonte: Autora, 2016

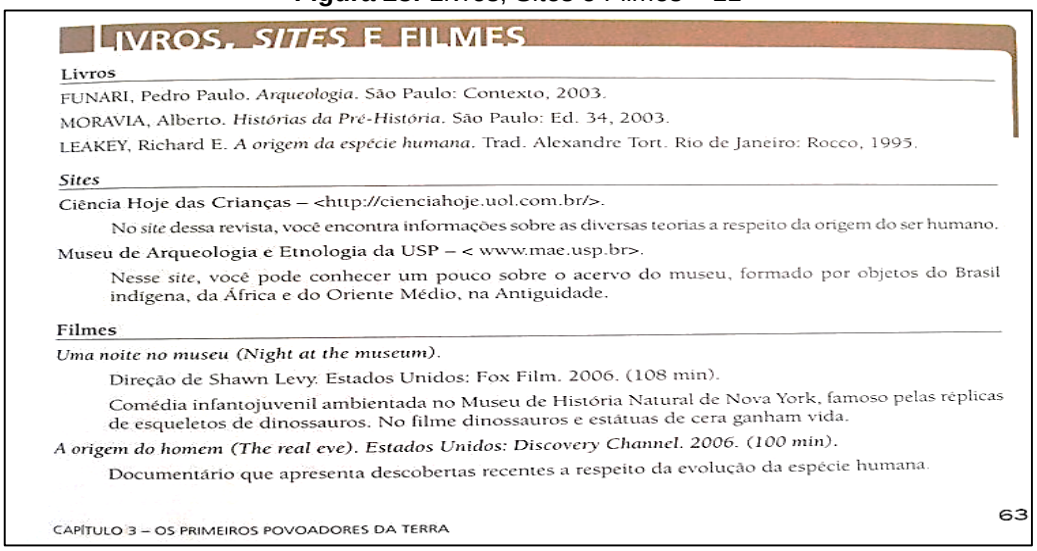
É importante considerarmos que estamos lidando com uma organização praxeológica histórica, sendo assim, o gênero dos tipos de Tarefas, Técnicas, Tecnologias e Teorias são predispostas à subjetividade diante de supostas objetividades. Assim sendo, as organizações são tendenciadas ao questionamento, à construção da consciência histórica crítico-reflexiva possibilitando, como aponta o PNLD (2014, p.65), “[...] desenvolver competências e habilidades que promovam o raciocínio crítico e a construção de um conhecimento significativo”, diante das proposições determinadas a serem ensinadas e aprendidas.

O quadro 7 nos direciona a ampliar discussões, a partir da ampliação de organizações praxeológicas referenciais, nas quais a abordagem interdisciplinar e multicultural são condições de existência do objeto do saber em estudo. Para além, de apresentar compreensões da razão de ser da cosmogonia iorubá no sexto ano do fundamental.

4.3.1.1.1 Uma organização histórica para o ensino: L1

A organização histórica Pontual para o ensino no LD1 está direcionada a partir das seguintes disposições:

Figura 23: Livros, Sites e Filmes – L1



LIVROS, *SITES* E FILMES

Livros

FUNARI, Pedro Paulo. *Arqueologia*. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAVIA, Alberto. *Histórias da Pré-História*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LEAKEY, Richard E. *A origem da espécie humana*. Trad. Alexandre Tort. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

Sites

Ciência Hoje das Crianças – <http://cienciahoje.uol.com.br/>.

No *site* dessa revista, você encontra informações sobre as diversas teorias a respeito da origem do ser humano.

Museu de Arqueologia e Etnologia da USP – < www.mae.usp.br>.

Nesse *site*, você pode conhecer um pouco sobre o acervo do museu, formado por objetos do Brasil indígena, da África e do Oriente Médio, na Antiguidade.

Filmes

Uma noite no museu (Night at the museum).

Direção de Shawn Levy. Estados Unidos: Fox Film. 2006. (108 min).

Comédia infantojuvenil ambientada no Museu de História Natural de Nova York, famoso pelas réplicas de esqueletos de dinossauros. No filme dinossauros e estátuas de cera ganham vida.

A origem do homem (The real eve). Estados Unidos: Discovery Channel. 2006. (100 min).

Documentário que apresenta descobertas recentes a respeito da evolução da espécie humana.

63

CAPÍTULO 3 – OS PRIMEIROS POVOADORES DA TERRA

Fonte: Boulos Jr. (2012, p.63).

O Boulos Jr. lida com a existência (habitat) e função (nicho) da OMV, no decorrer do capítulo 3, ao delimitar aos leitores quais livros, filmes e sites podem ser utilizados. Nas condições apresentadas, o autor disponibiliza meia (½) página do total das 320 Páginas para abordar o conteúdo OMV conforme a figura 23.

Diante das ‘condições’ apresentadas no capítulo 3, buscamos apresentar como a OMV é consideravelmente existida e utilizada, e, quais concepções são evidenciadas. Tomamos o quadro 7 como referência balizadora a ser confrontado com o quadro 8 (abaixo). A estratégia foi, a partir

dos quesitos direcionadores, evidenciar como os livros apresentaram o bloco da práxis e dos logos fundamentando o objeto do saber.

Quadro 8 – Organização praxeológica do L1

Quesito Direcionador **ECOLÓGICO**: Como abordar sobre a origem do Universo e da Vida?			
BLOCO DA PRÁXIS		**BLOCO DO LOGOS**	
Tarefa [T]	**Técnicas [τ]**	**Tecnologia [θ]**	**Teoria [Θ]**
$T_{1:}$ Ler sobre a origem humana.	$\tau_{1:}$ Leitura textual sobre a origem humana.	$\theta_{1:}$ A utilização do livro "A origem da espécie humana" é uma fonte de pesquisa didática para a interpretação e abordagem histórica da seleção natural.	Θ_1 $\Theta_{2:}$ A origem do Homem.
$T_{2:}$ Pesquisar as diversas teorias sobre a origem do homem.	$t_{2:}$ Investigação sobre a origem do homem.	$\theta_{2:}$ A inspeção ao site *Ciência Hoje das Crianças* é suporte de análise das teorias científicas que abordam sobre as mudanças hominídeas.	
$T_{3:}$ Assistir documentário sobre a evolução da espécie humana.	$\tau_{3:}$ Leitura documentário sobre evolução humana.	$\theta_{3:}$ A exibição de vídeo-documentário sobre a teoria da evolução auxilia na interpretação científica sobre a evolução do homem ao longo das trajetórias histórico-temporais.	$\Theta_{3:}$ Evolucionismo humano.
Quesito Direcionador (**HABITAT**): Quais abordagens são apresentadas no 6° ano ao tratar sobre os mitos da origem do mundo e da vida?			
BLOCO DA PRÁXIS		**BLOCO DO LOGOS**	
Tarefa [T]	**Técnicas [τ]**	**Tecnologia [θ]**	**Teoria [Θ]**
$T_{1:}$não apresenta.	$\tau_{1:}$ não apresenta;	$\theta_{1:}$não apresenta;	$\Theta_{1:}$ não apresenta.
Quesito Direcionador (**NICHO**): Qual a função da abordagem apresentada?			
BLOCO DA PRÁXIS		**BLOCO DO LOGOS**	
Tarefa [T]	**Técnicas [τ]**	**Tecnologia [θ]**	**Teoria [Θ]**

Orientar sobre a Origem da vida na vertente científica.

Fonte: Autora, 2016

O manual didático 1 alicerça o conteúdo histórico a partir da seção de organização histórica, ou seja, de indicativos de tipos de tarefas e fontes para o ensino e a aprendizagem do saber. A Organização Praxeológica nos revela o predomínio da concepção científica em apenas meia página, restringindo, com isso, uma ampla abordagem das diferentes concepções do objeto saber em estudo.

Pode ser observado, além do mais, que o L1 busca corresponder, a começar, com indicativos filmográficos sobre a evolução da espécie humana, como forma de responder questões que contemplem o objeto proposto a ensinar e a ser aprendido no capítulo. Assim como indica referência bibliográfica e *webgráfica* que abordem sobre a origem da espécie humana na concepção cosmológica, ou seja, científica.

Enquanto condições, a apreciação das cosmogonias nas diferentes concepções epistemológicas, em meio à diversidade deve ser concebida e empenhada na área da explicação da OMV. Entretanto, o material didático explicita restrições ao fazer breve abordagem sobre o conteúdo que são introduzidos no primeiro ano do fundamental II (6º ano).

4.3.1. 2. **Uma análise Propedêutica para o ensino: L2**

FIAMONCINI, Celina. História 6º ano. Cooperação: apoiar cada integrante. (Livro do Professor). Curitiba: Sistema Positivo, 2011**.**

Figura 24 - Capa LD 2

Fonte: Fiamoncini (2011)

A autora 2 é graduada e mestre em História (UFPR). Atualmente é membro do corpo editorial da Revista Sociedade em Estudos, com experiência em pesquisa, ensino, elaboração de material didático e editoração.

A editora foi fundada em 1972, na cidade de Curitiba (PR), a partir do **Grupo Positivo**[145] incorporando parte das características sulistas no contexto das imagens e predominâncias referenciais. A Positivo edita, publica e comercializa livros didáticos, paradidáticos e de literatura, atlas e dicionários distribuídos no Brasil e no Japão, entretanto, o material em análise caracteriza-se por uma estrutura modular.

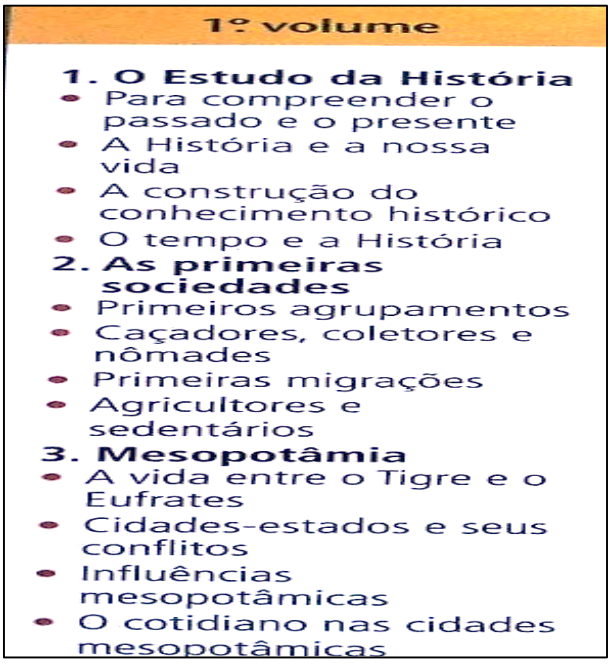
Conforme a Editora Positivo, o recurso didático integrado do 6º ano apresenta condições constituídas nas linguagens, favorecendo, de acordo à *escola*[146], a formação da identidade dos alunos, assim como posturas e valores pertinentes às relações entre os seres humanos, o meio e o conhecimento.

O manual didático é composto por 15 capítulos, distribuídos em 56 páginas adicionadas por mais 7 páginas do Material de apoio, totalizando em

[145]http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/institucional/grupo-positivo.html . Acesso: 08 de março de 2016.
[146] Nível 7 de Codeterminação (CHEVALLARD, 1999)

63 páginas. As primeiras 56 páginas são subdivididas em: Livro do Professor; Programação anual; Orientações Metodológicas; Sumário[147]; 1º volume: 1 – O Estudo da História ao 4 - Egito; 2º volume: 5 - Fenícios, hebreus e persas ao 8 - Grécia: cultura e contatos com outros povos; 3º volume: 9 – Roma: da fundação ao estabelecimento da monarquia ao 12 – Roma: cultura e contatos com outros povos; 4º volume: Império Bizantino ao 15 – Europa Ocidental: das migrações ao mundo Carolíngio; e, Material de Apoio. Dentre os a quatro volumes, o primeiro capítulo "O Estudo da História" é o ponto de interesse para nossa análise, pois apresenta a *ecologia* do *tema*.

Figura 25: Sumário L2



Fonte: Fiamoncini (2011)

Neste item focamos no subitem dois "As primeiras sociedades". A análise mira neste subitem pelo fato da autora, nesse ecossistema, ter aberto ecologia para o ensino e utilização do objeto do saber. Pois, são diante das condições de existência na ecologia que a construção e vida nas instituições de ensino se produz, utiliza ou transpõe[148].

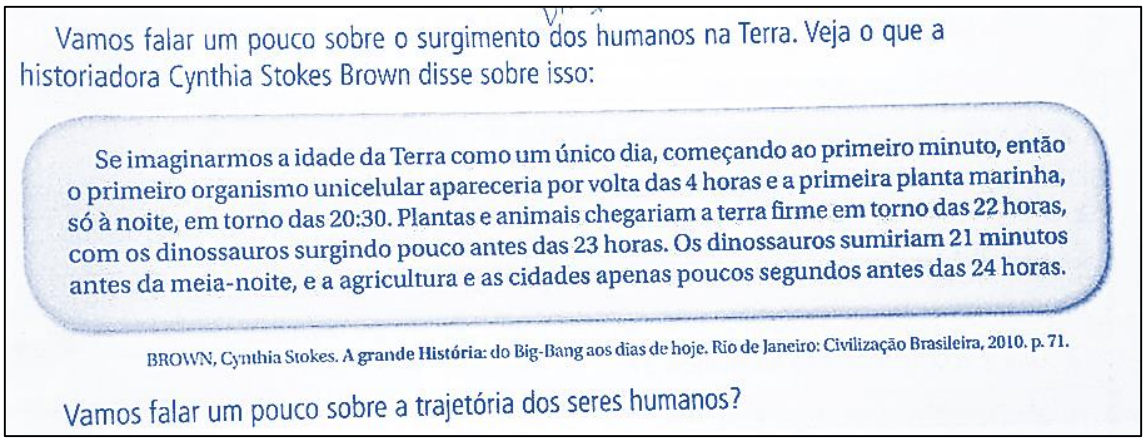
[147] Ver: Figura 35.
[148]ALMOULOUD, 2015, p.12.

Entretanto, as condições se manifestam de forma restrita, diante das dez páginas que versam sobre as Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza (PCN, 1998), conforme análise na seguinte subseção.

4.3.1.2.1 Uma organização histórica para o ensino: L2

A autora apresenta um discurso textual que possibilita a identificação do conteúdo a ser ensinado, consoante a imagem abaixo:

Figura 26: As primeiras sociedades: primeiros agrupamentos – L2


Vamos falar um pouco sobre o surgimento dos humanos na Terra. Veja o que a historiadora Cynthia Stokes Brown disse sobre isso:

Se imaginarmos a idade da Terra como um único dia, começando ao primeiro minuto, então o primeiro organismo unicelular apareceria por volta das 4 horas e a primeira planta marinha, só à noite, em torno das 20:30. Plantas e animais chegariam a terra firme em torno das 22 horas, com os dinossauros surgindo pouco antes das 23 horas. Os dinossauros sumiriam 21 minutos antes da meia-noite, e a agricultura e as cidades apenas poucos segundos antes das 24 horas.

BROWN, Cynthia Stokes. **A grande História**: do Big-Bang aos dias de hoje. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 71.

Vamos falar um pouco sobre a trajetória dos seres humanos?

Fonte: Fiamoncini (2011, p.19).

Na tentativa de ampliar a lente da investigação do nosso objeto, é observado que na atividade histórica local, não há construção de determinados modelos e tipos de tarefas que avancem na perspectiva em análise. A organização histórica Pontual do LD2 está direcionada a partir das seguintes disposições:

Quadro 9– Organização praxeológica do L2

Quesito Direcionador **ECOLÓGICO**: Como abordar sobre a origem do Universo e da Vida?			
BLOCO DA PRÁXIS		**BLOCO DO LOGOS**	
Tarefa [T]	**Técnicas [τ]**	**Tecnologia [θ]**	**Teoria [Θ]**
$T_{1:}$ Falar sobre o surgimento do homem na Terra.	$t_{1:}$ A oralidade para execução de T_1.	$\theta_{1:}$ As argumentações pu[o]deram/ão contribuir na sistematização do conhecimento sobre a origem humana, a partir da interpretação textual "A grande história do *Big Bang* aos dias de hoje";	$\Theta_{1:}$ A origem da Humanidade.
Quesito Direcionador (**HABITAT**): Quais abordagens são apresentadas no 6° ano ao tratar sobre os mitos da origem do mundo e da vida?			
BLOCO DA PRÁXIS		**BLOCO DO LOGOS**	
Tarefa [T]	**Técnicas [τ]**	**Tecnologia [θ]**	**Teoria [Θ]**
$T_{1:}$não apresenta.	$\tau_{1:}$ não apresenta;	$\theta_{1:}$não apresenta;	$\Theta_{1:}$ não apresenta.
Quesito Direcionador (**NICHO**): Qual a função da abordagem apresentada?			
BLOCO DA PRÁXIS		**BLOCO DO LOGOS**	
Tarefa [T]	**Técnicas [τ]**	**Tecnologia [θ]**	**Teoria [Θ]**
$T_{1:}$ Falar sobre o surgimento do homem na Terra.	Análise textual.	$\theta_{1:}$ A apresentação da abordagem histórica do evolucionismo contribui na compreensão textual da trajetória hominídea.	Evolução humana

Fonte: Autora, 2016

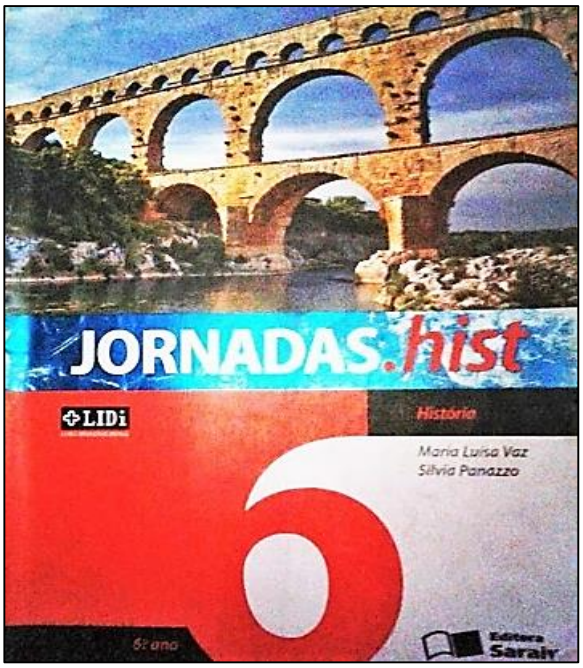
Ao direcionar a ecologia do objeto do saber, identificamos que a autora disponibiliza apenas em meia (½) página ao longo das 63 páginas para abordar o conteúdo, conforme quadro 9.

O material didático deixa como única ‘condição’ de existência do objeto a concepções científicas: teoria do *Big Bang* e da evolução. O que leva-nos a constatar que as asserções restringem-se ao modelo cosmológico atual e à abordagem da seleção natural, na qual a historiadora e autora do trecho[149] condiciona vinculação do saber diante da “grande história do *Big Bang* aos dias de hoje”.

4.3.1.3 Uma análise Propedêutica para o ensino: L3

O livro 3 - VAZ, Maria Luísa. Jornadas. hist: História 6º ano. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Figura 27: Capa LD3



Fonte: Vaz, 2012.

A autora é professora, licenciada em História e Mestre em História Social (USP), com experiência na educação básica e ensino superior. A produção do

[149]Figura 26.

material didático é originada de uma editora que nasce no contexto da II Guerra Mundial, 1914. Ao longo dos seus 100 anos a editora Saraiva tem-se inovado e crescido como comercializadora do mercado editorial e de livros, concretizando há dois anos o leitor digital portátil da Saraiva[150], uma plataforma de livros digitais disponíveis no ecossistema da empresa.

Consoante ao PNLD (2014), a coleção sugere que professores (as) orientem a leitura e o debate de diversos temas, inclusive abordagem na perspectiva etnicorracial. Sugere que os(as) mesmos(as) tragam materiais complementares – textuais e iconográficos – para a sala de aula, propiciando um dimensionamento mais adequado da diversidade cultural e da complexidade das experiências históricas vivenciadas entre os povos.

O livro é composto por oito capítulos, distribuídos em 256 páginas subdivididas em: Apresentação, Conheça seu livro, Sumário; 1 – Conhecer o passado; Unidade 2 – origens da Terra e das culturas humanas; Unidade 3 – As primeiras sociedades humanas; Unidade 4 – África na Antiguidade; Unidade 5 – impérios do oriente; Unidade 6 – Hebreus e fenícios; Unidade 7 – Grécia Antiga; Unidade 8 – Roma Antiga; Bibliografia e Créditos.

Figura 28: Sumário LD3

Fonte: Vaz, 2012.

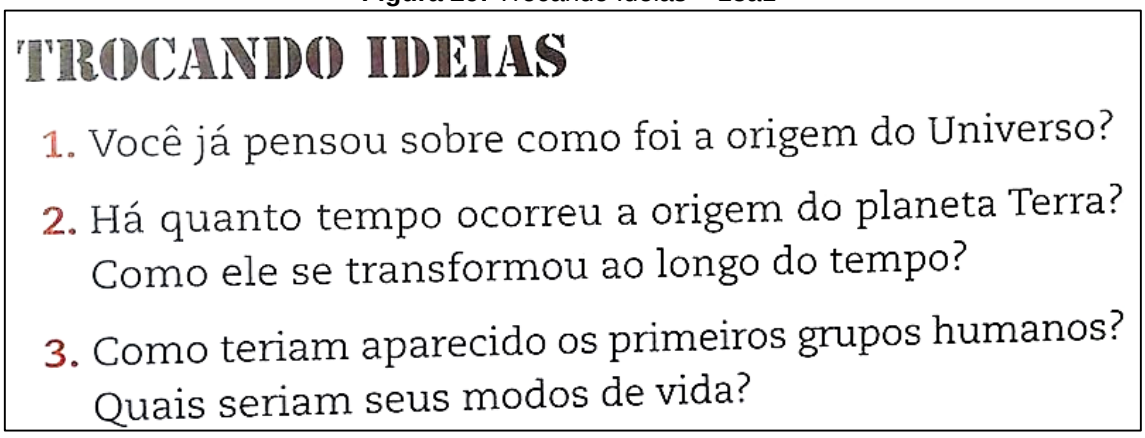
[150] http://www.saraivari.com.br/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=49680. Acesso: 30 de maio de 2016.

Focalizamos o capítulo 2 por identificarmos a ecologia do objeto do saber, em estudo, amplamente referido na instituição. Enquanto objeto visível, o saber é explícito e passível de manipulação ao possibilitar uma relação pessoal e institucional pretendida. As representações e os discursos apontados no livro atendem às concepções cosmogônicas e cosmológicas significativamente.

4.3.1.3.1 Uma organização histórica para o ensino: L3

A organização histórica Pontual do LD3, está distribuída a partir das disposições abaixo:

Figura 29: Trocando Ideias – L3a1



Fonte: Vaz, 2012, p.35

Figura 30: Trocando Ideias – L3a2

ATIVIDADES

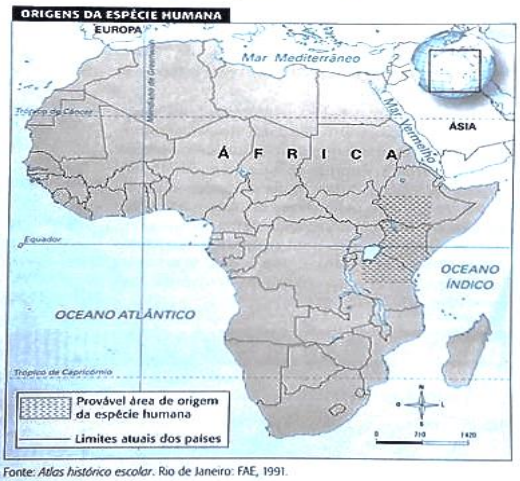
1. Quantos anos se passaram entre a divulgação da teoria do *big bang* e o primeiro teste para tentar recriá-lo em laboratório?
2. Quais fatores colaboraram para que se conseguisse realizar o primeiro teste com o objetivo de recriar o *big bang*?
3. Pode-se dizer que a comunidade científica apoiou inteiramente a realização do teste feito no LHC? Por quê?
4. Se você se interessar pelo assunto, faça uma pesquisa na internet ou converse com seu professor de Ciências para obter mais informações. Procure saber, por exemplo:

- Foram realizados novos experimentos no projeto?
- Quais resultados já foram obtidos a partir dos testes no LHC?
- Por que alguns cientistas temem pelos testes no LHC?
- Há cientistas brasileiros participando desse projeto?

Fonte: Vaz, 2012, p.40.

Figura 31: Trocando Ideias – L3a3

1. Com base na teoria do *big bang*, descreva como se formou o planeta Terra.
2. A teoria do *big bang* foi divulgada em qual século? Em que século foi possível realizar os primeiros experimentos para comprová-la?
3. Quais características diferenciam as explicações mitológicas das explicações científicas sobre a origem dos seres humanos?
4. Por quais continentes Darwin passou em suas viagens de pesquisa?
5. Por que a teoria de Charles Darwin sobre a origem humana não está comprovada?
6. Que fatores levam os cientistas a acreditar que os primeiros grupos humanos surgiram no continente africano?
7. Observe o mapa e responda: quais países africanos ocupam hoje o território em que, provavelmente, teve origem a espécie humana?



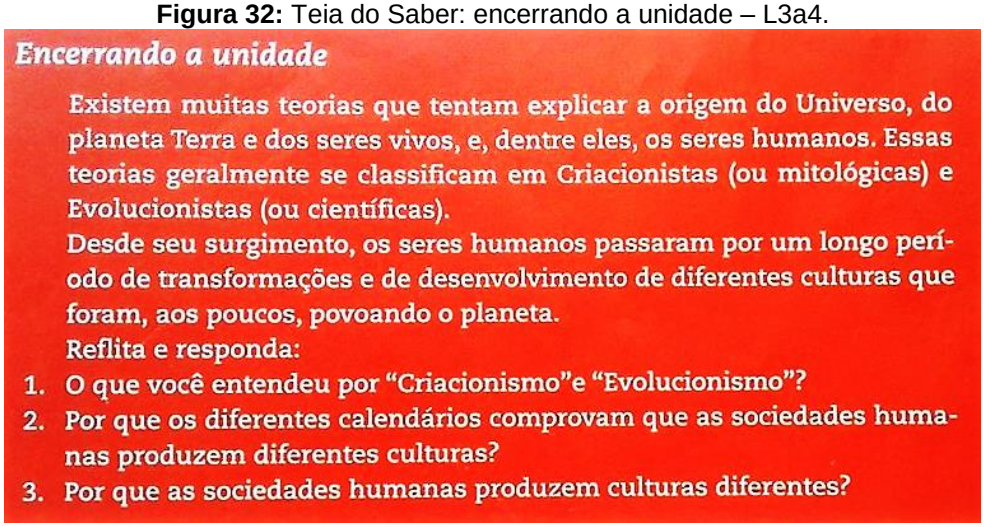
Fonte: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

8. Quais situações podem ter levado grupos humanos da Pré-História a se deslocarem por diferentes regiões do planeta?
9. Atualmente, quais podem ser os motivos que provocam o deslocamento das pessoas do seu lugar de origem? Responda à questão considerando as seguintes situações:

- comunidades ou povos que partem para outras regiões;
- famílias ou pessoas que vão sozinhas morar em outra cidade ou país.

Fonte: Vaz, 2012, p.44.

Figura 32: Teia do Saber: encerrando a unidade – L3a4.



Encerrando a unidade

Existem muitas teorias que tentam explicar a origem do Universo, do planeta Terra e dos seres vivos, e, dentre eles, os seres humanos. Essas teorias geralmente se classificam em Criacionistas (ou mitológicas) e Evolucionistas (ou científicas).

Desde seu surgimento, os seres humanos passaram por um longo período de transformações e de desenvolvimento de diferentes culturas que foram, aos poucos, povoando o planeta.

Reflita e responda:

1. O que você entendeu por "Criacionismo"e "Evolucionismo"?
2. Por que os diferentes calendários comprovam que as sociedades humanas produzem diferentes culturas?
3. Por que as sociedades humanas produzem culturas diferentes?

Fonte: Vaz, 2012, p.53.

A autora apresenta o objeto do saber com maior amplitude, o manual didático estabelece *condição* de existência e funcionalidade ao delimitar um capítulo com abordagem significativa do conteúdo. O mesmo é introduzido em torno da "origem da terra e das culturas humanas", especificando reflexão sobre as possíveis e diferentes abordagens sobre a gênese da terra e da vida.

O material didático apresenta restrição na introdução, ao fazer breve sinalização das diferentes mitologias das antigas civilizações, apesar de apontar a existência das cosmogonias: chinesa, egípcia, maia, tupinambá, iorubá, indochineses e judaico-cristão, entretanto, nos revela uma incompletude da atividade institucional. Na concepção cosmológica a autora expande e aprofunda debate com abordagem sobre o Big Bang e a Teoria da Evolução, tanto em discussão como na quantidade de tipos de tarefas.

Como podemos visualizar nas disposições abaixo:

Quadro 10: Organização praxeológica do L3

Quesito Direcionador **ECOLÓGICO**: Como abordar sobre a origem do Universo e da Vida?			
BLOCO DA PRÁXIS		**BLOCO DO LOGOS**	
Tarefa [T]	**Técnicas [τ]**	**Tecnologia [θ]**	**Teoria [Θ]**
$T_{1:}$ Pensar como foi a origem do Universo; $T_{2:}$ Quanto tempo tem a origem do	$t_{1:}$Descrição da origem do universo; $t_{2:}$ concepção do tempo;	$\theta_{1:}$ Análise para explicar, através de composição textual, sobre a origem do mundo;	$\Theta_{1:}$ A origem do Universo. $\Theta_{2:}$ Origem da Terra e Tempo Histórico.

Universo e o quanto ele se transformou; $T_{3:}$ Como apareceu os primeiros humanos e seus modos de vida; $T_{4:}$ Quantos anos passaram entre a divulgação da teoria do Big Bang e o primeiro teste laboratorial; $T_{5:}$ Fatores que colaboraram para recriar o Big Bang; dizer que a comunidade científica apoiou o teste; $T_{6:}$ Pesquisar na internet experimentos sobre o Big Bang; $T_{7:}$ Descrever como se formou o planeta Terra e século que o Big Bang foi divulgado; **$T_{8:}$ Caracterizar as diferenças entre as mitologias da científica;** $T_{9:}$ Porque a teoria de Darwin não foi comprovada, quais países ele passou; $T_{10:}$ Fatores que fazem crer que os primeiros hominídeos vieram da África, observar e responder mapa;	$t_{2.1:}$ Leitura temporal do universo e análise das suas transformações; $t_{3:}$ Identificar os primeiros hominídeos e os diferentes modos de relações com a natureza; $t_{4:}$Confrontar pesquisas em livros, internet sobre a grande explosão cósmica e o início dos exames laboratoriais sobre o universo; $t_{5:}$ Análise e apresentação das releituras da explosão cósmica; $t_{6:}$ Análise em sites, blogs sobre experimentos do Big Bang; $t_{7:}$ Descrição e explicação da Origem do Universo; **$t_{8:}$ Definição e distinção das diferentes concepções para explicação do mundo;** $t_{9:}$ Leitura de livros, revistas científicas sobre conjecturas de Darwin; $t_{10:}$ Leitura e interpretação de mapas sobre	$\theta_{2:}$ Interpretação do tempo cronológico e natural da origem do mundo; $\theta_{3:}$Utilização de fontes investigativas para construção da consciência histórica; $\theta_{4:}$Análise, apresentação e interpretação sobre a origem do universo; $\theta_{5:}$Pesquisas em livros, revistas científicas e sites à respeito dos argumentos e apoios científicos da recriação da teoria do Big Bang; $\theta_{6:}$ O uso da internet para investigação das experimentações sobre o Big Bang; $\theta_{7:}$ A utilização de referências bibliográficas, sites e revistas científicas que explicam a gênese do universo auxilia na descrição; **$\theta_{8:}$A utilização de referências bibliográficas, sites e revistas científicas subsidiam na exposição e na diferenciação das concepções da origem do mundo;**	$\Theta_{3:}$ primeiros grupos humanos. $\Theta_{4:}$ Big Bang. $\Theta_{5:}$ Big Bang. $\Theta_{6:}$ Big Bang. $\Theta_{7:}$ Formação do planeta Terra e Big Bang. **$\Theta_{8:}$ Mitos das Origem do mundo.** $\Theta_{9:}$ teoria da Evolução. $\Theta_{10:}$ teoria da Evolução.

	primeiros humanos;	$\theta_{9:}$ O detalhamento e interpretação propicia nas justificativas sobre teoria da evolução; $\theta_{10:}$ A Análise, descrição e explanação sobre os primeiros fósseis humanos a partir de decifração de mapa;	
Quesito Direcionador (**HABITAT**): Quais abordagens são apresentadas no 6° ano ao tratar sobre os mitos da origem do mundo e do homem?			
BLOCO DA PRÁXIS		**BLOCO DO LOGOS**	
Tarefa [T]	**Técnicas [τ]**	**Tecnologia [θ]**	**Teoria [Θ]**
T_1, T_2, T_3, T_4, T_5, T_6, $T_{7:}$ não apresentam. **$T_{8:}$ mitologias sobre a origem dos humanos.** T_9, $T_{10:}$ não apresentam;	t_1, t_2, t_3, t_4, t_5, t_6, $t_{7:}$ não apresentam; **$t_{8:}$ Definição e distinção sobre a gênese humana**. $t_{9,}$ $t_{10:}$ não apresentam.	θ_1, θ_2, θ_3, θ_4, θ_5, θ_6, $\theta_{7:}$ não apresentam; **$\theta_{8:}$A utilização de livros, textos, sites a fim de explicar e diferenciar visões da origem da humanidade**. $\theta_{9,}$ $\theta_{10:}$ não apresentam;	Θ_1, Θ_2, Θ_3, Θ_4, Θ_5, $\Theta_{7:}$ não apresentam. **$\Theta_{8:}$ Cosmologia e Cosmogonia.** Θ_9, $\Theta_{10:}$ não apresentam;
Quesito Direcionador (**NICHO**): Qual a função da abordagem apresentada?			
BLOCO DA PRÁXIS		**BLOCO DO LOGOS**	
Tarefa [T]	**Técnicas [τ]**	**Tecnologia [θ]**	**Teoria [Θ]**
T_1: Orientar sobre a Origem do Universo; $T_{2:}$ Relacionar sobre os primeiros hominídeos e sua relação com a natureza; $T_{3:}$ Analisar sobre a concepção de Tempo Histórico; $T_{4:}$ Dialogar sobre	Pesquisa em livros e sites, condução, comparação e argumentos sobre tempo histórico e as diferentes concepções sobre a origem do mundo e do homem.	$t_{1:}$ Apresenta diretrizes para explicações da origem do mundo; $t_{2:}$ Estabelece relações e semelhanças entre a origem humana e sua conexão com a natureza.; $t_{3:}$ A interpretação do tempo histórico contribui na	**Cosmogonia e cosmologia.**

primeiro teste e ano de divulgação do Big Bang; $T_{5:}$ Apresentar contribuição científica para recriação do Big Bang; $T_{6:}$ Direcionar à investigação sobre Big Bang. $T_{7:}$ Apontar relação entre formação do planeta Terra e a teoria do *Big Bang*; **$T_{8:}$ Comparar as concepções científicas das mitológicas**.		compreensão histórica da origem do mundo e da humanidade; $t_{4,\ t5,\ t6:}$ O debate, definição e orientação das explicações científicas auxiliam na análise da cosmologia atual; $t_{7:}$ O correlacionamento entre a origem do mundo e a cosmologia atual suscita compreensão do passado-presente. **$t_{8:}$ A confrontação entre a explicação mitológica e a ciência moderna contribui na percepção da trajetória das diferentes visões.**	

Fonte: Autora, 2016

O capítulo disponibiliza, desta forma, propostas de tarefas para institucionalização do saber, conforme apresenta L3a1, L3a2, L3a3 e L3a4. Dos tipos de atividades propostos, 7 (sete) retratam sobre o *tema*, sendo que apenas uma delas retratam, pontualmente, sobre as diferentes explicações mitológicas abordadas no capítulo.

Na abordagem cosmogônica, a autora não apresenta as diferentes interpretações diante das múltiplas referências sublinhadas no manual didático. O que pode conferir ao ensino, a depender do direcionamento e escolhas didáticas do(a) docente, uma unidade diante dos diferentes grupos e culturas que a constituem (BRASIL, 1997, p. 117).

Na perspectiva cosmológica, a amplitude da concepção do saber, no capítulo, direciona a Origem do Homem (OH) à seleção natural de Darwin sinalizando, contudo, sobre os mais antigos fósseis serem oriundos do continente africano. Entretanto, não amplia discussão sobre a formação

humana na posição *sui generis* da África com a oportunidade de apresentar e associar, nos capítulos seguintes, os homens arcaicos oriundos dessa região. Haja vista, os primeiros homens, tal como somos hoje, que surgiram por volta de 150.000 anos antes da era cristã eram negros (LUZ, 2013, p.23). Uma vez que, como aponta C. Arambourg,

> [...] a África é o único continente onde se encontram, numa linha evolutiva ininterrupta, todos os estágios do desenvolvimento do homem: australopitecos, pitecantropos, neandertalenses e *Homo sapiens* sucedem-se, com os respectivos utensílios, das épocas mais distantes até o Neolítico. (OLDEROGGE, 2010, p. 298).

Assim sendo, o material didático apontou mais essa significativa lacuna. Na conjuntura didática, a noção praxeológica contribuiu para descrevermos as atividades propostas na presente organização histórica, por exemplo. Tal noção é tida, portanto, como um instrumento chave para modelar[151] atividades, sejam elas, matemática, histórica, químicas ou qualquer que seja a área de ensino em análise didática.

Visto isso, as análises nos mostram que, apesar dos livros atenderem a demanda dos PCNH (1998), ou seja, da *sociedade*, ao alicerçar a OMV, nenhum deles contemplam de forma satisfatória as diferentes concepções cosmogônicas. Tivemos a intenção de identificar se, e como, estão sendo propostos à origem do mundo e da vida nesta instituição. Os tipos de tarefas apresentados e de que maneira as diferentes contribuições mitológicas são contempladas, com a finalidade de compreendermos as influências dos livros no processo didático nas aulas de história do 6º ano em sala.

Como afirma CARVALHO (2015), os livros didáticos estão mais centrados nos momentos de trabalho técnico, sem uma devida atenção aos discursos que justifique tais técnicas (tecnologias), que por sua vez desintegra as justificativas teóricas. Com isso, pudemos analisar as condições e restrições de existência do objeto desse saber histórico nas organizações dessa instituição (livro didático).

Nas seções seguintes apresentamos como essas condições e restrições estão manifestadas no processo de ensino e da aprendizagem ao ser feito a transposição dos saberes.

---

[151] BARQUEIRO; BOCH; GASCÓN, 2015, p. 340.

4.4 O QUE EU ENSINO(EI). O QUE EU APRENDO (I).: O SABER ENSINADO *VERSUS* O SABER APRENDIDO NO 6º ANO.

Este item nos apresenta como esse objeto do saber é ensinado e apendido no “chão” da sala das aulas de P1, P2 e P3. O saber ensinado e o saber aprendido são umas das etapas da transposição didática[152] interna (CHEVALLARD, 1986), na qual a intervenção docente é explícita na transposição do saber histórico escolar. O conhecimento procede de uma transposição do saber e são estes saberes que controlam, organizam e delimitam as aulas influenciando na forma de como os professores devem planejar as suas abordagens[153].

A fim de diagnosticar como a origem do mundo e da vida vêm sendo ensinado e aprendido nas instituições de construção de saberes, ou não, recorremos a três momentos iniciais, alicerçados nos pressupostos metodológicos da que fundamenta o percurso dessa pesquisa:

- Momento inicial: aplicação de questionários em primeiro momento analítico;
- Momentos intermediários: Observação Naturalista[154] (observação das aulas nas escolas E1 e E2, E3) e aplicação de questionários em segundo momento.

Buscamos aplicar um questionário que nos revelasse *se* a origem do mundo e do homem *vem sendo ensinad*o, *como* e o *que é ensinado*, e, consequentemente, o *que é aprendido* sobre este objeto no chão da sala de

[152] A transposição didática ocorre no âmbito externo e interno da escola. No externo, constitui-se no trabalho realizado desde que o conteúdo seja selecionado, dentre o saber sábio, como saber a ensinar ou em outras palavras, compreende a passagem do saber sábio ao saber a ser ensinado; no interno ocorre a partir do momento em que a escola se apropria desse saber e o transfere aos alunos, ou seja, compreende a passagem do saber a ensinar em saber efetivamente ensinado. Ver: AGRANIONIH, 2001, p. 4-5).
[153] CHEVALLARD, p.1986.
[154] Consiste na observação sistemática do comportamento humano e animal conforme ocorre natural e espontaneamente no seu meio habitual. Pode também definir-se como a observação e a descrição sistemática do comportamento no contexto em que ocorre naturalmente. Ler mais: http://segredosdapsicologia.webnode.com.pt/metodos-e-tecnicas-em-psicologia/observa%C3%A7%C3%A3o%20naturalista/ Acesso: 06 de jan. 2017.

aula. Decidimos o questionário porque, em acordo com Gil (2008), é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Assim sendo, o instrumento investigativo contribuiu na coleta de elementos refletidos no processo de construção e apreensão do saber nas salas de aula e fora dela.

Os questionários foram aplicados em dois momentos, como fora salientado anteriormente. No primeiro momento, aplicamos um questionário[155] mais amplo, para estudantes não só do Fundamental II (precisamente no sexto ano, instituição de nosso interesse), mas também, para estudantes do Fundamental I, Ensino Médio e Ensino Superior. A intenção inicial foi inferir os conhecimentos[156] prévios sobre *o que* as questionadas e os questionados conheciam sobre a origem do mundo e da humanidade, independente dos espaços formais de ensino. Assim, os dados puderam produzir informações que nos revelam as predominâncias epistemológicas e histórica do conceito.

Os dados apresentaram quais saberes vêm sendo ensinados e quais saberes são aprendidos, no ponto de vista cosmogônicos, além das instituições escolares[157]. Direcionamos as seguintes questões para apreensão dos elementos:

1. Quando você aprendeu, ou ouviu falar, sobre a origem do mundo e do homem (ou seja, de você), o que você lembra (aprendeu)?

2. Para contar de onde nós surgimos, apoiamo-nos em histórias, mitos, fantasias, lendas entre outros. Qual mito, história ou lenda você usaria explicar sobre a origem do mundo e do homem?

[155] Os primeiros questionários foram aplicados em novembro e dezembro de 2015 entre os municípios de Salvador e de Feira de Santana.
[156]No início da pesquisa, paralelo a esse questionamento feito à estudantes, aplicamos questões aos(às) docentes com a finalidade de uma análise preliminar sobre seus conhecimentos, posicionamentos e ações diante às leis 10.639/03 e 11.645/08. Rever na introdução desta dissertação, se necessário.
[157] Ampliamos o diagnóstico para além das salas de aula com a intenção de ratificar, assim como também, descrever as inquietações iniciais que impulsionam esta pesquisa.

Os questionários foram respondidos por 198 estudantes, sendo: 66 estudantes do Fundamental I (5º ano), 49 estudantes do Fundamental II (8º e 9º ano), 50 estudantes do Ensino Médio (1º, 2º, 3º e 4º regular e técnico); e, 33 estudantes do nível superior (Ciências Biológicas, História e Matemática).

Os dados[158] desse primeiro momento expressaram que dos(as) 66 estudantes[159] do Fundamental I (5º ano) de idade entre 10 e 17 anos, de maioria do sexo feminino (53,03 %), para a pergunta 1:

- 45,45% do que aprenderam, lembram que o mundo e os homens foram criados a partir de Deus;
- 12,12% não lembram e/ou desviaram da pergunta;
- 4,54% lembram termos vindo dos macacos; e,
- 3,03% do pó.

Para a pergunta 2:

- Mais de 60% utilizariam a Bíblia e o criacionismo judaico-cristã para explicar a origem do mundo e a criação humana;
- 10,60% desses não saberiam como explicar;
- 4,54% utilizariam a explicação do macaco;
- 3,03% explicariam a partir da evolução.

No caso dos (as) 49 estudantes[160] do Fundamental II (8º e 9º ano) de idade entre 12 e 18 anos, de maioria do sexo feminino (55,10%), para a pergunta 1:

- 77,55% do que aprenderam, lembram que o mundo e os homens foram criados a partir de Deus;
- 8,16 % aprenderam que foi pela teoria do Big Bang;
- 6,12 % não lembram.

Para a pergunta 2:

[158] Para melhor visualização, ver tabelas dos dados estatísticos nos anexos G.
[159] No nosso instrumento, decidimos observar qual leitura os (as) estudantes apresentam sobre a sua identificação etnicorracial, diante do processo de construção identitária brasileira, assim, tivemos 50% que autodeclaram negros (as), 22,73% morenos (as); 15,16% pardos (as); 6,06% brancos (as); e 3,03% não declararam e/ou não relatou.
[160] Tivemos 44% que autodeclaram negros (as), 22,44% morenos (as); 18,36% pardos (as); 4,08% brancos (as) e 2,04% não declararam.

- 65,3% utilizariam a versão de que Deus[161] quem criou mundo e o homem;
- 10,2 % utilizariam a explicação de Deus junto à teoria do Big Bang;
- 2,04% explicariam que o homem veio do macaco e/ou utilizaria mito das coisas avançadas para explicação.

Ao entrevistarmos os (as) 50 estudantes[162] do Ensino Médio (1º, 2º, 3º e 4º regular e técnico) de idade entre 15 e 28 anos[163], de maioria do sexo feminino (60%), para a pergunta 1, tivemos:

- 64% do que aprenderam, lembram que o mundo e os homens foram criados a partir de Deus, Adão e Eva através da Bíblia;
- 6% que foi pela teoria do Big Bang;
- 4% não lembram e não responderam;
- 2 % aprenderam com a Teoria da Evolução;
- 2% desviaram da pergunta.

Para a pergunta 2:

- 40% utilizariam a Bíblia e a versão de que Deus quem criou mundo e o homem;
- 28% explicariam que o homem veio do macaco e/ou evolução;
- 24% utilizariam a teoria do Big Bang;
- 8% não responderam;
- 2% utilizariam o mito grego e o mito da caverna.

No caso dos (as) 33 estudantes[164] do Ensino Superior (07 de História e o restante de Ciências Biológicas e Matemática) de idade entre 17 e 46 anos, de maioria do sexo feminino (57,57%), para a pergunta 1:

- 54,54% do que aprenderam, lembram que o mundo e os homens foram criados a partir de Deus;
- 9,09 % a partir da teoria do Big Bang;

[161] O Deus referente é o judaico-cristã.
[162]Tivemos 53,06% que autodeclaram negros (as) 32% pardos (as); 4% morenos (as); 6% brancos (as); 6% indecisos (as); e, 2% mestiços (as), afrodescendente e amarelo (a).
[163] Algumas turmas foram do curso técnico do turno noturno.
[164]Tivemos 36,36% que autodeclaram negros (as); 12,12% brancos (as); 36,36% pardos (as); 6,06% indecisos (as) e 9,09% não declararam.

- 6,06 % aprenderam que foi a partir do criacionismo, evolucionismo e o cientificismo;
- 6,06 % não lembram.

Para a pergunta 2:

- 42,42 % utilizariam a explicação a partir da teoria do Big Bang;
- 39,39% utilizariam a versão de que Deus[165] quem criou mundo e o homem;
- 6,06% explicariam, segundo os(as) mesmos(as), a partir do evolucionismo e cientificismo;
- 3,03 % explicariam, conjuntamente, sobre a teoria do Big Bang, de Macunaíma[166] e do mito Igbadu[167]: Cabaça da existência.

Os dados revelam que uma grande parte dos(as) estudantes aprenderam o objeto do saber OMV a partir da explicação mitológica, no caso o criacionismo na perspectiva judaico-cristã. E, ao tentarem explicar sobre tal gênese, utilizariam, na sua maioria, o mito judaico-cristã apresentado nas suas narrativas. Buscamos, inicialmente, um olhar amplo para apreensão das tendências, visto isso, procuramos interpretações para além das salas de aula das escolas E1, E2 e E3. Assim, num segundo momento, apontado abaixo, restringimos às salas de aula das escolas E1, E2 e E3, às quais desenvolvemos parte da nossa proposta.

Para o segundo momento, aplicamos um questionário[168], também aberto, para os (as) estudantes do 6º ano partícipes da construção desta pesquisa. A intenção deste questionário foi inferir *o que* o corpo discente das escolas participantes aprenderam e/ou vêm aprendendo sobre a origem do mundo e da vida, diante do que as professoras ensinam nas suas aulas. Conforme Gonçalves (2016), a evolução dos saberes e da aprendizagem dependerá das formas que o professor propõe às suas turmas, logo o *saber ensinado* progredirá conforme programação na instituição a que pertence.

[165]O Deus referente é o judaico-cristão.
[166] Baseado na obra de Mário Andrade.
[167] Refere-se ao mito iorubá, o qual utilizamos na referência da pesquisa.
[168] Os questionários foram aplicados em março de 2016 nas escolas participantes E1, E2 e E3.

Visto isso, nesse segundo momento, para diagnóstico consideramos as mesmas perguntas do primeiro momento, entretanto explicitando de que lugar as respostas deveriam estar situadas. Assim, lançamos as seguintes questões:

3. Sobre a origem do mundo e do homem, o que você aprendeu na Escola?
4. Para contar de onde nós surgimos, apoiamo-nos em histórias, mitos, fantasias, lendas entre outros. Qual mito, história ou lenda você usaria para explicar sobre a Origem do Mundo e do Homem?

O questionário foi aplicado aos (às) 75 estudantes[169] do Fundamental II (6º ano), de idade entre 10 e 16 anos, de maioria do sexo masculino (50,66%).

Para a pergunta 1:

- 49,33% desviaram da pergunta;
- 22,66% dizem ter aprendido a versão do criacionismo judaico-cristã;
- 14,66% declararam não ter aprendido nada sobre o saber histórico;
- 13,33% aprenderam a versão evolucionista;
- 2,66% aprenderam a teoria do Big Bang; e,
- 1,33% aprenderam o que tem no livro ou na internet e sobre o índio (sobre este, não deixa claro se é sobre cosmogonia).

Para a pergunta 2:

- A maioria respondeu que utilizaria a versão judaico-cristã para explicar a criação do mundo e do homem, ou seja, 74,66%.
- 17,33% desviam da pergunta;
- 10,66% citam o evolucionismo para explicação;
- 2,66% mencionam a origem indígena;
- 1,33% fazem referência à teoria do Big Bang como opção;
- 1,33% utilizariam a mitologia grega.

Os resultados desse segundo momento apresentaram algumas lacunas referentes ao conteúdo histórico escolar. Muitos e muitas dos/das estudantes,

[169] De acordo às autodeclarações de pertencimento identitário etnicorracial, tivemos: 37,33% morenos (as); 25,33% negros (as); 12% de outras variações; 9,33 % brancos (as); 9,33% pardos (as), e 2,67% não declararam.

em sua maioria, desviam das perguntas ao declararem o que aprendeu sobre o objeto do saber. Tal desvio pode ser justificado pela circunstância de muitos(as) deles(as) afirmarem *não ter visto o assunto ainda*, pelo fato de *a professora não ensinar nada* ou, ainda, por *não recordar essa temática na escola*.

A natureza das concepções, suas diferentes definições e o tratar diferenciado das mesmas são marcadamente materializados no processo de ensino e da aprendizagem de História. Com isso, os dados podem nos revelar de que maneira o objeto do saber é definido e institucionalizado no “chão” da sala de aula.

Conforme as transformações e adaptações do saber no percurso transpositivo, podemos identificar, nas análises, lacunas referentes à integração de mitos enquanto objeto do saber histórico à origem do mundo e da vida. Visto isso, ao estudarmos a origem do mundo e humanidade, marcadamente, respeitando a hierarquia estabelecida entre cosmologia e cosmogonia, quase nunca são mencionados os mitos de origem africana, americana e oceânica. E quando são mencionados, a transposição didática não consegue dar conta no *saber ensinado* e *saber aprendido* devido à rigidez no modelo epistemológico dominante que historicamente é refletido.

Em paralelo à aplicação dos questionários, no segundo momento, também observamos as aulas das professoras participantes. Investimos numa observação naturalista, na qual não houve interferência ou participação na dinâmica dos trabalhos desenvolvidos nas salas de aula.

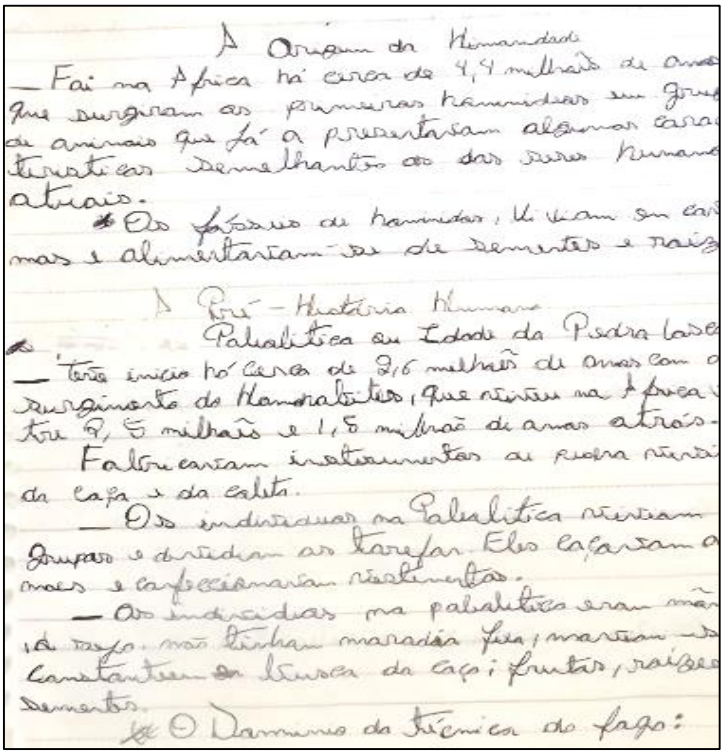
i. Observação das aulas

A observação das aulas, em turmas do 6º Ano, nos deu a possibilidade de revelar algumas das condições de que depende a construção didática das situações de ensino (ALMOULOUD, 2007) em torno do objeto do saber pelas professoras P1, P2 e P3. A partir de uma análise praxeológica intentamo-nos observar *se* as professoras alicerçaram nas suas práticas o objeto do saber; *como* foram alicerçados; e, *de que forma* os livros didáticos, adotados nas escolas, sustentaram, ou não, as propostas dinamizadas nas aulas.

Conforme os resultados dos questionários aplicados aos (às) estudantes, confrontaremos às aulas a fim de revelar os efeitos das seleções, escolhas didáticas e práticas comuns podem resultar na evidência de predominância de saberes que não privilegia as diferenças.

Com base nas aulas, as três professoras utilizam como recurso para alicerce de sua bagagem praxeológica: o livro didático, a lousa, os cadernos dos (as) estudantes, a sala de aula (pertencente aos outros meios didáticos), pilotos, os(estudantes), instrumento oral (diálogo de troca), a professora (intermediadora na construção) e o Objeto do Saber: Origem do Mundo e da Vida.

Figura 33: caderno de estudante - Aula de P1



Autora, 2016.

Quadro 11- Organização Praxeológica de P1

TAREFA (T)	TÉCNICA (t)	TECNOLOGIA (θ)	TEORIA (Θ)
Cópiar conteúdo histórico no caderno.	Leitura e escrita a partir da lousa.	As anotações, interpretações e explanações do conteúdo no material didático contribue no	A origem da humanidade.

		aprofundamento da origem humana entre discentes.	

A programação da professora P1 está alicerçada nos conteúdos históricos inseridos na 1ª unidade, cuja aula observada fora *Os primeiros humanos*. Ao confrontarmos o plano anual (Fig. 33) com a aula observada, pudemos identicar a desintegração da abordagem entre a origem da vida (OV) com a origem do mundo (OM), fazendo com que o conteúdo seja fundamentado a partir do isolamento da OV na escolha didática da professora.

Diante da proposta da professora, a mesma buscou lidar com o conteúdo apenas abordando a concepção cosmológica atual a partir da teoria da evolução. Onde, sobretudo, o bloco técnico-tipos de tarefas apresentou desarticulação com o bloco teórico-tecnológico possibilitando irrelevância da natureza do conteúdo e propiciando ausência da razão de ser dos diferentes mitos para a explicação da origem do universo e do homem, e, consequentemente, o iorubá na instituição.

Figura 34: plano de aula P1

PLANEJAMENTO ANUAL	2016
Série: 6º ano	Ensino Fundamental
Profª. P1	Disciplina: História

Objetivos:
Compreender o processo de construção histórica através dos tempos. Analisar os documentos históricos, ressaltando a diversidade cultural. Refletir sobre esse processo e entender o papel do homem na transformação da sociedade.

Conteúdo 1ª unidade
- O conhecimento histórico: produção e interpretação
- Os documentos e a escrita da história: fontes e arqueologia
- Patrimônio material e imaterial
- Os primeiros humanos.

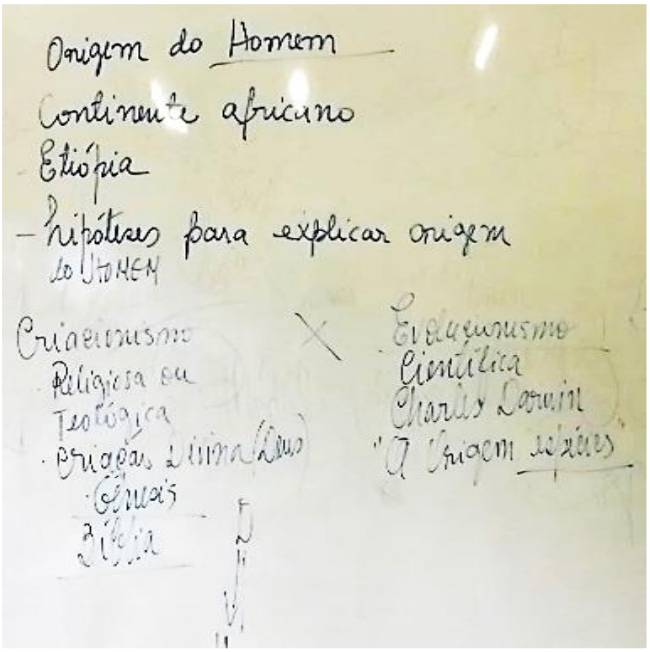
Conteúdo 2ª unidade
- Migrações humanas: chegada na América
- Organização coletiva dos primeiros povos e registros culturais
- Os primeiros habitantes do Brasil: a chegada na América à diversidade dos povos
- A questão indígena na atualidade

Conteúdo 3ª unidade
-Civilizações Orientais: Mesopotâmia, Egito Antigo, África, Fenícia, Palestina, Pérsia, China, índia. Abordagens: localização e características geográficas. Organização política, cultural, social e econômica.

Conteúdo 4ª unidade
- Formação da cultura ocidental
- Os povos da antiguidade ocidental.
- Grécia: formação da cultura ocidental
- Roma: formação e império.

Fonte: Autora, 2016.

Figura 35: lousa da Aula P2



Autora, 2016.

Quadro 12- Organização Praxeológica de P2

TAREFA (T)	TÉCNICA (t)	TECNOLOGIA (θ)	TEORIA (Θ)
Cópia de conteúdo histórico no caderno.	Leitura e escrita a partir da lousa.	As anotações, interpretações e explanações do conteúdo no material didático contribue no aprofundamento da origem humana entre discentes.	Hipóteses para a explicação da Origem do Homem.

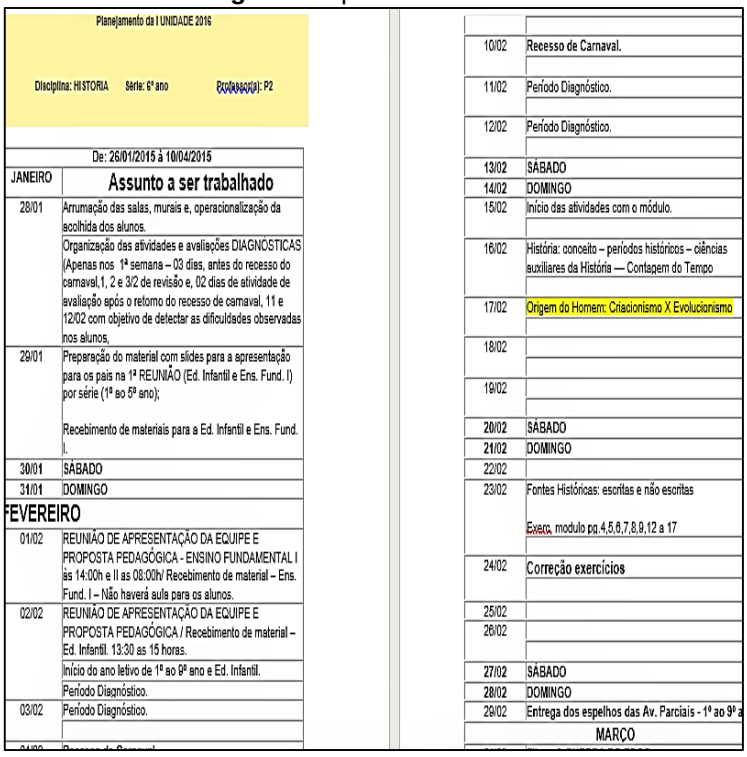
Fonte: Autora (2016)

A programação da professora P2 está alicerçada nos conteúdos históricos inseridos na 1ª unidade, cuja aula observada fora *Origem do Homem: Criacionismo e Evolucionismo*, onde podemos observar na estrutura de aula da professora na figura 34, acima. Ao confrontarmos o planejamento da primeira unidade (Fig. 34) com a aula observada, pudemos identicar a integração cosmológica com a cosmogônica para abordar a origem do homem

(OH). Entretanto, P2 não integra na sua prática e proposta a origem do mundo (OM), havendo com isso uma desintergação entre a OM e a OH.

Na sua escolha didática, ao lidar com o conteúdo na concepção cosmogônica, a professora P2 conduziu unicamente o mito judaico-cristã para explicar a origem da humanidade. A mesma não optou por um direcionamento da diversidade cultural, condicionando, visto isso, a não valorização e o não reconhecimento da diversidade cultural no processo do ensino e da aprendizagem, contribuindo assim na ausência da razão de ser da cosmogonia iorubá na instituição.

Figura 36: plano de aula P2



Planejamento da I UNIDADE 2016

Disciplina: HISTORIA Série: 6º ano Professor(a): P2

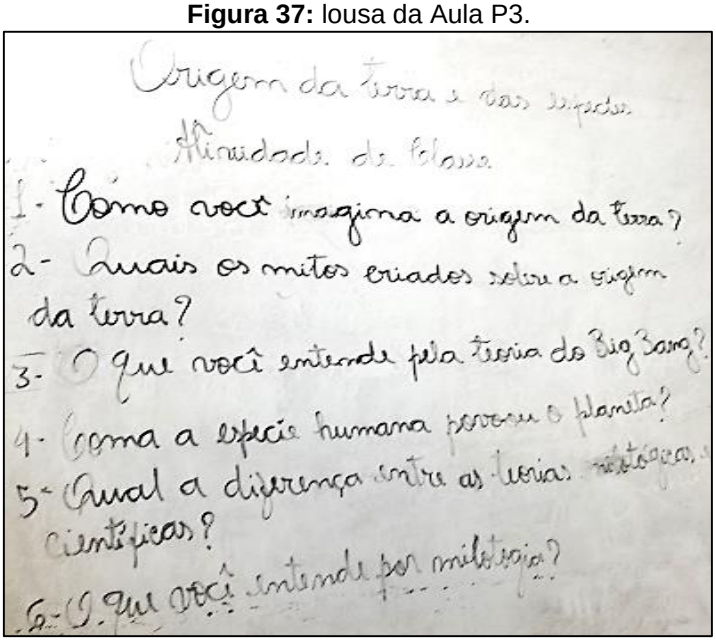
De: 26/01/2015 à 10/04/2015

JANEIRO	Assunto a ser trabalhado
28/01	Arrumação das salas, murais e, operacionalização da acolhida dos alunos.
	Organização das atividades e avaliações DIAGNOSTICAS (Apenas nos 1ª semana – 03 dias, antes do recesso do carnaval,1, 2 e 3/2 de revisão e, 02 dias de atividade de avaliação após o retorno do recesso de carnaval, 11 e 12/02 com objetivo de detectar as dificuldades observadas nos alunos,
29/01	Preparação do material com slides para a apresentação para os pais na 1ª REUNIÃO (Ed. Infantil e Ens. Fund. I) por série (1º ao 5º ano); Recebimento de materiais para a Ed. Infantil e Ens. Fund. I.
30/01	SÁBADO
31/01	DOMINGO
FEVEREIRO	
01/02	REUNIÃO DE APRESENTAÇÃO DA EQUIPE E PROPOSTA PEDAGÓGICA - ENSINO FUNDAMENTAL I às 14:00h e II as 08:00h/ Recebimento de material – Ens. Fund. I – Não haverá aula para os alunos.
02/02	REUNIÃO DE APRESENTAÇÃO DA EQUIPE E PROPOSTA PEDAGÓGICA / Recebimento de material – Ed. Infantil. 13:30 as 15 horas.
	Início do ano letivo de 1º ao 9º ano e Ed. Infantil.
	Período Diagnóstico.
03/02	Período Diagnóstico.

10/02	Recesso de Carnaval.
11/02	Período Diagnóstico.
12/02	Período Diagnóstico.
13/02	SÁBADO
14/02	DOMINGO
15/02	Início das atividades com o módulo.
16/02	História: conceito – períodos históricos – ciências auxiliares da História — Contagem do Tempo
17/02	Origem do Homem: Criacionismo X Evolucionismo
18/02	
19/02	
20/02	SÁBADO
21/02	DOMINGO
22/02	
23/02	Fontes Históricas: escritas e não escritas Exerc. modulo pg.4,5,6,7,8,9,12 a 17
24/02	Correção exercícios
25/02	
26/02	
27/02	SÁBADO
28/02	DOMINGO
29/02	Entrega dos espelhos das Av. Parciais - 1º ao 9º a
MARÇO	

Autora, 2016.

Figura 37: lousa da Aula P3.



Autora, 2016

Quadro 13: Organização Praxeológica de P3

TAREFA (T)	TÉCNICA (τ)	TECNOLOGIA (θ)	TEORIA (Θ)
Desenhar sua compreensão de como surgiu o homem. Copiar atividades no caderno e resolver em casa.	Desenho em caderno. Leitura e escrita a partir da lousa.	As representações imagéticas, através dos desenhos, podem contribuir na interpretação das leituras feitas sobre a origem do homem. Os registros escritos podem auxiliar na fundamentação das interpretações das fontes utilizadas para o aprendizado do objeto do saber OV.	Origem da terra e das espécies.

Fonte: Autora (2016)

A programação da professora P1 está alicerçada nos conteúdos históricos inseridos na 1ª unidade, cuja aula observada fora *Origens da terra, das culturas humanas*. A docente busca introduzir o conteúdo integrando os blocos praxeológicos. Inicia com um tipo de tarefa articulando suas técnicas, conforme quadro 13, para justificar, com isso, seus discursos teóricos-tecológicos referentes ao objeto do saber OV.

Ao confrontarmos o plano anual (fig. 35) com a aula observada, pudemos identicar, assim como nas aulas de P1 e P2, a desintegração da OM com a OH na abordagem. Diante da proposta, a professora buscou construir sua aula considerando os conhecimentos prévio dos(as) estudantes.

Figura 38: plano de aula P3

Escola 3	**PLANO DE DISCIPLINA – Semestral**
Curso: Fundamental II – 6º ao 9º ano Turnos: Matutino e vespertino	Disciplina: História Ano: 2016 – 1º semestre
Docente: P3	Carga horária: 48 horas/aula para cada série

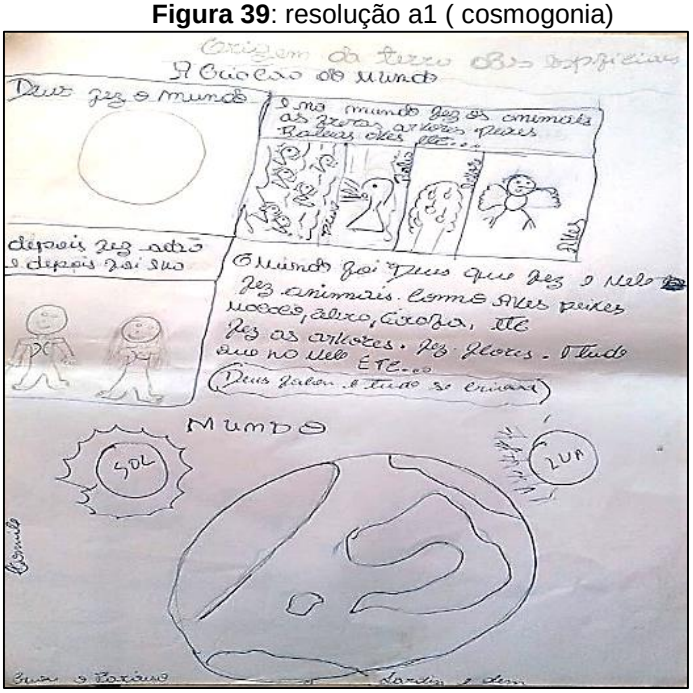
TEMAS TRANSVERSAIS DO 1º PERÍODO:
Olimpíadas :Vida, Educação e Arte Impactos ambientais. Sustentabilidades. Inclusão social Intercâmbio entre culturas; Valores Etica Cidadania

EMENTA:
6º ANO
Conhecer o passado **Origens da terra, das culturas humana** As primeiras sociedades humanas África na Antiguidade
7º ano
Idade Média no Oriente Idade Média no Ocidente Crise no sistema feudal Transição para o sistema capitalista
8º ano
Economia Mineradora Crise do Antigo Regime Consolidação liberal na Europa Crise do sistema colonial
9º ano
Liberalismo e Nacionalismo no século XIX

Autora, 2016.

Desses conhecimentos prévios, entretanto, pudemos identificar que os(as) estudantes ao construir suas concepções sobre o objeto do saber, apresentam uma certa intergração entre a OM e OH nos tipos de tarefas. Observamos no processo de construção discente que, as resoluções das tarefas, evidencia as concepções: cosmogônica (judaico-cristã) e cosmológica (big bang e evolucionismo).

Figura 39: resolução a1 (cosmogonia)



Autora, 2016

Figura 40: resolução a2 (cosmologia) Autora, 2016

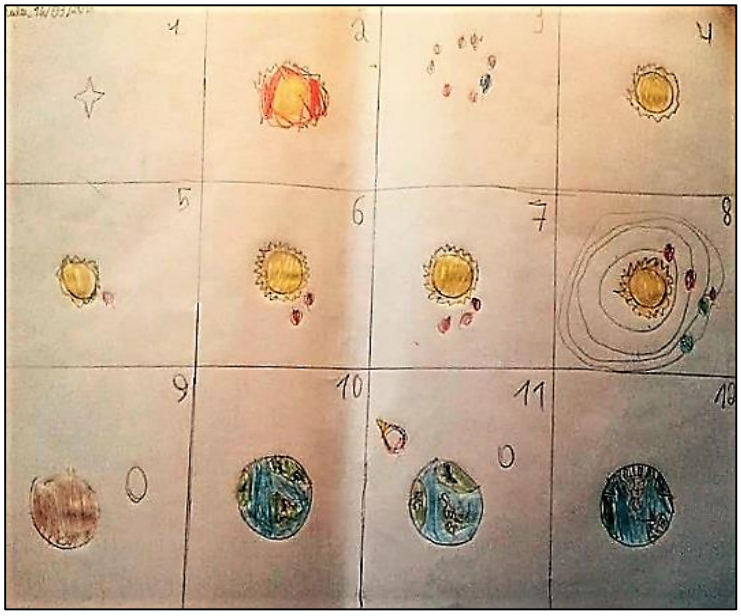
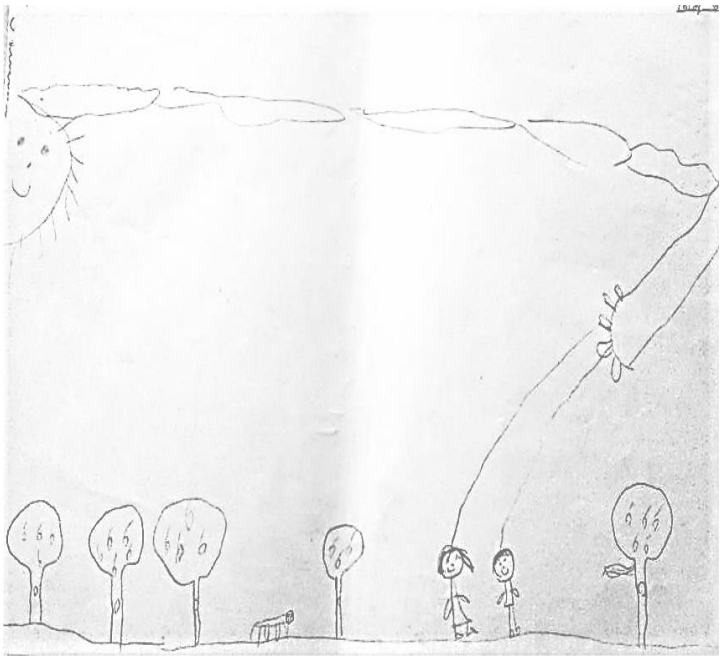
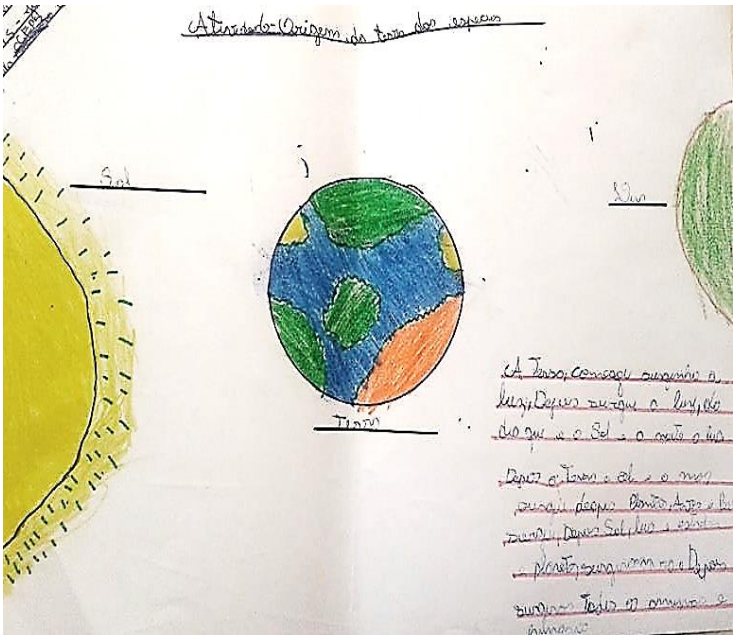


Figura 41: resolução a3 (cosmogonia)



Autora, 2016.

Figura 42: resolução a4 (cosmogonia e cosmologia)



Autora, 2016.

A professora P3, visto isso, desenvolveu parte da sua aula pautando o que os(as) estudantes trouxeram como referência da OMV. A implemetação da

sua metodologia de ensino nos possiblitou identificar que os tipos de tarefas e técnicas permitiram ser justificados pelo bloco teórico-tecnológico. Entretanto, as referências multiculturais também não foram consideradas, possibilitando irrelevância à outras interpretações e propiciando ausência da razão de ser do mito iorubá.

4.5 SÍNTESE DA ANÁLISE INSTITUCIONAL: A TRAJETÓRIA DO OBJETO DO SABER MOMV

As análises das diferentes instituições (Historiografia/Literaturas Acadêmicas, PCN, PCBA, BNCC, Livros Didáticos, Planos de aula, Professoras, Estudantes), no capítulo, nos revelaram as condições e restrições institucionais e pessoais direcionadas ao Objeto do saber. Puderam nos comprovar, diante do que está posto, o porquê dos questionamentos, da urgência das problematizações e das buscas de respostas através das construções apresentadas nos capítulos II, III e V.

Com o objetivo de adquirir possíveis respostas, fizemos a princípio, um estudo histórico e epistemológico do saber OMV que, enquanto *saber sábio,* nos revelou a construção, trajetória de suas diferentes concepções, desde os mitos até as explicações cientificas na atualidade.

Em seguida, analisamos os documentos educacionais de referência (PCN, Propostas Estaduais, BNCC), que amparam, dialogam, selecionam e definem os *saberes q*ue devem *ser ensinados* e *aprendidos*, assim como os livros didáticos. Apontando-nos o que é construído e quais perspectivas são determinadas, ou não, para a educação básica.

Perante esses percursos, tendo como norteador a OMV, foi possível identificar as fontes de influências, em meio à trajetória do saber, onde, como traz Chevallard (1991, p.1) “[...] toda transposição está relacionada a um saber específico, assim como toda aprendizagem se faz sob a influência de uma transposição[170]”, conforme figura 43.

[170] https://docs.ufpr.br/~trovon/cursos/especializacao2009/Transposicao_Didatica.pdf

Figura 43: Trajetória do Objeto do Saber

Fonte: Chevallard (1991) – Adaptação de estrutura retilínea para estrutura circular pela autora.

Diante do conjunto de adaptações que envolve a transposição do saber, Chevallard (1991) apresenta uma relação hierárquica, retilínea, para a "passagem de um conteúdo de saber preciso para uma versão didática desse saber" (BESSOT, 1994, p.5). Entretanto, nas nossas análises repensamos essa estrutura e partimos do princípio de que essa relação é estabelecida de maneira cíclica. Haja vista, um saber aprendido, no chão da sala de aula pode ser e, muitas vezes são, questionados diante das rigidezes e funcionamento no sistema didático, levando-o assim a retornar ao saber acadêmico para novas adaptações, questões e construções.

Através da trajetória do saber, foi-nos revelado o desconhecimento e/ou desconsideração histórica e didática das multireferências mitológicas para explicar a origem do mundo e da vida, no ponto de vista da diversidade cultural. No que se refere à cosmogonia iorubá, por exemplo, a menção é ínfima diante de quase todo processo analítico. Tanto efetivamente nos documentos

educacionais oficiais (nacional, regional e local), quanto nas historiografias e em maior parte, nos livros didáticos.

Os livros didáticos desvelaram, significativamente, uma incompreensão da razão de ser do objeto do saber na perspectiva cosmogônica, e, por consequência, apresentaram carência de atividades que possibilitem técnicas específicas que revele e considere o objeto do saber histórico escolar.

Prevemos que o reconhecimento hegemônico da explicação da OMV, sob interpretação da ciência moderna e sob olhar unilateral da cosmogonia judaico-cristã, em detrimento das diversas cosmogonias e, principalmente, da cosmogonia iorubá no funcionamento didático, em maior ou nenhuma evidência, pode ser explicada devido àquilo que classificamos como incompletude acadêmico-escolar.

Consideramos incompletude (BOSH et al., 2004) nesse aspecto, devido à ausência de produções didático-escolar que constituam na bagagem praxeológica do docente. Uma das maiores inquietações entre grupos de professores(as) em pontos de discussões sobre a pouca efetividade em suas propostas no chão da sala de aula é sobre a ausência de materiais que abordem saberes diversos que referencie as relações etnicorraciais, aqui no caso africana e afro-brasileira.

Ou seja, no processo da Transposição há uma Incompletude da Produção Acadêmica (Saber Sábio) para a Produção Escolar (Saber a Ensinar), com isso não havendo referências didáticas que fundamentem a bagagem praxeológica para a prática docente. A incompletude faz parte das disfunções das organizações, aqui histórica, trazida por Bosch e Gascón (2011), nas quais interliga-se às restrições escolares que impedem momentos didáticos satisfatório centrados no aluno e que afeta a praxeologia local.

Visto isso, ainda que exista uma razão de ser dos Mitos para a explicação da origem do mundo e da vida, não há uma compreensão dos sujeitos. Não somente nas instituições escolares, mas, também, em diferentes setores da noosfera, especialmente, no que se refere à cosmogonia iorubá.

Diante à condição e restrição da interpretação dos MOMV, enquanto concepção epistemológica científica e escolar, fragiliza a transposição didática escolar e inclina a uma vertente unilateral e, predominantemente, eurocêntrica.

Por isso, julgamos essencial construir Modelo Epistemológico de Referência (MER) que aportou nas práticas docentes o ensino sobre a origem do mundo e da vida integrando a cosmogonia iorubá enquanto objeto histórico efetivo. As buscas de alternativas na perspectiva ideológica da formulação de currículos[171]levando em consideração os valores culturais dos(as) alunos(as) e da comunidade onde a escola está inserida.

Em vista dessas premissas, apresentamos os possíveis efeitos no sistema didático a partir de um breve resultado experimental.

[171] Partimos do princípio de que o professor, a professora, também é esse 'instrumento curricular vivo' no centro da Educação, o que nos levar a defender o termo no plural.

Kage-desing.com

5 DISPOSITIVO EXPERIMENTAL

5.1 UMA ANÁLISE A POSTERIORI E VALIDAÇÃO SOB O OLHAR DO ENSINO DE HISTÓRIA: DIDATIZAR PARA DESCOLONIZAR

A partir de um percurso de estudo e pesquisa (PEP), tivemos a projeção de abrir ecologias, construir e ampliar praxeologias que integrassem abordagens multiculturais, pautado nas contribuições africanas e nos povos da diáspora. Assim sendo, em busca de um ensino de História que atenda os diálogos da diversidade etnicorracial, para além de abordagens teóricas, elencamos no nosso campo didático, a cosmogonia iorubá.

Isso implica no avanço de alcance teórico sobre possíveis potencialidades desse tipo de dispositivo didático (PEP), bem como na caracterização dos limites entre instrumento de pesquisa (não só desencadeado pela pesquisadora dessa investigação, mas, das articulações das professoras partícipes) de dispositivo para ensino.

Nas proposições sobre o ensino de história, nossa pretensão foi aproximar propostas curriculares e epistemológicas descolonizadas às abordagens e práticas diárias das docentes, de maneira, fundamentalmente descolonizadas. Pimenta (2008) salienta que um ensino é modificado pela ação e relação dos sujeitos (professores e alunos) situados em contextos (institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais).

Um ensino modificado, por sua vez, também modifica os sujeitos envolvidos nesse processo. Haja vista, como traz Pimenta (2008, p.1), “[...] as novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre o ensino como pratica social viva”.

A partir dessa premissa, vimos que nosso MER apresentou como as epistemologias referenciais podem sustentar a construção de modelos alternativos, a partir das ampliações praxeológicas. Mesmo diante das expressivas rigidezes apontadas no MED, de significativa latência nas instituições escolares (aqui em particular, ensino das professoras, aprendizado de estudantes).

Essas expressivas rigidezes são resultantes de uma epistemologia dominante alicerçada, ainda na contemporaneidade, na concepção eurocêntrica que exclui outras epistemologias, outras ciências que não a hegemônica.

> O eurocentrismo situa-se de modo tão inexorável no centro de nossas vidas cotidianas, que mal percebemos sua presença. Não se trata de um ataque a Europa ou aos europeus, e sim à tentativa de reduzir a diversidade cultural a apenas uma perspectiva paradigmática que vê a Europa como origem única dos significados. O conjunto de noções e ideias sobre o universal, a partir da construção eurocêntrica, bifurcou o mundo em 'Ocidente e o resto' e organizou a linguagem do dia-a-dia em hierarquias binárias que implicitamente favorecem a Europa (VIEIRA, 2012, p. 99).

O capítulo 4, MED, pode nos revelar como essas rigidezes são materializadas nas diferentes instituições e nas transposições dos saberes. O que nos permitiu observar as condições de existência de objetos históricos e suas organizações nessas instituições, assim como, as suas restrições que culminam numa transposição difícil para professores e professoras, assim como para o aprendizado dos (as)estudantes.

O Modelo Didático de Referência, portanto, é uma pretensão necessária diante de como o MED se estabelece e dispõe. Consideramos o MDR um desafio, por constituir uma ruptura didática, frente aos engessamentos epistemológicos, historiográficos e didáticos.

O dispositivo experimental apresentado, destarte, é um piloto do que foi materializado ao ser *construído* com/pelas professoras partícipes, conforme o novo modelo epistemológico de referência. Buscamos compor uma estrutura analítica subdividida, em sessões da aula, com a intenção de termos uma melhor compreensão das situações didático-pedagógicas desencadeada no processo interativo.

a. Aplicação: a aula de História, a Validação

Nesse breve capítulo buscamos apresentar a validação do que fora dialogado, questionado, refletido, construído e experimentado pelas professoras, ao longo do estudo. As validações foram pretendidas a acontecer nas aulas das respectivas docentes iniciais (P1, P2 e P3), todavia, ficaram duas professoras (P2 e P3) no processo de formação e construção, e, nesta última fase, somente uma professora (P3) apresentou disponibilidade para desenvolver o construído em sua aula.

Ensinar História é para além do conteúdo ensinado, mas, olhar para o conteúdo fundamentado na possibilidade de construir, com os(as) estudantes, novas questões diante do conteúdo posto pela historiografia (ZARBATO, 2015). Com tal característica, partimos do princípio de que uma aula não se dá, mas se constrói num processo de troca e interação entre professor (a), estudantes e o saber em estudo, em um meio didático.

Como fora salientado na nossa análise preliminar, a experimentação da proposta foi acontecida com uma turma única do 6º ano, na Escola 3 (E3), sob à regência da professora (P3). A turma estava composta por 30 estudantes, numa faixa etária de 11 a 13 anos de idade. A aplicação deu-se em um único dia, em grupo do vespertino numa aula geminada (duas aulas com 50min./cada) de 14h00min a 15h40min.

Diante das programações e planejamentos da professora P3, não foi possível fazermos a experimentação na turma que realizamos a *análise preliminar* através da observação naturalista. Entretanto, não houve e nem há prejuízo na natureza do nosso trabalho, haja vista que a nossa proposta possibilita ser adotada em diferentes turmas, por diferentes professores (as)ao eleger o ensino de objeto do saber qualquer, atentando-se, no entanto, à linguagem específica para cada instituição (ano do ensino). Considerando-se que, o verdadeiro objetivo social de uma pesquisa é fazer com que novos

conhecimentos (ou melhor, “novos olhares” prestados a um determinado conhecimento) sejam disponibilizados para o mundo[172] (CHEVALLARD, 2009).

Antes de serem iniciadas as atividades, perduramos uns 20 minutos para organizar os recursos audiovisuais utilizados. Foram eles: o retroprojetor (Datashow), duas caixas de som e fio de extensão e tomadas para conexão.

Após todos os ajustes, P3 apresentou-me enquanto professora e também pesquisadora, que estava ali para assistir uma aula diferente com a turma. O termo “diferente” aguçou a curiosidade discente, pois os mesmos estavam às vésperas da culminância de uma atividade extracurricular, Gincana 2017, que ocorre anualmente na escola (E3).

Quadro 14- primeira sessão na aplicação da turma pela P3, *validação*

Atores/Atrizes	**Situação Didática**	**Elementos Salientes**
PROFESSORA (P3)	Ei. Prestem atenção, todos e todas. Virados pra mim.	Barulho ao fundo
TURMA	-	Silêncio
UMA ESTUDANTE	Cris, abaixa o braço.	Entre silêncio e vozes
UMA ESTUDANTE	Michel, chegue pra trás.	Movimentos ao fundo
PROFESSORA (P3)	Primeiro...pronto, Michel?	
TURMA	-	Silêncio
PROFESSORA (P3)	Eu sei que vocês estão numa agitação, eu também estou! Sabemos que temos essa aula pra dar conta, mas as outras que vou dar daqui a pouco. Porém, tem horas que a gente precisa começar a respirar fundo pra nos dar tranquilidade. Para entender as coisas.	

[172] Texto organizado a partir de uma comunicação proferida na sessão de abertura da Escola de Verão na Universidade de Marseille (França). Tradução Livre do NIPEDICMT.

	Aqui é a professora [pausa]. De que?	
PESQUISADORA	Rosiléia	Intervém a pesquisadora.
PROFESSORA (P3)	Isso. Professora Rosiléia. Hoje ela veio assistir a nossa aula!	
TURMA	Uhu! Uau!	Vibração e entusiasmo.
UM ESTUDANTE	Ela é professora de quê?	Pergunta no fundo.
UMA ESTUDANTE	Vai ser uma aula diferente. Por que diferente?	
UM ESTUDANTE	Por que vai ter dois professores que vai ensinar.	
PROFESSORA (P3)	Ela também é professora de História	
TURMA	Porque não vai fazer dever, nem escrever...	Respondem ao mesmo tempo.
PROFESSORA (P3)	Por que vai ser uma aula diferente? Porque...	Aluno interrompe.
UM ESTUDANTE	Por que a gente vai descer!	Vibração
TURMA	[Risos]	

A professora começa estabelecendo um contrato pedagógico entre as partes, a fim de conter a ansiedade e euforia diante da aula diferente[173] que teriam. Esse tipo de contrato concentra-se no compromisso do(a) estudante em

[173] O diferente aqui proferido pela professora é devido à participação de uma outra professora na aula. Situação que dificilmente acontece nas aulas deles, a não ser que haja um projeto interdisciplinar, mas que será acontecida nos espaços externos à sala de aula.

relação ao cumprimento das tarefas por eles(as) assumidas. E, pode ser concebido como uma técnica de ensino e de aprendizagem, onde, “[...] visa regular as trocas entre professor e aluno durante um período limitado que suscita direitos e deveres recíprocos” (BERTONI, 2003, JONNAERT & BORTH 2002).

Ânimos estabilizados, a professora inicia a abordagem do objeto do saber “A Origem do Mundo e do Homem sob à cosmogonia iorubá” fazendo o seguinte questionamento:

Quadro 15 - segunda sessão na aplicação da turma pela P3, *validação*

Atores/Atrizes	**Situação Didática**	**Elementos Salientes**
PROFESSORA (P3)	Lembra que no início da I unidade trabalhamos com a origem do mundo e da humanidade?	Todos(as) atentos.
ESTUDANTES	Sim! Não!	Todos(as) respondem de vez, mas em divergência.
PROFESSORA (P3)	Então. Hoje vamos fazer uma aula diferente como?	Articula o discurso teórico-tecnológico com a finalidade de alinhar à técnica e tipo de tarefa compreensível.
PROFESSORA (P3)	Eu vou tentar mostrar pra (sic) vocês a origem do mundo no ponto de vista iorubá.	
PROFESSORA (P3)	Professora, quem é iorubá?	Direciona debate auto questionando-se. Provavelmente, por ser o primeiro momento, durante o ano letivo, que é apresentado/mencio-nado o tema em sala.

Fonte: A autora (2016)

Observamos que essa situação criada pela Professora P3, de indagação e busca de respostas, propicia aos estudantes posicionamento reflexivo, questionador e de construção de consciência histórica. No cotidiano das aulas de história e na perspectiva da formação da consciência histórica do(a) estudante, Schmidt et al. (2005) defende que,

> [...] essa concepção permite entender que a história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. Este pode ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica (SCHMIDT, 2005, p.299).

Esse questionamento, portanto, levou os(as) aprendizes a construir suas prévias concepções sobre *o que é* iorubá, *o que* representa o iorubá, resultando assim num processo de ensino e aprendizagem progredido através de considerações questões e sugestões na articulação do bom funcionamento didático.

Figura 44: Professora P3 intermediando a introdução do objeto do saber.

Fonte: A autora (2016)

Em sequência da sessão, temos:

Quadro 16- terceira sessão na aplicação da turma pela P3, *validação.*

Atores/Atrizes	**Situação Didática**	**Elementos Salientes**
UM ESTUDANTE	Uma cultura...	Resposta ao questionamento.
PROFESSORA (P3)	Uma cultura?	Questionamento à resposta do discente.
TURMA	Sim! Africana. Do candomblecista.	Os estudantes e as estudantes direcionam a interpretação iorubá em dois contextos: africano e na religião afro-brasileira.
PROFESSORA (P3)	Bom! Faz parte. Faz parte da cultura africana, dos povos africanos.	A professora sinaliza, de maneira implícita, o candomblé como um dos elementos que fazem parte do contexto.
UMA ESTUDANTE	E tem sua religião africana.	Rebate, expondo, de maneira implícita, uma possível distinção na sua compreensão entre: cultura e religião.
PROFESSORA (P3)	É. E tem sua própria religião.	Concorda com resposta da discente e estabelece redirecionamento às discussões que envolve o saber.

PROFESSORA (P3)	Como os europeus também. [...] vocês vivenciam muito a questão do ponto de vista religioso. No cristianismo, tem gente que é evangélico, tem gente que é católico. Né isso aqui na sala? Então, tem algumas pessoas aqui que são... candomblecista?	Professora interpõe o sujeito sociohistórico ao conhecimento histórico, a partir das múltiplas vivências pessoais e de pertencimento da turma.

Fonte: A autora (2016)

Em busca de ecologias para a cosmogonia iorubá, a professora condiciona a abertura de praxeologias, a partir de questões-problema, que considerem a diversidade, onde, de acordo ao Brousseau (2008, p.19), "[...] os comportamentos dos alunos revelem o funcionamento do meio". O meio possibilitou exploração da dinâmica doensino e da aprendizagem, na quala interação da professora e dos(as) estudantes contribui na possibilidade do aprendizado e/ou (re)conhecimento da razão de ser da cosmogonia iorubá na aula de História.

Quadro 17- quarta sessão na aplicação da turma pela P3, *validação*.

Atores/Atrizes	**Situação Didática**	**Elementos Salientes**
PROFESSORA (P3)	Então, vocês verão [o tema] origem do mundo e do homem no ponto de vista de outra religião que não é a de vocês.	O saber histórico é intermediado sob à concepção religiosa.
PROFESSORA (P3)	[...] É também interessante porque que mês é esse?	o processo de construção e teste de respostas na busca da razão de ser da cosmogonia iorubá.

TURMA	Novembro Negro.	Todos (as) respondem com afirmativa, na qual institucionaliza a concepção: OMH – iorubá – cultura – religião.
PROFESSORA (P3)	Porque esse novembro?	Questionamento à resposta da turma.
UM ESTUDANTE	Por causa do 20 de novembro.	Interferências da turma.
UMA ESTUDANTE	Dia da consciência negra.	A estudante delimita o contexto histórico do mês.
PROFESSORA (P3)	Esse vídeo que eu vou passar agora, também está ligado à questão da valorização daqueles elementos que fazem parte da cultura africana. Dos quais somos descendentes! Certo?	Professora considerou as condições de possibilidade, funcionamento e "sobrevivência" do saber e saber-fazer na ecologia buscada.
TURMA	Certo!	As respostas possibilitam na compreensão da organização histórica [tipos de tarefas e técnicas] determinada pela praxeologia.
Professora		As condições ecológicas provocam

	Eu preciso que vocês observem bem, mas bem mesmo esse vídeo ... e depois vamos fazer uma atividade. Ok?	ampliação de praxeologias sobre a cosmogonia iorubá.

As situações desencadeadas pela professora P3 e a turma, na sessão acima, nos remete à citação de Freire (1970) apresentada por Schmidt et al. (2005, p.299). A mesma chama atenção das “[...] possibilidades que a construção da consciência crítica oferece” no meio didático. No qual, estudantes e professora comparam situações relacionadas às suas realidades sociais e acontecimentos históricos que, por conseguinte, determinam a ressignificação do saber em estudo.

A professora opta por uma construção a partir de questionamentos e testes de respostas na perspectiva de construir praxeologias que dê sentido à razão de ser da cosmogonia iorubá no ensino. Podemos inferir que a escolha didática da professora, para possibilitar uma organização histórica, sofreu influência de uma praxeologia (sob a pauta das contribuições africanas e afro-brasileira ponderada no “novembro negro”) que ainda é dominante nas instituições (prática do professor, estudante) como fora revelado na nossa análise *a priori*.

Nessa conjuntura, Machado (2011, p.77) aponta que essas praxeologias são influenciadas pelos processos transpositivos, os quais estão arraigados nas instituições envolvidas (livros didáticos, currículos, programas educacionais, etc.). Barquero (2007) aponta que a epistemologia do "livro" é uma ‘potência’[174] que reforça as sucessivas fases de implementação praxeológica. Invade, de uma forma ou de outra, todas outras instituições nos processos de transposição didática, incluindo a instituição de produzir (comunidade acadêmica) e, claro, saturando a cultura da escola (BARQUERO et al., 2007, p.5).

[174] Segundo análise e interpretação da autora.

Em vista dessas premissas, as buscas de condições ecológicas, pela professora P3, provocaram abertura de praxeologias a partir da compreensão da organização histórica satisfatória ao entendimento compreensão da razão de ser do saber em análise. Assim, num ponto de vista antropológico (CHEVALLARD, 1991), o mito iorubá será existido, "vivo", na medida em que uma pessoa (um(a) professor(a) ou um(a) estudante) ou uma instituição (ensino de História no 6º ano) o reconhece como existente, e, ao mesmo tempo, como a relação pessoal e institucional é oferecida a esse objeto do saber. Chevallard et al. (1991) nos ressalvam ainda que,

> [...] a noção de *relação* remete às *práticas sociais realizadas no contexto da instituição e que colocam em jogo* o objeto em questão e as atividades que podem ser feitas na instituição com esse objeto. Conhecer um objeto é ter alguma coisa a fazer com este objeto ou para aprimorar esse objeto. O *saber [histórico]*, como uma forma particular de conhecimento, resulta das ações humanas e institucionais. É algo que pode ser produzido, utilizado, ensinado ou mais geralmente transportados de uma instituição para outra[175]. (CHEVALARD; BOSCH, 1991, p.5)

Como veremos, por conseguinte, na sessão da aula proposta pela professora P3.

Quadro 18 - quinta sessão na aplicação da turma por P3

Organização Histórica dos tipos de Tarefas de (P3) - *validação*

Atores/Atrizes	**Situação Didática**	**Elementos Salientes**
O vídeo didático tem duração de 07min00seg.		
TURMA	Início da exibição do vídeo.	Narração da mitologia e risos discretos dos(as) estudantes.
TURMA	Continuação da exibição do vídeo. E finalização da exibição.	Maior atenção e risos de alguns poucos estudantes.

[175] Tradução nossa com modificação.

PROFESSORA P3	E aí, o que acharam?	A professora efetua devolução de uma questão-problema. Isto é, realiza transferência de responsabilidade, onde a turma é desafiada a resolver a indagação.
UMA ESTUDANTE	Algumas partes não entendi, não.	A estudante apresenta dificuldade.
TURMA	Nem eu!	A estudante apresenta dificuldade.
PROFESSORA P3	vocês querem que passe de novo?	
TURMA	Quero! Sim! Não! Eu entendi.	
TURMA	Reexibição de partes do vídeo	

Para tentar construir uma Organização Histórica Local a professora, como podemos observar, no quadro 18, utiliza o vídeo didático a fim de propiciar um discurso teórico e tecnológico que considere e justifique a origem do mundo e do homem referendando o iorubá, na qual o tipo de Tarefa, que encontra-se implícito nesse primeiro momento de (re)conhecimento e contato direto.

Resolvemos não sugestionar nas escolhas da professora, uma vez que ela conhece a turma, suas potencialidades e particularidades.

Figura 45: Exibição do Mito Iorubá. Terceira sessão da aula da Professora P3

Fonte: A autora (2016)

Durante a exibição houve um impacto que era esperado dos(as) estudantes diante de uma “nova” epistemologia nas programações da aula de história. Para além de comportamento entremeado entre surpresa e risos, revelaram incompreensão e necessidade de reexaminar o vídeo para resolução de um tipo de Tarefa à posteriori.

Pudemos observar na terceira sessão dessa aula, que este impacto pode ser influência dos modelos dominantes apresentados pelas professoras P1, P2 e P3 na análise preliminar. Ao serem confrontadas as etapas analíticas, a professora P3 aplica atividade considerando uma vigilância epistemológica e investindo na descolonização praxeológica.

Nesse processo de aprendizagem, identificamos um tipo de situação didática, no qual consideramos recíproco: situação didática de devolução (BROUSSEAU, 1986), ato em que inicialmente a professora cede aos estudantes uma parte da atividade pela aprendizagem.

Consideramos recíproco porque a ‘responsabilidade’ fora fragilizada pela técnica e os (as) estudantes devolvem a responsabilidade. Posto isso, a professora identifica a necessidade de um novo formato de exibição, *“vocês querem que passe de novo? ”*, para que seja atingida a finalidade. Chevallard e

Bosch (2001, p.8), nesse cenário, sinalizam que um novo saber-fazer é construído e organizado para assegurar um funcionamento regular na vida institucional.

> Para existir em uma instituição, uma técnica deve aparecer *compreensível*, *legível* e *justificada*. Trata-se de uma restrição institucional mínima para permitir o controle e garantir a eficácia das tarefas, que são geralmente tarefas *cooperativas*, supondo a colaboração de vários atores. (CHEVALLARD e BOSCH, 2001, p.8).

Um saber (ou conhecimento histórico), ao ser abarcado na didática da História, não é aprendido simplesmente pela recepção, mas por possibilitar habilidades deem 'sentido' à história (ZARBATO, 2015), para além sala de aula. Conjecturar esse sentido é pensar na apresentação das razões de ser (BOSCH & GASCÓN, 2010) que se espera consolidar.

Figura 46: Reexibição do Mito Iorubá. Terceira sessão da aula da Professora P3

Fonte: A autora (2016)

Ao findar a reexibição do vídeo, antes que a professora solicitasse, nitidamente, a tarefa a ser realizada, os(as) estudantes tentam responder questões implícitas.

- *Pró, quem faz isso* [a criação do mundo e da vida]*, é Oxalá*, comenta um estudante.

- *Essas cabaças aí, já tinha, né* [sic]*?* , pergunta uma estudante.

- *Pró, aquilo* [referindo-se *ao saco sagrado da criação*] *não entendi.* Manifestam-se dois estudantes.

Consideramos que o comportamento desses(as) estudantes é resultado das técnicas t1, t2 e t3, conforme quadro 19, utilizadas pela professora P3 na quinta sessão.

Quadro 19-sexta sessão de aplicação na turma por P3

Organização Histórica dos tipos de Tarefas de (P3) – *validação.*

T1. Assistir ao vídeo sobre o mito iorubá; T2. Conhecer a mitologia iorubá. As técnicas elegidas pela professora nos indicam os tipos de T1 e T2, ainda que esses não tenham tido orientações, conforme Machado (2011, p. 223), "[...] imperativas de atividades (*tarefas*) a serem desenvolvidas", isto é, anúncios explícitos encaminhados à turma.

Técnica de t1 e t2 (τ):	t1: Exposição do mito Criação do Ayiê e criação do Ara Ayiê. t2: Conhecimento do mito Criação do Ayiê e criação do Ara Ayiê. t3: Compreensão do mito Criação do Ayiê e criação do Ara Ayiê.	**Tipo de discurso teórico-tecnológico 1 e 2 (θ):**	Para justificar as referidas técnicas, a professora utilizou a fábula, visando que os(as) estudantes: **Θi**- adquirissem **conhecimento** sobre o MOMH na versão iorubá; **Θii** - obtivessem **informações** sobre o panteão africano de etnia iorubá; **Θiii**- tivessem **noção das representações** dos deuses e das deusas do panteão, assim como, das funções específicas de cada um(a) na criação da fauna e flora para o grupo étnico.

Ao identificar que os (as) estudantes estavam apresentando indicativos de elementos que constituem o mito Orun e Ara Aiyè para a construção do conhecimento histórico, a Professora P3 não responde aos questionamentos, mas propõe tarefa para que eles(as) mesmos(as) respondam.

Quadro 20- sétima sessão de aplicação na turma por P3

Organização Histórica dos tipos de Tarefas de (P3) - validação.

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

Técnica de t4 (τ4):	1. Trabalho em equipe. 2. Observação do processo de origem; 3. Representação por ilustração, gravura, imagens. 4. Interpretação através de versos.	**Tipo de discurso teórico-tecnológico 4(θ)**	Para justificar as referidas técnicas, a professora articulou trabalho conjunto para que os(as) estudantes: **Θiv** - compartilhassem as **diferentes percepções**, debatem e chegassem a um senso comum sobre o mito iorubá; **Θv** - representassem através de figuras, imagens e/ou ilustrações o discurso teórico e tecnológico **Θ iii.** **Θvi**– reproduzissem em versos escritos o mito iorubá.

A professora (P3) distribui papéis em ofício aos(às) estudantes e propõe atividade em grupo. A atividade sugerida são duas em uma, criada nas sessões de estudo e de construção de sequências de atividades com a professora (P2).

Foram organizados seis (06) grupos, cada um composto por cinco (05) componentes. A professora P3 solicita às equipes definidas que, ao término das produções, esperem para a conclusão dos (as) demais colegas para uma apresentação interativa na sala. Acreditamos que a estratégia da docente resulte em uma funcionalidade, existência e vivacidade efetiva do objeto do saber nas organizações praxeológicas locais[176].

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

Figura 47: Professora P3 aplicando a *tarefa*.

Fonte: A autora (2016)

Ao término da distribuição dos materiais (papel ofício, lápis, lápis de cor e hidrocor, entretanto, só utilizaram os dois primeiros itens), a turma busca se articular em meios as diferentes *técnicas* para a resolução do seu exercício.

A Professora P3 ia auxiliando através da narração de alguns trechos do vídeo.

Os(as) estudantes, coletivamente, interagiam, debatiam acrescentando e compartilhando suas diferentes percepções e chegando a um senso comum sobre o mito iorubá (conforme o discurso teórico-tecnológico, **Θiv** de **T3**).

Alguns grupos sinalizaram não saber compor poemas ou desenhar, a professora P3 orientou a cada indivíduo que deixasse suas habilidades poético-artísticas fluírem, resultando em risos e levezas para o início da produção daqueles que se diziam não tão habilidosos em meio a um saber que outrora era desvelado com rigidez. Carvalho (2015) salienta que o processo de criação de questões e de situações planejadas para o ensino, de determinado saber, pode auxiliar em uma análise prévia de possíveis dificuldades que os(as) estudantes enfrentarão para apresentar soluções.

Em consequência disso, a aprendizagem torna-se um meio envolvente para os (as) estudantes. A situação leva-os(as) a construir, modificar, enriquecer e diversificar, perante Teixeira (2013, p. 158), “[...] esquemas de conhecimento já internalizados a respeito de diferentes conteúdos, a partir do significado e do sentido que pode atribuir a esses conteúdos e ao próprio fato de estar aprendendo”.

A tática da Professora P3 foi, portanto, exercida de maneira satisfatória, diante de uma turma numerosa em meio a uma única aula geminada, em um único dia. A atividade fora desenvolvida de maneira colaborativa, onde um(a) de cada equipe exerceu o papel de coordenador(a) da equipe contribuindo bastante na realização das tarefas e no processo de ensino e aprendizagem. Onde a aprendizagem se realizou perante processos de adaptações ao meio didático, entre dificuldades, contradições e desequilíbrios.

Figura 48: Estudantes resolvendo atividade T03 da professora P3

Fonte: A autora (2015)

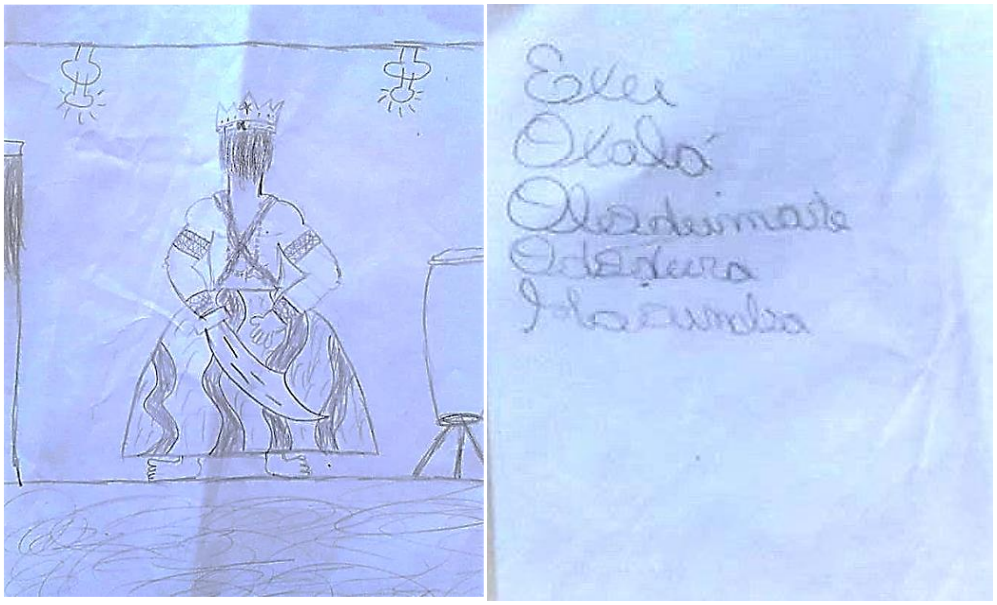
A professora circula a sala observando a construção de cada grupo, esclarecendo dúvidas no processo de construção. Por sua vez, os(as)

estudantes de cada grupo apresentam suas estratégias, suas escolhas, narram o que está representado da mitologia em suas respectivas produções.

O fato de termos somente esse dia para aplicação das sequências construídas professoras P2 e P3, a professora P3 considerou que o tempo estava se esgotando e, utilizou como estratégia, um diálogo socializado entre equipes. Tal proposta nos remeteu ao Almouloaud (2007) ao afirmar que, o (a) aluno(a) aprende se adaptando a um meio, sendo este fator de dificuldades, contradições e desequilíbrios. Ao fazermos uma confrontação da análise a priori e a posteriori percebemos essas dificuldades, contradições e desequilíbrios na turma de P3, tanto no processo do ensino da professora, como no processo de aprendizagem da turma.

Na figura 49 o estudante juntamente à sua equipe elege um dos deuses que fazem parte do panteão iorubá. Ao serem inquiridos sobre o porquê da escolha, um dos estudantes responde que "*Ele foi importante porque ajudou os homens* [humanidade] *a se virarem* [sobreviverem] *na terra* [Mundo]".

Figuras 49 e 50 (frente e verso): Representação e elementos do mito iorubá na aula da professora P3



Fonte: A autora (2016)

Nessa representação a equipe destaca o deus ancestral que faz parte do panteão iorubá: Ogum. O estudante apresenta uma das narrativas da mitologia

africana, o mito de Ogun, cuja denominação é “Ogun cria a Terra[177]” (PRANDI, 2001, p.108). Esse mito não foi largamente explicitada no vídeo, mas, entretanto, o estudante utiliza os seus conhecimentos prévios, associa-o ao mito Ayiê e Ara Ayiê e socializa com a turma.

O enfoque mítico, como pontua Ki-Zerbo (2010), está na origem da história de todos os povos. Toda história é originalmente uma história sagrada e, esse enfoque, acompanha o desenvolviemento histórico reaparecendo de tempos em tempo. “É preciso reconhecê-lo!” (KI-ZERBO, 2010, p.28).

Os comportamentos manifestados nessa etapa da aula nos remente às reflexões sobre uma pedagogia autônoma de Freire (1996), onde o educador reforça que,

> [...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos [as educandas] em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador [...]. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1996, p. 23).

Dessarte, pudemos observar na representação que há institucionalização do objeto do saber ao mesclar elementos africanos e afro-brasileiros. Essa característica nos deixa compreender que a sua percepção (Θiii e Θiv), sobre os símbolos apresentados no mito, pertencem a ambos. Correspondendo-nos, sobretudo, a razão de ser da cosmogonia iorubá e o porquê da importância da sua institucionalização no ensino de História.

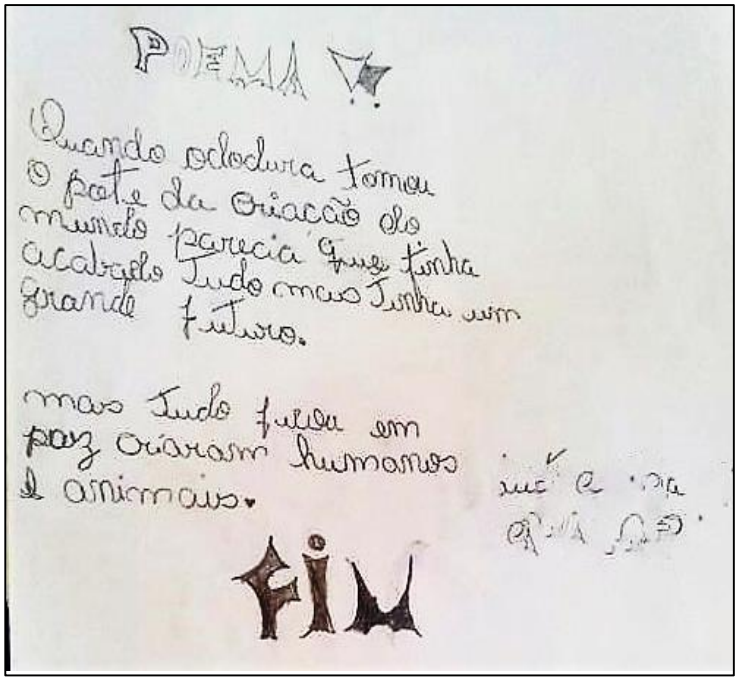
A produção da equipe pode nos responder, ainda, um dos tipos de Tarefa T4 proposto pela professora P2, cujo discurso teórico-tecnológico θ4 é fazer referência sobre à diáspora afromitológica no Brasil.

No exercício da fig. 51 o grupo optou pelo poema, no qual destaca Odudua como elemento principal no processo da criação. O referido trecho, abaixo, que descreve: “O pote da criação do mundo [...] criara também os humanos e os

[177] Ver: PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. 18ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

animais", evidencia a interpretação e entendimento do grupos, além de relacionar informações integrando-a à mitologia.

Figuras 51: Representação e elementos do mito iorubá na aula da professora P3.



Fonte: A autora (2016)

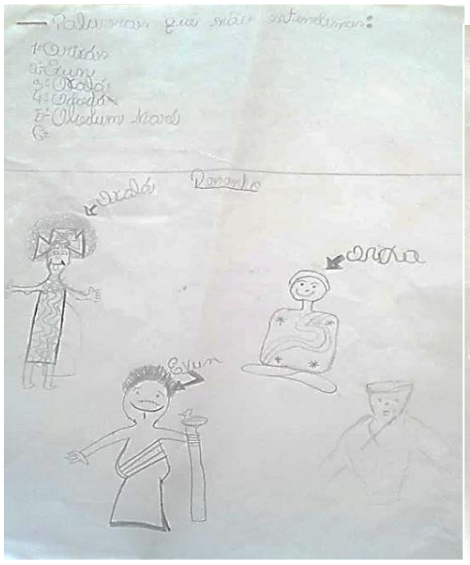
Percebemos em meio ao movimento, inquietudes, dialógos, trocas de saberes, novos conhecimentos, outras formas possíveis de enxergar o mundo e a construção da OMV sob à visão iorubá serem fervilhadas no processo interativo da aula. Trazemos Libânio (1994, p.45), em vista disso, para reconhecer que devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o(a) professor(a) dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar.

As outras duas equipes optaram por uma representação de imagens com legendas explicativas. O grupo que produziram as atividades abaixo (figs. 52 e 53), ainda que não solicitado, corresponde a um dos tipos de tarefa produzido pela professora P3 nas sessões de estudos. O grupo responde a tarefa T5 de P3 que é o de *Listar vocabulários presentes no vídeo iorubá e que são desconhecidos*. Tal manifestação, nas *técnicas* investigativas dos(as) aprendizes, apresenta um discurso teórico tecnológico que é, de fato, *conhecer*

novos vocabulários iorubá. Que para os mesmos são as palavras: orixá, exu, oxalá, odudua, olodumaré.

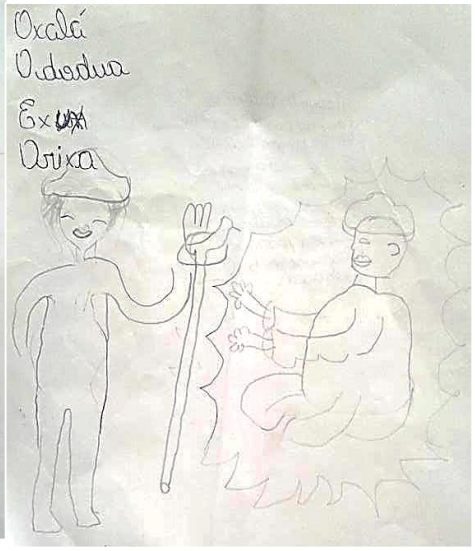
A figura 52 assemelha-se à figura 53, no que condiz à correspondência da técnica e do discurso teórico-tecnológico, ainda que não explicitado claramente.

Figuras 52: Representação e elementos do mito iorubá na aula da professora P3



Fonte: A autora (2016)

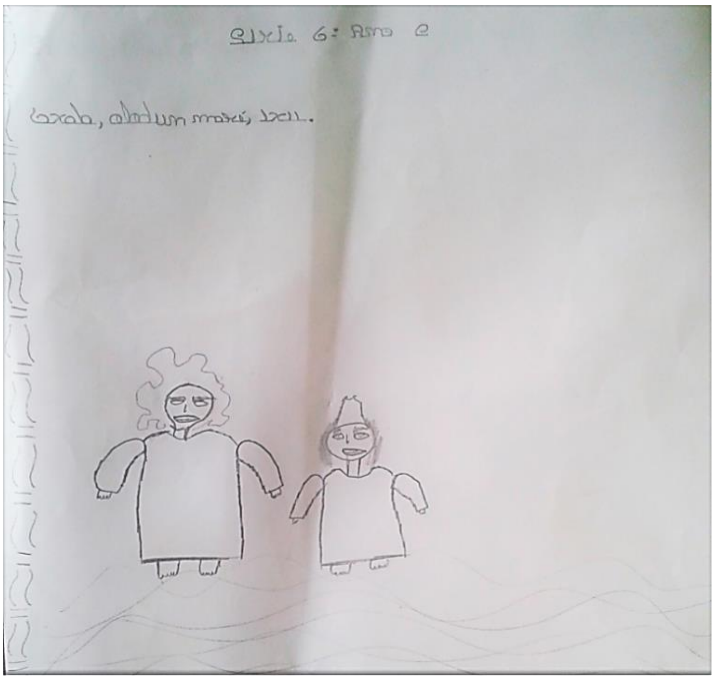
Figuras 53: Representação e elementos do mito iorubá na aula da professora P3



Fonte: A autora (2016)

Na resolução da atividade apresentada pela figura 54, o grupo elege os dois deuses, Odudua e Obatalá, como os principais responsáveis para criar o mundo, conforme a mitologia.

Figuras 54: Representação e elementos do mito iorubá na aula da professora P3



Fonte: A autora (2016)

Cada diferente maneira de ser resolvida as atividades, conforme atividades acima e as situações escolhidas pela professora P3, nos revela as condições de existência e restrição do saber de referência cosmogônica iorubá. Onde as condições de existência, vivência e funcionalidade desse saber, no ensino de História, está pautado nas escolhas didática dos(das) docentes, assim como nas propostas curriculares que alicerçam essas escolhas na instituição.

Pudemos inferir nessas atividades experimentais e de validação, nas palavras de Libânio (2012), um “movimento permanente” de se compreender a razão de ser da cosmogonia iorubá. Onde, de um lado, a professora propõe problemas, desafios, perguntas, relacionados com conteúdos significativos, instigantes e acessíveis; e, de outro, os(as) alunos(as), ao assimilar consciente e ativamente a matéria, mobilizando sua atividade mental e desenvolvendo suas capacidades e habilidades (LIBÂNIO, 2012, p.6).

Ao analisarmos as respostas produzidas pelos(as) estudantes, a respeito da integração da cosmogonia iorubá aos MOMV, conforme ilustrações acima, identificamos compreensíveis e justificáveis sentidos perante às questões à priori problemática. Não queremos afirmar, contudo, que a partir desses resultados não surgirão outras questões problemáticas, muito pelo contrário.

Comungamos, sem embargo, que os impactos causados nesse experimento, diante das situações condicionadas pela professora P3, poderão resultar “movimentos permanentes” outros, nos quais o objeto do saber em estudo estará existido nas organizações praxeológicas locais no ensino de História do 6º ano fundamental.

Por conta do tempo da aula e do único dia para a experimentação, não pudemos compartilhar/trocar as concepções da turma coletivamente. Entretanto, nossas análises foram oportunizadas ao observar de grupo em grupo, no momento de criação de cada um(a), as situações de ações, formulações, devoluções[178] intermediadas pela professora P3 perante a autonomia de cada estudante construindo seu próprio conhecimento.

As condições de tempo para a experimentação nos deu possibilidades de análise até a etapa realizada acima, entretanto, diante de uma proposta ampla e considerável, ao confrotarmos nossas análises a priori e a posteriori, julgamos que as rigidezes impostas nas relações pessoais e institucionais, ao lidar com o saber,tornou-se mais flexível nas propostas didáticas da professora P3.

A etapa da institucionalização se dá, visto isso, no momento de trabalho das técnicas, através das resoluções de atividade, pautadas no modelo epistemológico de referência. Efetiva o saber histórico, mito iorubá, por intervenção dos resultados provindos das diferentes interpretações descritas nas composições imagéticas e/ou escritas das equipes dos(as) estudantes.

[178] Segundo Bloch (200, p.17) estes conceitos são trazidos e desenvolvidos pela Teoria das Situações Didática (TSD) ao testar a validade das expectativas e afirmações sobre as situações de suposto efeito, orientou a pesquisa sobre este que poderia ser uma educação específica, onde faz com que, realmente, o aluno seja ator, sujeito epistêmico. Tradução livre: *Ces concepts que la TSD a développé tout entestant la validité desattentes et desassertions surl'effetsupposédessituations, ontgudela recherche surce que pour raitê treun enseignementdes mathématiques quifasse effectivement de l'élève um acteur, unsuj et épistémique.*

Para uma integração efetiva do mito iorubá no ensino de Histórico, como confirma Santos (2011, p. 84), é necessário a preparação dos docentes no que condiz ao conteúdo e saber histórico, seja no processo de ensino desse conteúdo e saber histórico. Ressalva,

> [...]um e outro exigem do docente uma visão aberta do que seja ensinar, pois o conhecimento que se deve transmitir é algo que se organizou no tempo para que os seres humanos nele instruídos tivessem uma visão mais ampla do mundo, mas ele não é inerte e nem está estabelecido como verdade permanente; já a didática, mais do que conjunto de técnicas e métodos para se transmitir, deve ser tomada em sua finalidade de se construir ações suficientes que conduzam ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos. (SANTOS et al., 2011, p.84).

Os momentos de sessões de estudos, construção e aplicação, junto com as professoras P2 e P3, de forma participativa, fora de extrema importância para que obtivéssemos proposições, (re)construções e criações didáticas sobre "novas" epistemologias a partir das suas próprias aulas, na fase da observação naturalista. Pudemos com esse piloto de modelo experimental[179] confrontar se esta validação é possível e satisfatória nas condições da situação construída. Além de avaliarmos, também, se um(a) professor(a) qualquer acrescentar outros elementos para validação possa ser apto a dar funcionalidade e (re)conhecimento em outra situação que aplique os mitos iorubá para explicar a OMV.

Ao defender que a presente discussão, formação e construção nos direciona a refletir sobre o desenvolvimento das atividades didáticas de História, no âmbito do ensino fundamental, comungamos com Machado (2011) ao defender que esse desenvolvimento

> [...] não mais apenas como apêndice de validação [do ensino e] da aprendizagem escolar, mas sim como um processo de estudo que gera-se construção epistemológica do saber e de cultura científica, de forma a ser percebida como um campo de investigação que merece muita atenção da pesquisa em formação docente específica a essa área (MACHADO, 2011, p. 26).

[179] Para além de outras definições que incorram sobre esse modelo, aqui direcionamo-los a um modelo em que projetamos, discutimos, refletimos, construímos e levamos ao experimento com a finalidade de observar os impactos que ele poderia causar em todas etapas desse processo.

A formação continuada de professores(as) de história, como sinaliza Schmidt (2005),

> Possibilita[rá] entender que a opção por determinadas formas de transposição didática pode contribuir para a construção da consciência histórica crítica de alunos e professores, considerando-se: a relevância do conhecimento histórico, ou seja, do saber a ser ensinado, encontrado nos indícios documentais e na experiência cultural de alunos e professores, em confronto com outras fontes de conhecimento histórico como, por exemplo, os manuais didáticos; a forma do saber ensinado, ou seja, a ação dos professores em aulas de história, com o apoio dos materiais de ensino produzidos com os alunos; e, a natureza do saber aprendido, isto é, um tipo novo de relação que os alunos estabeleceram com o conhecimento histórico, compreendendo-o como algo que é diferente do simples acúmulo de informações. (SCHMIDT, 2005, p. 304-305).

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

5.1.1 Breve confrontação: análises *a priori* e *a posteriori* em meio à validação

Consideramos essa seção um dispositivo experimental pelo fato de levarmos para o chão da sala de aula, elaborações pensadas, construídas e organizadas pelas professoras partícipes, P2 e P3, a serem experimentadas em suas respectivas aulas.

Almouloud (2007) denomina esta etapa de *análise a posteriori* e *validação*, devido aos elementos que foram captados nas fases de estudo e construção das professoras serem experimentados e confrontados com as finalidades apriorísticas. O confronto tem o propósito de observar os impactos

nas manifestações consideradas, a partir da prática docente, em consonância com as tarefas elaboradas.

A análise a posteriori, de acordo com Almouloud (2007, p.177), é um conjunto de resultados que se pode tirar da exploração dos dados e que contribui para a melhoria de conhecimentos didáticos que se têm sobre as condições da transmissão do saber na conjuntura. Diante desse cenário, buscamos criar as condições de ensinar a origem do mundo e do homem sob o ponto de vista iorubá.

Para este feito, a professora P3 aplicou sequências de atividades construídas nas sessões de estudos, fundamentando situações pautadas na realidade da sala de aula perante as suas escolhas didáticas. Buscamos, nessa conjuntura, estar atentas aos direcionamentos que conduziria a um resultado, consideravelmente positivo, em meio aos fenômenos didáticos que caracterizam a perda da razão de ser da cosmogonia iorubá.

Pudemos observar por toda extensão do PEP desta investigação, que é necessário priorizar clareza nos comprometimentos didáticos tanto da professora, quanto dos(as) estudantes.

As praxeologias elaboradas pela professora P3 corresponderam às propostas do Modelo Epistemológico de Referência (de sustentar e condicionar a organização didática ou praxeológica no ensino de História), respondendo, contudo, às nossas questões iniciais.

Pudemos identificar nas suas escolhas e direcionamentos didáticos realizados, *a priori*, as dificuldades das professoras P2 e P3 em conjugar técnicas que pudessem implementar tipos de atividades alicerçadas no saber. Principalmente, por não ter sido explicitado a intenção inicial (situação adidática). Conjecturamos a utilização de imagens e áudios, na perspectiva de que o lúdico, ali envolvido, possibilitasse uma melhor introdução do conteúdo.

Na análise *a posteriori*, pudemos observar que ainda que não tenha sido ampliada as discussões sobre a teoria das situações didáticas, as intenções adidáticas foram manifestadas nas ações e intenções da professora P3. Sendo que a ação e comportamento da professora contribuiu para que o objeto do

saber, cosmogonia iorubá, apresentasse o nicho e habitat na instituição (estudantes, ensino de história no 6º ano).

A interrogação lançada no nosso (Q2): “Qual seria suas propostas para ensinar?”, Pode ser respondida pela praxeologia final, ou seja, experimentação e validação. Atendendo, portanto, ao objetivo do PEP que é responder a certas perguntas e não aprender (ou ensinar) determinados conceitos**.**

Kage-desing.com

6 CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Na realização dessa pesquisa, procuramos empreender um trabalho em que o prático caminhasse lado a lado com o teórico. Tendo em vista as constantes indagações docentes sobre a dicotomia recorrente nos cursos de formação inicial e continuada, tão refletida e ressonante no cotidiano do chão da sala de aula. Essa recorrência torna-se ainda mais latente ao buscarmos descolonizar saberes e descolonizar as práticas docentes e conhecimentos discentes no sistema escolar.

Tendo a descolonização didática como um fio condutor, julgamos que desde o início das fases de investigação, estudo à construção fora o início do momento didático no processo formativo, não somente das professoras-partícipes, mas da pesquisadora enquanto professora-pesquisadora. Outrossim, as fases de estudo, de construção didática e formação foi uma etapa valiosa do percurso investigativo, pois foram momentos de trabalho da técnica (do saber-fazer).

A satisfação nas realizações não se isolou no desenvolvimento dos nossos estudos e construções, mas, sobretudo, na criação de possibilidades nas respectivas realizações didáticas. Realizações essas que deram sentido às escolhas didáticas diante à cosmogonia iorubá enquanto alternativa.

As professoras, em depoimento, revelaram que nos planejamentos didáticos os trabalhos técnicos e os tipos de tarefa (Organização Histórica Pontual) serão prioridades nas suas propostas de ensino e de sistematização de quaisquer objeto do saber histórico. Nesse contexto, as docentes apontaram que a associação entre o bloco teórico-tecnológico e o bloco técnico-tipo de tarefas (saber e o saber-fazer) são imprescindíveis.

A engenharia do Percurso de Estudo e Pesquisa (engenharia do PEP), enquanto metodologia adotada, diante às proposições e objetivos da pesquisa, fora de grande importância metodológica. A mesma nos garantiu, conforme os procedimentos teórico-metodológicos da TAD, abrir ecologias na instituição acolhida (6º Ano do ensino de História) para inserção da cosmogonia iorubá. Os procedimentos metodológicos possibilitaram que as professoras construíssem e ampliassem praxeologias que integrassem abordagens multiculturais, pautadas nas contribuições africanas e povos da diáspora.

Não obstante, no percurso, evidenciamos que na fase de construção, MDR, houve lacunas na bagagem praxeológica, devido ao recurso didático escolhido, fragilizando com isso o momento tecnológico-teórico. Razão pela qual pode ter refletido na fase de escolhas e de criações didáticas das professoras, além de interferir no direcionamento dado na experimentação, pois iniciamos a formação com um vídeo didático e na experimentação apresentamos outro vídeo didático que aborda a mesma temática.

Essas lacunas puderam ser justificadas pela limitação de referências nas bagagens praxeológicas, em especial nos vídeos didáticos elencados, que fundamentassem construções satisfatórias do saber adotado. Motivo que implicou, no primeiro momento, no avanço de alcance teórico sobre possíveis potencialidades desse tipo de dispositivo didático (PEP), bem como na caracterização dos limites entre instrumento de pesquisa (não só desencadeado pela pesquisadora dessa investigação, mas, das articulações das professoras partícipes) e dispositivo para ensino.

Esses fatores nos levaram ao entendimento de que a investigação angariou saldos processuais positivos, já que objetivávamos *analisar os impactos nas práticas docentes*. Contudo, o saldo processual exige avanços nas análises das bagagens praxeológicas para as elaborações didáticas e ampliações de propostas correlatas e de formações. Somos certas(os) de que nos carece mais estudos, inclusive, de acordo à metodologia e referências teóricas, frente à extensa problemática que demanda, para além da descolonização nas escolhas didáticas e nos posicionamentos político.

Os referenciais teóricos e didáticos adotados nos evidenciaram as suas importâncias por nos levar ao descortinamento. Observamos que os decursos

da elaboração de sequências de atividades, a abordagem sistemática de um objeto do saber histórico escolar (OMV) e o *como* abordá-lo, sob a luz da TAD alicerçado em propostas multiculturais, contribuíram em elucidações didáticas perante as implicabilidades no ensino e na aprendizagem de saberes que potencializam as leis 10.639/03 e 11.645/08, como, por exemplo, a cosmogonia iorubá.

Há poucas construções orientadas para o ensino da origem do mundo e da vida nas licenciaturas, o que há de limitado, indica apenas o ensino da teoria do *Big Bang*, da evolução e da cosmogonia judaico-cristã. Os modelos euro-ocidentais de ensino ainda insuflam os funcionamentos didáticos que, por sua vez, são reflexos de um modelo didático dominante, como revelado no MED, capítulo IV. Modelos esses que determinam as epistemologias do ensino de História, dos currículos e das ações docentes na Educação Básica.

Partimos do pressuposto de que o ensino de História enfrenta pontuais dificuldades que comprometem o (re)conhecimento, a (re)construção, o favorecimento de diferentes saberes descolonizados e minimiza a possibilidade de alternativas pautadas em tais propostas. As organizações históricas e didáticas comportam-se rijas e fechadas para os diferentes saberes, em meio à diversidade, no ensino de História. A TAD caracterizou-se como um importante referencial adotado, por ter-nos permitido descrever e analisar a OMV, diante de um estudo histórico, epistemológico e didático, assim como nos conduzir nas escolhas didáticas para o estudo da cosmogonia iorubá, enquanto objeto do saber eleito, mesmo após diagnóstico das lacunas evidenciadas no processo da construção.

O auxílio do dispositivo didático, PEP, sustentou respostas didáticas frente às lacunas manifestadas e respondeu aos impactos na prática docente que, à posteriori, contribuíram no aprendizado discente ao construir e ensinar o saber proposto.A noção de praxeologia, nessa conjuntura, utilizada pelo PEP contribuiu como ferramenta imprescindível para a descrição das atividades históricas, conforme Farràs et al. (2013). A utilização das noções praxeológicas fundamentadas pelo dispositivo didático desenvolvido (PEP), portanto, contribuíram como significativas ferramentas da TAD (CHEVALLARD, 1999) na

descrição de *o quê*, *como*, *por que* e *quais respostas* são possíveis alcançar em busca da razão de ser no mito iorubá no ensino de história no 6º ano.

Conforme as pesquisas analisadas, percebemos que professoras(es) do ensino de História, desde a formação inicial, têm dificuldades em relacionar na sua proposta didático-pedagógica diferentes saberes etnicorraciais além das habituais referenciadas, como: datas comemorativas atreladas à música, gastronomia, estética e dança. Essas comuns propostas, diante das suas ricas importâncias, sobrepujam os diferentes outros saberes que fundamentam alternativas de produção intelectual dos povos africanos e diaspóricos.

As construções didáticas, ao serem elaboradas os tipos de tarefa, no primeiro momento, não incorporaram componentes da cosmogonia iorubá, apesar de terem sido debatidos, (re)conhecidos e acolhidos pelas professoras P2 e P3, nas sessões, ao interpretar vídeos e textos didáticos (de epistemologias não-comuns)para o ensino de História. As docentes apresentaram resistência à linguagem que incorporava o recurso didático de audiovideo iorubá, haja vista, as bagagens de epistemologias coloniais barram possibilidades descoloniais.

Para esse intento, nos foi necessário um rebuscado esforço didático, para além de outros esforços, por estarmos dialogando com teorias que habitualmente não dialogam com ensino de História, exceto a teoria da transposição didática de Chevallard (1986). Ao buscarmos avançar da transposição didática para teoria antropológica do didático, firmamos uma reflexão ainda mais extensiva com as professoras, devido ao desconhecimento do debate, assim como dos elementos que o sustenta.

O que resultou, como salientado anteriormente, numa mudança de comportamento positiva das professoras e, concomitantemente, correspondeu à hipótese de que a abertura de ecologias e reconstrução de praxeologias que apresentassem, efetivamente, nichos e habitat (espaços, vivências e funcionalidades) para os saberes referentes às populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, revelariam incompletudes em diferentes instituições e, em consequência, apresentaria possibilidades que aproxime a prática dos professores às diretrizes das leis 10.639/03 e 11.645/08.

O modelo de referência teórica e didática mostrou, diante da fragilidade reconhecida, que o processo de descolonização didática efetiva, perpassa pela descolonização epistemológica, curricular, de saberes e se sustenta ao empreender substancial vigilância didática diante da bagagem praxeológica. Pois, a desagregação entre a bagagem praxeológica e a prática docente implica em lacunas substanciais.

A partir das revisões de literatura, pudemos revelar que, diante de um estudo histórico e epistemológico, abordar sobre o objeto do saber histórico escolar, MOMV, nos incorre a discutir conceitos, ideias, conteúdos e referências nas concepções fortemente científicas. Uma vez que, conjecturar a explicação da origem do mundo e da vida perpassa por concepção mitológica, filosófica e ideológica de pensamento ocidental dominante - Grécia Antiga – à uma visão determinista europeia da ciência moderna. Conforme literaturas analisadas (CAMPOS, 2015; MARTINS, 2012; GLEISER,1997; ELÍADE, 1991),essa dominância sob olhar científico (da ciência não tradicional) eurocêntrico definiu a ordem natural da realidade social, a partir do século XIX, principalmente nas referências de saberes acadêmicos e escolares.

Com fundamentos na história social das ciências, alguns historiadores das ciências apontaram as relações de poder e hierarquia epistemológica exercida na trajetória conceitual de mito para ciência não tradicional (moderna). Nessa premissa, rediscutir o objeto do saber Origem do Mundo e da Vida numa perspectiva das influências mitológicas dos povos africanos é um enfrentamento político-educacional-científico frente às epistemologias hegemônicas que demarcam as nossas instituições acadêmicas e escolares.

As análises teóricas que nutre as nossas referências, MER, contribuíram para apresentar às professoras as diferentes possibilidades que podem ser construídas e constituídas enquanto epistemologia, em sala de aula além da alternativa comumente trabalhada. No nosso MER realizamos um profícuo estudo sobre o mito iorubá baseado em Beniste (2015) e Ogbebara (2014). Desses, pudemos empreender uma transposição didática ao readaptar textos de linguagem científica para uma linguagem escolar a ser experimentados na sala de aula com as professoras.

Assim, confrontamos o MED com o MER embasados numa estruturação argumentativa da educação multicultural sustentada em Gonçalves (2003), Munanga (2006), Candau (2008) e Gomes (2012), os(as) quais nos apontaram as dificuldades enfrentadas nos docentes e estudantes, ao ensinarem e aprenderem a cosmogonia iorubá, mas, sobretudo, aplicando reflexões e debates em torno das descolonizações curriculares e de saberes.

Em vista dessas premissas de análise teórica e enquanto partes dos resultados dessa pesquisa, percorremos as ações didáticas. Onde, num segundo momento de construção, as professoras foram direcionadas a construir propostas alicerçando o mito iorubá. Corresponderam, visto isso, a um dos específicos objetivos da investigação, ao *criarem estratégias para resolver/construir organizações praxeológicas (OP) embasadas no mito Àiyé e Ara Àiyé*.

Tais (re)construções praxeológicas possibilitaram às professoras: releitura dos elementos que compõe a bagagem praxeológica, mudanças de comportamentos no *como* conduzir o ensino do objeto do saber, apresentação da razão de ser da cosmogonia iorubá enquanto objeto histórico escolar. O livro didático, nessa conjuntura, enquanto epistemologia dominante e de acessível alcance, passa a evidenciar pouca centralidade em meio às diferentes propostas que puderam/podem preencher lacunas nos percursos.

No momento de formação e construção, meio aos questionamentos existentes frente aos manuais didáticos de história, pertencente à bagagem praxeológica, pode ser um elemento secundário. Como as professoras P2 e P3 revelaram, livro didático é *útil, mas não é o principal*, auxilia nas pesquisas, nos suportes para o aluno, mas para o docente é um complemento.

O objeto do saber não tem uma organização consistente na praxeologia local, por conta disso, outros recursos precisam e foram eleitos a compor a bagagem praxeológica docente, como foi apresentado na experimentação. O que responde, mais uma vez, que para além de trabalhos na perspectiva de epistemologias descolonizadas, a presença e utilização efetiva de saberes pautados na diversidade etnicorracial, é de fundamental importância a ação descolonizada do(a) docente.

Em vista disso e do envolvimento das professoras, a razão de ser do objeto do saber na relação com estudantes e professoras, assim como, nas unidades escolares pode/poderá menosprezar os problemas didáticos a partir do uso e utilização dos docentes. Ou seja, os problemas didáticos são diminuídos quando na relação pessoal e institucional o objeto do saber específico é reconhecido, utilizado, trabalhado.

Identificar e reconhecer o objeto do saber histórico escolar que as professoras abordarão em suas propostas é substancial e tem envolvimento direto com *o como ensinar*, para além do que abordar, como identificamos na observação naturalista. A técnica, portanto, foi o diferencial na nossa construção e problematizações e, conforme nossa análise, pode ser o início da construção dos discursos teóricos-tecnológicos.

Resultando assim, na seguinte afirmação da professora P2, *a partir de então, começarei de trás para frente*, isto é, a partir de então, seus investimentos didáticos-pedagógicos serão pensados dos tipos de tarefas e técnicas ao aprofundamento do tecnológico-teórico. O entendimento da professora, portanto, nos revela o diferencial que a formação pode proporcionar. Pois, seu posicionamento apresenta, sobretudo, a relação que o ensino de história tem para com os trabalhos técnicos/práticos, que por seu depoimento é como se, desde já, começará a desenvolver atividade de maneira inversa do habitual.

Pudemos considerar, visto isso, como fase da experimentação revelou um diferencial na pesquisa. Compreendemos que a formação, construção e experimentação conseguiu, satisfatoriamente, responder c*omo incorporar na bagagem praxeológica saberes referentes à diversidade etnicorracial, meio de propostas didáticas que permitissem explicar, institucionalizar e avaliar a presença desses saberes no ensino*.

A professora P3 abriu ecologias para a cosmogonia iorubá, articulou o discurso teórico-tecnológico com a finalidade de alinhar a técnica e o tipo de tarefa compreensível. Impactando, assim, nas possíveis condições de vivência e funcionalidade do saber e saber-fazer na ecologia buscada, ao contribuir no aprendizado e (re)conhecimento da razão de ser do mito Aiyè e Ara Aiyè na sua aula de História.

Consoante à pesquisa, consideramos que todas as etapas alcançaram resultados convenientes. Pontualmente na experimentação, a professora P3 materializou o alcance desse resultado ao aplicar sua metodologia alicerçada nas referências da formação e construção, considerando a vigilância epistemológica e didática ao prosseguir no investindo da descolonização didática.

A perspectiva é que, a partir das propostas lançadas, possamos garantir que além de ser conhecida os dispositivos legais, é necessário e fundamental a utilização efetiva do que prescrevem as diretrizes curriculares das relações etnicorraciais durante todo o ano letivo, ao longo dos conteúdos programáticos. Além disso, garantir que as abordagens multiculturais sejam garantidas de maneira consubstancial em prol da descolonização de saberes e, precisamente, didática. Pois, como pontua Fonseca (2008),

> Não basta introduzir novos temas nos currículos multiculturais, se na prática, nas relações cotidianas, se promove a exclusão através de [...] formas de avaliação. [..] A perspectiva do ensino temático e multicultural deve vir acompanhada de uma mudança na formação dos professores: postura crítica e reflexiva, cultivo à tolerância e respeito à diversidade e às diferenças. (FONSECA, 2008, p.35).

Logo, a existência, relação institucional e didática com o objeto saber histórico escolar apresentou relevante contribuição, conforme depoimentos das professoras P2 e P3, ao ensino de História.

Os construtos teóricos e metodológicos propiciados pela Teoria Antropológica do Didático apresentaram inéditas leituras no que diz respeito aos procedimentos didáticos no ensino de História. O diálogo entre a TAD e o ensino de História é algo, como salientado por avaliadores da Didática das Ciências, ‘atrevido’ perante o seu ineditismo e desafiadora proposta. A ideia desde o início foi, e é, buscar contribuir, concomitantemente, com as discussões já habituais e tão fundamentais da Didática da História. Assim sendo, para além das discussões de *como* lidar com as implicações curriculares e pedagógicas, pleiteamos avançar no *como fazer* com os diferentes objetos do saber diante das implicações curriculares e pedagógicas que os alicerçam.

Entendendo que tudo que envolve esse círculo é constituído na prática, no cotidiano do espaço escolar. Sendo assim, a intenção estabeleceu a partir de momentos didáticos que ultrapassou o discurso estabelecido e alcançou a prática, de maneira que não reduzisse, não estigmatizasse, nem romantizasse o referido saber histórico.

Escolhemos pontualmente esse objeto do saber *cosmogonia iorubá*, como já fora salientado em capítulos anteriores, com a intenção político-educacional de reduzir as ações de práticas racistas que diuturnamente é recorrente nos espaços das salas de aula e fora dela também. Apesar disso, todavia, procuramos ser vigilante das composições que estrutura esse saber para não incorrermos no proselitismo, pois não foi, e não será a nossa intenção.

Nossa perspectiva é de interesse contínuo na posteriori. Partimos da premissa de que fertilizamos uma semente problematizadora que incita prosseguir em outras instituições (anos de ensino) de História, assim como em outras áreas (humanas, ciências, matemática e linguagens) de ensino da educação básica. A finalidade é tornar o ensino das relações etnicorraciais efetivas nas propostas didáticas das diferentes áreas de ensino, cuja prática do docente seja a ferramenta central da descolonização.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. da 1ª edição brasileira Alfredo Bossi. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p.645. Disponível: <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2011/11/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-ABBAGNANO.pdf> Acesso: junho de 2015.

ADEOFE, Leke. Personal Identity in African Metaphysics. In: BROWN, Lee (ed.) **African Philosophy**. Trad. de Benilson Souza Nunes. New York: New and Traditional Perspectives. Oxford UP, 2004, p. 69-86.

AGUIAR, José Otávio. **Literatura Wushia, Budismo, marcialidade e ascese:** da arte da guerra à historiografia sobre o mosteiro de Shaolin; GRANET, M. A. Civilização chinesa. FERNI: Rio de Janeiro, 1979.

AGRANIONIH, Neila Tonin. A teoria da transposição didática e o processo de didatização dos conteúdos matemáticos. **EDUCERE** - Revista de educação. Toledo, v.1,n.1, jan/jun.2001. Disponível em:<http://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/812.> Acesso: julho de 2015.

ALMOULOUD, S. Ag. **Fundamentos da Didática da Matemática**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

ALMOULOUD, Saddo Ag et al. **Engenharia didática:** evolução e diversidade Didactic engineering: evolution and diversity. v. 07, n. 2. Florianópolis: Revemat, 2012. p. 22-52.

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

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a educação brasileira e a geografia. In: BRASIL MEC/SECAD. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 167-184.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai:**a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

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

ARTAUD, M. Introduction à l'approche écologique du didactique. L'écologie des organisationsmathématiques et didactiques, In Bailleul et al. (eds.), **Actes de la IXième Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques**, Houlgate, 2003.

ARTIGUE, M. **Ingénierie didactique**. Recherches em Didactique des Mathématiques. Grenoble: *La Pensée Sauvage-Éditions*, v. 9.3, p.281-308, 1988.

ASANTE, M.K et al. **Encyclopedia of African religion**. Califórnia: SAGE Publications, 2009.

ASANTE, Molefi K.; MAZAMA, Ama. **Encyclopedia of African religion**. Editors, Molefi Kete Asante, Ama Mazama.A SAGE reference publication California, 2009. ISBN 978-1-4129-3636-1

ASIWAJU, A. I. Daomé, país Iorubá, Borgo (Borgou) e Benin no Século XIX. In: J. F. Ade Ajayi. **História Geral da África, VI:** África do século XIX à década de 1880. Brasília: UNESCO, 2010.

BÂ, A. Hampatè. A Tradição Viva. In: **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki‑Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos**- Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. Salvador: Secretaria da Educação, 2013, 177 p.

BANKOLE, Katherine Olukemi Bankole. In the Diaspora. In: ASANTE, Molefe Kete. **Encyclopedia of African religion**. California: SAGE Publications, 2009. p.295.

B., Barquero, M., Bosch & J., Gascón. **Ecología De La Modelización Matemática:** RestriccionesTranspositivas en Las Instituciones Universitárias. Communication Au 2 Congrès TAD, Uzès 2007.
Disponível em:
<http://www4.ujaen.es/~aestepa/TAD_II/Comunicaciones_TAD_II/3%20-%20Barquero&Bosch&Gascon%20TAD%202.pdf>Acesso: novembro de 2016.

BARQUERO.B, BOSCH, M. GASCÓN, J. **LasTres Dimensiones del Problema Didáctico de La Modelización Matemática**. v.15, n.1. São Paulo: Revista Educação Matemática e Pesquisa, 2015. pp.1-28.

BASTOS MARQUES, Juliana. O conceito de temporalidade e sua aplicação na historiografia. **Antiga Revista de História** [enlinea] 2008, (Junio-Sinmes) : Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=285022052002ISSN 0034-8309> Acesso: julho de 2016.

BENISTE, José. **Òrún Aiyè**: o encontro dos dois mundos, o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BERTONI, Pinto Neuza. **Contrato Didático ou Contrato Pedagógico?** vol. 4, núm.10, Paraná: Revista Diálogo Educacional, septiembre-diciembre, 2003, pp. 1-14.
BESSOT, A. Panorama del quadro teorico del la didattica matemática. In **Francia**. Anno XV - Serie IV - Vol.1, n°1. Italie: L'educazione matematica, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico na Sala de Aula.** 9ª edição. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de História:** Fundamentos e Métodos*.* São Paulo: Ed Cortez, 2005.

_____. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. v. 36, n.1. **Revista Educação e Realidade:** Porto Alegre, 2011. p. 83-104. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>Acesso: julho de 2016.

BOSCH, M., FONSECA, C., GASCÓN, J. **Incompletitud de las Organizaciones Matemáticas Localesenlas Instituciones Escolares**. Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol., n° pp. 1- 47, 2004.

BOSCH, M. GASCÓN, J. Fundamentación antropológica e las organizaciones didácticas: de los “talleres de prácticas matemáticas” a los “recorridos de estudio e investigación”, IN: Bronner, Alain et al. **Apports de la théorie anthropologique du didactique:** Diffuser les mathématiques (et les au tres savoirs) comme outils de connaissance et d‘action. IUFM de l‘académie de Montpellier 2010, p.55-90.

BOSCH, M.; GASCÓN, J.; ARTIGUE, M. Research praxeologies and networking theories. En M. Pytlak, T. Rowland, E. Swoboda (Eds.) Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research. In **Mathematics Education CERME7** (pp. 2381-2390). Rzeszów, Polonia: University of Rzeszów, 2011.

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

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

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no **Diário Oficial da União** de 19/5/2004. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.

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

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

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade Cultural, Ensino Fundamental / Secretaria de Educação Fundamental. MEC: Brasília/ SEF, 1997.

BRITO, Adelson Silva de. **A palavra Nagô**. Revista digital. Salvador: Correio Nagô, 2010.

BROOKE, John Hedley. **Science and religion**: some historical perspectives. Cambridge [England]: Cambridge, University Press, 1991.

BROUSSEAU, G. **Fondements et Méthodes de la Didactique des Mathématiques.** *Recherchesen Didactiques des Mathématiques*, v.7, n.2, pp.33-116. Grenoble, 1986.

_____. **Introdução ao Estudo da Teoria das Situações Didáticas:** conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

CAMPOS, Hélio Silva. **Cosmovisões antigas e contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2015.

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

CARVALHO, Edmo Fernandes. **A Integração de uma proposta de criação e resolução de problemas matemáticos na prática de professores do 6º Ano**. (Dissertação em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Salvador: UFBA, 2015.

CASTELLI, Maria Dinorá Baccin. **A reflexão sobre a prática pedagógica:** processo de ação e transformação. Caixias do Sul: Portal Anped Sul, 2010. Disponível: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Basica/Trabalho/02_01_00_A_reflexao_sobre_a_pratica_pedagogica__processo_de_acao_e_transformacao.PDF> Acesso: outubro de 2016.

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

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Formação de Professores e Ensino de História: Perspectivas e Desafios. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 77 – outubro – ano VII. Paraná: Universidade Estadual de Maringá: 2007. Disponível: <http://www.espacoacademico.com.br/077/77cerezer.htm> Acesso: outubro de 2016.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. **Autoria e História Cultural das Ciências.** CHARTIER, Roger; FAULHABER, Priscila; LOPES, José Sérgio Leite. (Orgs.). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012. 160 p.

CHEVALLARD, Y. ***La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné****.* Grenoble: La Pensée Sauvage. [Traducción em español de Claudia Gilman (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique], 1986.

CHEVALLARD, Y. **Le passage de l'arithmétique à l'algèbre dans l'enseignement des mathématiques au collège – Deuxi ème partie**. Perspectives curriculaires: la notion demodélisation. Petit x n°19, pp 43 -75, 1989.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions, 1991.

_____. **Concepts fondamentaux de la didactique**: perspectives apportées par une aproche anthropologique. Recherches en Didactique des Mathématiques. Grenoble: La Pensée Sauvage, v.12.1, p.73-112, 1992.

_____. **El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico**. *Recherchesen Didactique des Mathématiques*. Vol. 19, nº 2, 1999.

CHEVALLARD, Yves. at al. Estudar matemáticas: **o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. Trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Passé Et Présent De La Théorie Anthropologique Du Didactique**. Universidad de Jaén: Espagne, 2007.Texte de la conférence plénière donnée à Baeza (Espagne) em octobre 2005 dans le cadredu premier congrès international sur la théorie anthropologique du didactique. A paru dans les actes dece congrès : L. Ruiz-Higueras, A. Estepa, & F. Javier García (Éd.), Sociedad, Escuela y Mathemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctico, Universidad de Jaén, 2007, pp. 705-746.

_____. **La Notion d'Ingénierie Didactique, un concept à refonder**. Questionnement et éléments de réponseà partir de la TAD. août 2009. Coursdonné à la 15e école d'été de didactique des mathématiques (Clermont-Ferrand, 16-23 a oût 2009). À paraître.

CUNHA, Lázaro Passos. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**. (Artigo). Salvador: SMED, 2005.

DELGADO, T. A. S. **Lo Matemático em el deseño y a analisis de organizaciones didácticas**: los sistemas de numarión y la medida de magnitudes. (Tese em Educação). Madri: UCM, 2006. 478 p.

EDLER ,Flavio Coelho.**A História das Ciências e seus públicos** (Dossiê). 8º Seminário Nacional de História da Historiografia. Edição n.13. Ouro Preto: Revista Maracanan, 2015. Disponível: <http://dx.doi.org/10.12957/revmar.2015.20118> Acesso: jan.de 2016.

ELÍADE, Mircea. **Mito Y Realidad**. Traducción: Luis Gil. 1ª edición: 1991. Barcelona: Editora Labor S.A., 1991.

FARIAS, L.M.S.: **Étude des interrelations entre les domaines numérique, algébrique et géométrique dans l'enseignement des mathématiques au secondaire:** Une analyze des pratiques enseignantes en classes de trois ième et de seconde. Thèse de Doctorat, Université de Montpellier 2, France 2010.

FARRÀS, Berta; BOSCh i Casabò, Marianna2 y GASCÓN Pérez, Josep. **Los Recorridos De Estudio E Investigación Y La Modelización Matemática En La Enseñanza Universitaria De Las Ciencias Experimentales.** Investigación Didáctica. enseñanza de las ciencias, 2011, 29(3).

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. Prefácio Roque de Barros. Laraia. – 3. ed. – São Paulo: Globo, 2006. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~igor/wp-content/uploads/guerra.pdf> Acesso: janeiro de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. 25ª edição – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – ISBN 85 – 219 – 0243 – 3. Acesso: outubro de 2016.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. (Publicação Original) São Paulo: EGA, 1997.

FREITAS, José Luiz Magalhães de. Teoria das Situações Didáticas. In: Anna Franchi et al. **Educação Matemática:** uma (nova) introdução.org. 3ªed. São Paulo: EDUC, 2008.

FREZZATTI Júnior, Wilson Antonio. **A construção da oposição entre Lamarck e Darwin e a vinculação de Nietzsche ao eugenismo.** Scientiae Studia. Vol.9, nº.4 São Paulo, 2011.ISSN 1678-3166 Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v9n4/a04.pdf>Acesso: Dezembro de 2016.

FONSECA, Selva. O prazer de viver e ensinar História. In: VASCONCELOS, Geni A. N. (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 115.

FONSECA, Selva Guimarães**.** Revisitando a História da disciplina nas últimas décadas do século XX. In: **Didática e Prática de Ensino de História**. 7ª ed. Campinas, Papirus Editora, 2008, pp. 121-126.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. Atlas: São Paulo, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: Morfologia e História. Tradução: CAROTTI, Frederico. São Paulo: Companhia das Letra, 1989.

_____. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução: Rosa D'Aguiar e Eduard Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GLEISER. **Dança do Universo:** Dos Mitos de Criação ao Big Bang. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

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

_____. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização Dos Currículos.** v.12, n.1. Minas Gerais: Currículo sem Fronteiras, 2012.

GONÇALVES, Kleber Ramos. **As Operações de Adição e Subtração dos Números Inteiros em Livros Didáticos do 7º Ano do Ensino Fundamental**. (Dissertação em Educação Matemática). Mato Grosso do Sul: UFMS, 2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e**. Multiculturalismo e educação:** do protesto de rua a propostas e políticas. v.29, n.1, p. 109-123, jan./jun. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2003.

GONDIM, Ricardo. Paulo Freire, Liberdade e Dialogicidade. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.ricardogondim.com.br/meditacoes/paulo-freire-liberdade-e-dialogicidade> Acesso: dezembro de 2016.

GRIGOLLETO, Marisa. **Silenciamento e Memoria:** Discurso e Colonização Britânica na Índia. Rio Grande do Sul: Revista Organon, 2003.

GROSFOGUEL, R. A Descolonial Approach to Political-Economy: Transmodernity, Border Thinking and Global Coloniality. In: **Epistemologies of Transformation**: The Latin American Decolonial Option and its Ramifications. Roskil de University: Berkeley, 2009.

HENRIQUES, A.; NAGAMINE, A.; NAGAMINE, C. M. L. **Reflexões Sobre Análise Institucional:** o caso do ensino e aprendizagem de integrais múltiplas. Rio. v. 26, n. 44, dez. Claro (SP): Bolema, 2012.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª ed. Jorge Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.

JONNAERT, P.h.; BORHT, C. V. **Criar condições para aprender:** o sócio construtivismo na formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 212.

LANDES, Ruth. **A Cidade das Mulheres.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ. 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Ed. Atlas, 1986.

LAUDAN, Larry. **The demise of the demarcation problem**. Physics, Phylosophy and Psychoanalysis, 1983.

LEAKEY, R. Os homens fósseis africanos. In: **História geral da África, I:** Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

LEBLANC, Serge.**Formation et pratiques d'enseignementen questions**. Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. LIRDEF IUFM Montpellier: France, N° 6 / 2007 / pp. 11-33.

LIBÂNEO, José Carlos. **DIDÁTICA:** Velhos e novos temas. 6. reimpr. São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/Jose_Carlos_Libaneo_-_Livro_Didatica_Lib_oneo_1_.pdf> Acesso: dez. de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia**. Diálogos entre didáticae currículo.1° edição, Editora Cortez, São Paulo, 2012.

LIMA, Rafael Rebello de. Mito, Simbolismo e Oralidade: A Interpretação Geográfica Dos Mitos Dos Orixás. A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. In: XVIII Encontro Nacional de geógrafos. UFMA: Maranhão, 2016.

LIMA, Mestre Alcides de; COSTA, Ana Carolina Francischette da. Dos griots aos Griôs: a importância da oralidade para as tradições de matrizes africanas e indígenas no Brasil. n. 3. **Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos**. São Paulo: Revista USP, 2015. Disponível:<http://www.revistas.usp.br/diversitas/article/view/113893>Acesso: março de 2016.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de**. A Historicidade do Ensino de História:** A Pesquisa e o Fazer do Professor. Revista cadernos de História. v. 15, n.1. Uberlândia: UFU, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/353> Acesso: setembro de 2015.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura Negra em Tempos Pós-Modernos**. [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/39h/pdf/luz- 788523209063.pdf> Acesso: março de 2016.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. NASCIMENTO, Claudio Orlando do.; GUERRA, Denise de Moura. **Heterogeneidade, Experiência e Currículo**: Contrapontos à ideia de Base Comum Nacional e à vontade de exterodeterminação da Formação. São Paulo: Revista e-Curriculum, v. 12, n. 03, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21668/15918> Acesso: dez.de 2016.

MACHADO, Vanda. **Mitos Afro-Brasileiros e Vivências Educacionais**. SECAD: Salvador, 2002. <Disponível em: https://pt.scribd.com/document/55379146/Vanda-Machado-Mitos-Afrobrasileiros-e-Vivencias-Educacionais> Acesso: março de 2016.

_____. **Pele da cor da noite**. EDUFBA: Salvador, 2013.

MACHADO. Vera de Mattos. **Prática de estudo de Ciências**: formação inicial docente na Unidade Pedagógica sobre a digestão humana (Tese em Educação). Campo Grande, MS, 2011, 268 p.

MARTINS, Andrade Roberto. **O Universo, Teorias sobre sua origem e evolução**. Versão Digital: Schmitd. São Paulo: Editora Moderna, 1994. Disponível: <http://www.ghtc.usp.br/Universo/> Acesso: junho de 2015.

_____. **O Universo, Teorias sobre sua origem e evolução**. 2ª edição. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.

MATORY, J. Lorand. **Yorubá:** as rotas e as raízes da nação transatlântica, 1830-1950. Vol.4. n.9. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, 1998.

MATOS, Deborah Dettmam. **Racismo Científico**: o legado das teorias bioantropológicas na estigmatização do negro como delinquente. Rio Grande dp Sul: Revista Âmbito Jurídico, 2010.
Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7448> Acesso: set. de 2015.

M'BOW. M. Amadou Mahtar. **Prefácio**. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed. rev.Brasília : UNESCO, 2010.

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

MENEZES, Jaci M. Ferraz de. et al. Educação e Pluralidade Cultural: Apresentação. **Revista da FAEEBA**. v. 1, n. 1. Departamento de Educação I. Salvador: UNEB, 2003.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica:** A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política. Trad. Norte, Ângela Lopes. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____(org.). **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. 4ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes. 1994.

MINAYO, M.C.S.**O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____ (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade.29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). Resenha.

MING, Shaw Yu. **A Cultura Chinesa na visão do Ocidente**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003. Disponível em: <http://institutolohan.com.br/wp-content/uploads/Apostila.doc> Acesso: Nov. de 2016.

MEC. **Base Nacional Comum**: Educação é a base. (Proposta Preliminar). 2ª versão. Ministério da Educação: Brasília, 2016
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso: junho de 2016.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. **Revista Educação em Foco**: Juiz de Fora, v.21, n.3, 2016.

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

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

NAVARRO, Alexandre Guida. **A civilização maia**: contextualização historiográfica e arqueológica. São Paulo: História vol.27 no.1, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v27n1/a15v27n1.pdf >Acesso: jan. de 2017.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **Historiografia sobre o Negro, a Escravidão e a Herança Cultural Africana na Bahia**. História e Sociedade. Vol.10.n1.Vitória da Conquista: POLITEIA. p.151-171, 2010.

OGBEBARA, Awofa. **Igbadu:** a cabaça da existência, mitos nagôs revelados. 2ª ed. 4ª reimpressão. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OLABIMTAN, Kehinde Olumuyiwa. **Samuel Johnson Of Yoruba Land**, 1846-1901: Religio-Cultural Identity In A Changing Environment And The Making Of A Mission Agent. (Tesy) Natal: University of KwaZulu, 2009.

OLDEROGGE. D. Migrações e diferenciações étnicas e linguística. In: **História geral da África, I:** Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki‑Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de Oliveira. **Educação Histórica e a Sala de Aula*:*** o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. 2006. 274f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia do Encantamento**. Núcleo de investigação transdisciplinares, ano III, n.7. jan-jun. Feira de Santana: UEFS, 2003.OK

_____. **Cosmovisão Africana do Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

_____. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo de mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Maria da Glória. A História da Historiografia Brasileira e suas Evidências. In: **História Da Historiografia.** Ouro Preto: UFOP. Número 10, 2012. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/search/authors/view?firstNa

me=Maria%20da&middleName=Gloria%20de&lastName=Oliveira&affiliation=&country=BR> Acesso: setembro de 2015.

PACHECO, Daniela Cristina. **Performances Mito-Narrativas No Ensino De História**. (Dissertação em História). Goiânia: PPGHUFGO, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5786> Acesso: março de 2016, 105 p.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. **Educação Multicultural e Formação Docente**. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1. Rondônia: Universidade Federal de Rondônia, 2008.
Disponível:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve.pdf>
Acesso: junho de 2016.

PIMENTA, S. G. **Epistemologia da Prática ressignificando a didática**. In: XIV ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. vol. 1.Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: CD-Rom, 2008. P. 602-625.

PNLD. **Guia de livros didáticos** (Programa Nacional do Livro Didático 2014) - História: ensino fundamental: anos finais. – Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013/2014.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. Ilustrações: PEDRO, Rafael. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

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

RYDER, Allan F. C. Do rio Volta aos Camarões. In: **História geral da África, IV:** África do século XII ao XVI / editado por Djibril Tamsir Niane. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. 896 p. OK

SANTOS, Boaventura Sousa**. Dilemas do nosso Tempo:** Globalização, multiculturalismo e conhecimento. (Entrevista). 26 (1), 13-32. Rio Grande do Sul: Educação e Realidade, 2001.
_____. Ecologia dos Saberes. In: **A Gramática Do Tempo:** Para Uma Nova Cultura Política. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias Do Sul**. Coimbra: Edições Almeidina, 2009.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagôs e a morte**. (Coleção Mestrado). Vol.4. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.

_____. Múltiplos Universos. 1975. In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Monopólio da fala sobre educação à poesia mítica

africano-brasileira. **Revista da FAEEBA**. v. 12, n. 19. Salvador: Educação e Contemporaneidade, 2003. p.78.

SANTOS, Luciana Souza. A Noção de Transposição Didática e o Bom Ensino de História. In: **Conhecimento Histórico e Diálogo Social**. Rio Grande do Norte: ANPUH, 2013.

SANTOS, Lucíola. A Construção do Currículos: Seleção do Conhecimento Escolar. In: **Currículo, Conhecimento E Cultura**. Ano XIX. nº 1. Brasília: MEC, 2009.Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf> Acesso: jan. de 2016.

SANTOS, Robson Alves dos.; INFORSATO, Edson do Carmo. Aula: o ato pedagógico em si. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 80-85, v. 9.Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/584/1/01d15t05.pdfAcesso: janeiro de 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe M. F. **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. Pp.54-66.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; GARCIA, Tânia Maria F. B.**A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História.** Vol. 25, n. 67, Campinas: Cad. Cedes, set./dez. 2005. p. 297-308.

SCHNEIDER, Claércio Ivan. **Pelos Caminhos da História Cultural**: Geração, Intelectual, Sociabilidade e Circularidade. v.4, n.1. Ribeirão Preto: DIALOGUS, 2008.Disponível em: <http://baraodemaua.br/comunicacao/publicacoes/dialogus/2008/pdf/pelos_caminhos_historia_cultural_2008.pdf>

STRAUSS, Lévi. **Mitos e Significados**. Trad. António Bessa. Ed. 70. Portugal: University of Toronto, 1978.

LEBLANC, S. Concepts et methods pour valoriser l'activité professionnelle ausein de la formation initiale et continue desenseignants. **Formation et pratiques d'enseignement en questions.** N. 6. 2007. pp. 11-33.

SEPÚLVEDA, Claudia De Alencar Serra e. **A Relação Entre Religião e Ciência na Trajetória Profissional de Alunos Protestantes da Licenciatura em Ciências Biológicas**. (Dissertação em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Salvador: UFBA, 2013.

SERRANO, Lídia; BOSCH, Marianna. **Recorrido de Estudio e Investigación en un Primer Curso Universitario de Administración y Dirección de Empresas.** España: Universitat Autònoma de Barcelona, 2010.

SCHMIDT, M. A. O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista (Orgs.). **Ensino de História:** múltiplos ensinos em múltiplos espaços. Natal: EDFURN, 2008.

SILVA, Marcos. **Ensinar história no século XXI:** Em busca do tempo entendido Marcos Silva; Selva Guimarães Fonseca. Campinas. Papirus, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **A Representação Social do Negro no Livro Didático:** o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

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

_____. Maria de Lourdes Siqueira e Kabengele Munanga. **Cidadãos daqui, cidadãos dali, cidadãos do mundo:** trajetórias e contribuições para guardar em família. v.01. Salvador: Impressão Biograf., 2016. p.160.

SKOLIMOSKI, Kellen N.; ZANETIC, João. **Mitos De Criação:** Modelos Cosmogônicos de diferentes povos e suas semelhanças. São Paulo: II SNEA, 2012.

STEINER, João E. **Origem do Universo e do Homem**. Estudos Avançados 20 (58). São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10192> Acesso: maio de 2015.

TEIXEIRA, Paulo Jorge Magalhães; PASSOS, Claudio Cesar M. **Um Pouco da Teoria das Situações Didáticas *(*TSD*)* de Guy Brousseau.** – v.21, n. 39. Zetetiké-FE/Unicamp, 2013.

TRIGOSO, Maria. **The (non) question of time in Chinese tradition**.Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias. Ideia(s) de Tempo(s). Vol. 23 | 2006.

VERGER, Fatumbi Pierre. **Deuses Iorubas na África e no Novo Mundo**. Trad. Nóbrega, M. Ed.6, Brasil: Corrupio, 2002.

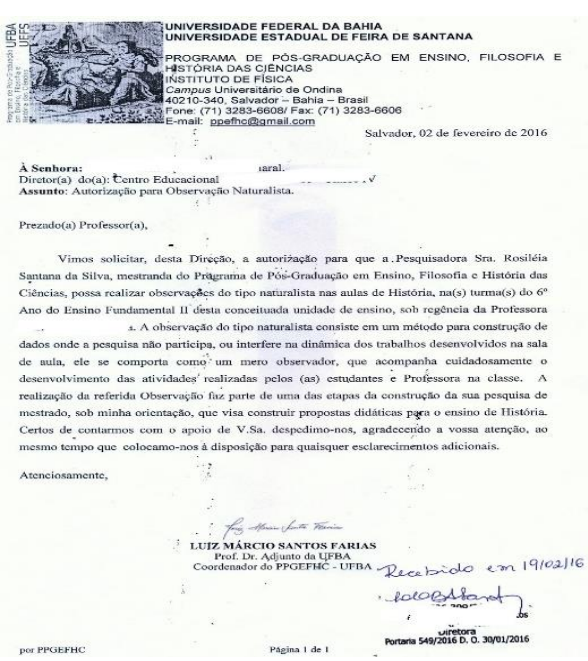
VIEIRA. Francisco Sandro da S. Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03. n.11. Ponto e Vírgula. São Paulo: **Revista PUC**, 2012.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida M. Ensino de História, Formação Docente e Saber Histórico Escolar: Reflexões Sobre a Educação Histórica Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. vol. 8, n. 1, jan.-jun. Cuiabá, vol. 8, n. 1, jan.-jun. Cuiabá: **Revista Territórios & Fronteiras**, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Documentos de Autorização e Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS
INSTITUTO DE FÍSICA
Campus Universitário de Ondina
40210-340, Salvador – Bahia – Brasil
Fone: (71) 3283-6608/ Fax: (71) 3283-6606
E-mail: ppefhc@gmail.com

Salvador, 02 de fevereiro de 2016

À Senhora: ...iaral.
Diretor(a) do(a): Centro Educacional
Assunto: Autorização para Observação Naturalista.

Prezado(a) Professor(a),

Vimos solicitar, desta Direção, a autorização para que a Pesquisadora Sra. Rosiléia Santana da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, possa realizar observações do tipo naturalista nas aulas de História, na(s) turma(s) do 6º Ano do Ensino Fundamental II desta conceituada unidade de ensino, sob regência da Professora ...

a. A observação do tipo naturalista consiste em um método para construção de dados onde a pesquisa não participa, ou interfere na dinâmica dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula, ele se comporta como um mero observador, que acompanha cuidadosamente o desenvolvimento das atividades realizadas pelos (as) estudantes e Professora na classe. A realização da referida Observação faz parte de uma das etapas da construção da sua pesquisa de mestrado, sob minha orientação, que visa construir propostas didáticas para o ensino de História. Certos de contarmos com o apoio de V.Sa. despedimo-nos, agradecendo a vossa atenção, ao mesmo tempo que colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

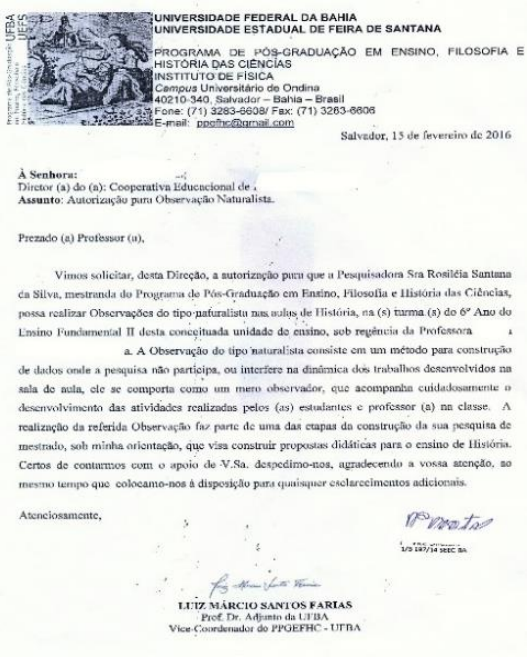
LUIZ MÁRCIO SANTOS FARIAS
Prof. Dr. Adjunto da UFBA
Coordenador do PPGEFHC - UFBA

Recebido em 19/02/16

...diretora
Portaria 549/2016 D. O. 30/01/2016

por PPGEFHC

Página 1 de 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS
INSTITUTO DE FÍSICA
Campus Universitário de Ondina
40210-340, Salvador – Bahia – Brasil
Fone: (71) 3283-6608/ Fax: (71) 3263-6606
E-mail: ppefhc@gmail.com

Salvador, 15 de fevereiro de 2016

À Senhora:
Diretor (a) do (a): Cooperativa Educacional de ...
Assunto: Autorização para Observação Naturalista.

Prezado (a) Professor (a),

Vimos solicitar, desta Direção, a autorização para que a Pesquisadora Sra Rosiléia Santana da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, possa realizar Observações do tipo naturalista nas aulas de História, na (s) turma (s) do 6º Ano do Ensino Fundamental II desta conceituada unidade de ensino, sob regência da Professora ...

a. A Observação do tipo naturalista consiste em um método para construção de dados onde a pesquisa não participa, ou interfere na dinâmica dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula, ele se comporta como um mero observador, que acompanha cuidadosamente o desenvolvimento das atividades realizadas pelos (as) estudantes e professor (a) na classe. A realização da referida Observação faz parte de uma das etapas da construção da sua pesquisa de mestrado, sob minha orientação, que visa construir propostas didáticas para o ensino de História. Certos de contarmos com o apoio de V.Sa. despedimo-nos, agradecendo a vossa atenção, ao mesmo tempo que colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

...
Vice Diretora
1/S 197/14 SEEC BA

LUIZ MÁRCIO SANTOS FARIAS
Prof. Dr. Adjunto da UFBA
Vice-Coordenador do PPGEFHC - UFBA

Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

Mestrado e Doutorado

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS EXTRITAMENTE PARA A PESQUISA

Eu ... ,CPF 077693787-15 ,RG 507.905-5 , depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores prof. Dr. Luiz Marcio Santos Farias e prof.ª. Esp. Rosiléia Santana da Silva, responsáveis pelo projeto de pesquisa de mestrado, na turma do 6° ano, do Ensino Fundamental II, na Cooperativa Educacional de Inema – COPEDIN, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização de gravações de áudio para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e apresentações), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Salvador - BA, 29 de fevereiro de 2016.

...
Vice Diretora
1/S 197/14 SEEC BA

Participante da pesquisa
Prof.ª

Pesquisadora responsável pelo Projeto
Rosiléia Santana da Silva

APÊNDICE B

Primeiro Momento

Este questionário faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo construir propostas didática para a educação fundamental II (6° ano).

1. Para contar de onde nós surgimos, apoiamo-nos em histórias, mitos, fantasias, lendas, entre outros. Qual o mito, história ou lenda você usaria explicar sobre a Origem do Mundo?

2. Quando você aprendeu, ou ouviu falar, sobre a Origem do Mundo e à Criação do Homem (ou seja, de você), o que você lembra?

Segundo Momento

Este questionário faz parte de uma investigação e tem como objetivo contribuir com propostas didática para o Ensino.

Sexo: F (x) M ( )
Idade: _____
6° ANO Matutino
Cor ou Raça: _____

1. Para contar de onde nós surgimos, apoiamo-nos em histórias, em mitos, em contos diversos. Assim sendo, qual mito, história ou conto você utilizaria para explicar sobre a Origem do Mundo e do Homem?

2. Sobre a Origem do Mundo e a Origem do Homem, o que você aprendeu na Escola?

APÊNDICE C

Estatística Descritiva: Resumindo Dados

Problema 1. Quando você aprendeu, ou ouviu falar, sobre a origem do mundo e do homem (ou seja, de você), o que você lembra (aprendeu)?
Problema 2. Para contar de onde nós surgimos, apoiamo-nos em histórias, mitos, fantasias, lendas entre outros. Qual mito, história ou lenda você usaria explicar sobre a origem do mundo e do homem?

ENSINO FUNDAMENTAL 1 – 5º ano
– 66 pesquisados(as)

Gênero			**Idade**			**Raça**		
	Quant	%	Anos	Quant	%		Quant	%
Feminino	35	53,03	10	12	18,18	Negra	33	50%
Masculino	31	46,97	11	21	31,81	Branca	4	6,06
			12	16	24,24	Morena	15	22,73
			13	8	19,69	Parda	10	15,16
			14	1	1,51	Humana	2	3,03
			15	3	4,54	Não relatou	2	3,03
			16	3	4,54			
			17	1	1,51			
			não declarou	1	1,51			

P1			P2		
Quant	%		Quant.	%	
40	60,60	Deus criou/bíblia/ Adão	30	45,45	Deus criou
7	10,60	Não sabe explicar	8	12,12	Não lembra
2	3,03	Evolução	1	1,51	Pessoas maltratadas
3	4,54	Macacos	3	4,54	Viemos do macaco

1	1,51	Hist. dos fósseis	2	3,03	Viemos do pó
3	4,54	Hist. do Brasil/preconceito	1	1,51	Somos todos humanos
3	4,54	Africano	3	4,54	Não explicou
5	7,57	Fuga da pergunta	8	12,12	Desvio da pergunta
1	1,51	Lenda do fogo e do gelo	1	1,51	Dinossauro
1	1,51	Cheio de escolhas	3	4,54	Primeiros seres
			2	3,03	Ouviu falar do negro
			1	1,51	Criação e natureza
			3	3,03	Discriminação

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 8º e 9º ano
49 pesquisados(as)

Gênero			**Idade**			**Raça**		
	Quant	%	Anos	Quant	%		Quant	%
Feminino	27	55,10	12	1	2,04	Negra	26	53,06
Masculino	22	44,89	13	6	12,24	Branca	2	4,08
			14	13	26,53	Morena	11	22,44
			15	13	26,53	Parda	9	18,36
			16	8	16,32	Não declarou	1	2,04
			17	5	10,20			
			18	2	4,08			
			Não declarou	1	2,04			

P1			P2		
Quant	%		Quant.	%	
1	2,04	História	38	77,55	Deus criou
32	65,3	Deus criou	3	6,12	Não lembra
1	2,04	Não sabe	1	2,04	O homem construiu o mundo
5	10,2	Big bang / Deus	4	8,16	Big bang
4	8,16	Não explicou	1	2,04	Tecnologia

1	3,04	Pedra formou o mundo	2	4,08	Inconclusiva – diz que lembra de tudo
1	2,01	Homem desafiou o diabo			
1	2,04	Dinossauro			
1	2,04	Mito das coisas avançadas			
1	2,04	Macaco			
1	2,04	Mundo encantado			

ENSINO MÉDIO – 1º ao 3º ano
50 pesquisados(as)

Gênero			**Idade**			**Raça**		
	Quant	%	Anos	Quant	%		Quant	%
Feminino	30	60	15	9	18	Negra	22	44
Masculino	20	40	16	14	28	Branca	3	6
Outros(as)	0	0%	17	8	16	Morena	2	4
			18	16	32	Parda	16	32
			19	1	2	Mestiço	1	2
			22	1	2	Parda/branca	2	4
			28	1	2	Amarela	1	2
						Morena/negra	1	2
						Afrodescendente	1	2

P1			P2		
Quant	%		Quant.	%	
20	40	Deus criou/bíblia/	32	64	Deus criou / Bíblia/ Igreja/ adão e Eva
1	2	Saci Pererê	2	4	Antepassados
12	24	Big bang	3	5	Macaco
9	18	Macaco/evolução	1	2	Buraco negro
1	2	Mitologia grega	1	2	Teoria da evolução
1	2	Mito da caverna	3	6	Big bang
1	2	Era primitiva	1	2	Primatas
1	2	Garça enrolada no pano	1	2	Povos antigos
4	8	Não respondeu	1	2	Hominídeos
			2	4	Não lembra
			2	4	Não respondeu
			1	2	Fugiu da pergunta.

ENSINO SUPERIOR
07 História (incompletos) + outros cursos – 33 pesquisados

Gênero	**Idade**	**Raça**

	Quant	%	Anos	Quant	%		Quant	%
Feminino	19	57,57	17	1	3,03	Negra	12	36,36
Masculino	14	42,42	18	1	3,03	Branca	4	12,12
Outros(as)	0	0%	19	6	18,18	Negro/pardo	2	6,06
			20	4	12,12	Parda	12	36,36
			21	4	12,12	Não respondeu	3	9,09
			22	2	6,06			
			23	3	9,09			
			25	6	18,18			
			27	1	3,03			
			29	2	6,06			
			31	1	3,03			
			33	1	3,03			
			não declarou	1	3,03			

P1		
Quant	%	
13	39,39	Deus criou
14	42,42	Big bang
1	3,03	Seres superiores
1	3,03	Todas falhas
2	6,06	Evolução
2	6,06	Cientifica
1	3,03	Big bang Macunaíma Igbadu Cabaça da existência

P2		
Quant.	%	
18	54,54	Criação Divina
1	3,03	Cientifica e criação
2	6,06	Evolução
5	15,15	Big Bang e Criação
3	9,09	Big Bang
1	3,03	Ciência e criacionismo
2	6,06	Não lembra

ANEXOS

ANEXO A - TEXTO DIDÁTICO i[185]

Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

Mestrado e Doutorado

COSMOGONIA (MITO DA CRIAÇÃO) CHINESA[186]

Segundo uma lenda chinesa, o mundo foi criado por Pan Gu. De início, o Universo e a Terra eram uma enorme confusão. O Universo assemelhava-se a um grande ovo preto dentro do qual dormia Pan Gu. Passaram-se dezoito mil anos, Pan Gu despertou do seu prolongado sono. Sentiu-se sufocado e então pegou num machado e quebrou com a casca do ovo. A parte clara e leve do ovo subiu e formou o Universo, a parte fria e turva sedimentou-se e transformou-se na Terra.

Preocupado com o fato do Universo e da Terra se juntarem novament, Pan Gu pôs-se de pé, a fim de sustentar com a cabeça o Universo e a Terra com os pés. Cresceu dez chi (Chi, medida de comprimento antiga da China. Dez chi equivalem a 3,33 metros) por dia. Passaram-se mais dezoito mil anos, Pau Gu tornou-se num gigante com estatura de 90 mil li (45 mil quilômetros). Passaram-se milhares de anos e o Universo permaneceu estável e a Terra, consolidada.

Tempos depois, esgotado, Pau Gu caiu na Terra e morreu.

Depois da morte de Pan Gu, a sua respiração transformou-se nos ventos e nuvens; sua voz, no trovão; um dos olhos tornou-se o Sol e outro, a Lua. Os braços, pernas e o tronco converteram-se em cinco grandes montanhas e seu sangue deu origem aos rios e lagos. Os nervos tornaram-se estradas e os músculos se converteram em terras férteis. Os cabelos e as barbas, as estrelas, e os pelos finos e a pele, flores e árvores. Os seus ossos tornaram-se jade e pérolas e o suor transformou-se no orvalho e na chuva que alimentam todos os seres vivos do planeta.

---

[185] Material elaborado como parte da pesquisa em andamento no PPGEFHC/UFBA-UEFS – 11/06/16
Professora- Pesquisadora: Rosiléia Santana. Bolsista da Capes. Professoras-Partícipes e colaboradoras: P2 e P3.

[186] http://portuguese.cri.cn/chinaabc/chapter16/chapter160104.htm

TEXTO DIDÁTICO ii[187]

Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

Mestrado e Doutorado

COSMOGONIA (MITO DA CRIAÇÃO) TUPI-GUARANI[188]

A matriz cultural tupy-guarani, a qual a narração se origina, existe nestas terras pelo menos a 12.000 anos e passou por diversas etapas evolutivas, chegando ao seu apogeu a aproximadamente a 5000 anos atrás. No entanto, depois da chegada dos portugueses, no século XVI, teve início a uma época de desestrutura social, ecológica e cultural, de modo que toda a gama da sabedoria tupi-guarani se fragmentou em algumas etnias em diversos espaços de tempos. Hoje a tradição tupi-guarani se desmembra em quatro etnias: Nandeva, Mbiá, Xiripá, Kaiowá, se estendendo desde o Paraguai, passando pelos estados do Paraná, no sul do Brasil, e avançando até o Sudeste, na região do Estado do Espírito Santo.

Naquele tempo, nem antigo e nem passado, porque nem tempo havia, já existia Nhamandú. Sua presença é como se uma música infinita desde sempre ecoasse em um ritmo cadenciado, vibrando a luz da vida. Muitos lhe chamam de respiração do sempre -viver. Nhamandú inspira e quando sopra seu hálito, a existência simplesmente acontece.

Uma vez NHAMANDÚ inspirou e, quando soprou, nasceu KUARAY, de dentro dele mesmo, pleno de brilhantíssima luminosidade. Por sua vez, KUARAY, de si mesmo, no seu coração, faz surgir TUPÃ, que se põe a dançar e cantar na imensidão de Nhamandú e criando mundos através de seus cantos sagrados.

TUPÃ criou a Mãe Terra, e também muitas outras mães estelares, através de um cantar, na pausa de uma respiração relampejante. Talvez tenha sido um suspiro. Sim, um suspiro divino! Após isso, o espírito da Mãe Terra flutuou na imensidão como uma fumaça que foi assumindo a forma deuma quase serpente, algo como uma fumaça luminosa, que foi se esticando, se esticando, depois foi se contorcendo, se enrodilhando, se encolhendo, se tornando oval, depois foi aos poucos se arredondando e ali ficou, em um giro dançante, talvez azul, talvez prateada, não sei, mas brilhava irradiante!

Adormeceu. Sonhava.

Foi assim, sonhando-se, que a Mãe Terra transformou-se em uma imensa tartaruga estelar. Então Tupã olhou e desenhou em seu corpo as primeiras entidades: montanhas, rios, lagos, nascentes, florestas, desertos e planícies. Depois disso, Tupã precisava de alguém para continuar o trabalho da criação.

Foi assim que Ele sonhou em criar o primeiro ser humano, que na antiga língua dos nossos Antepassados foi chamado de NHANDERUVUÇU; mas ele era diferente dos homens de hoje.

Quando o primeiro ser humano veio, ele não conseguia viver na Terra. Ele era como se fosse feito de vento luminoso, algo assim como um vento que dá pra pegar. Ah, e tinha asas, iguais aquelas dos pássaros, que

[187]Material elaborado como parte da pesquisa em andamento no PPGEFHC/UFBA-UEFS – 11/06/16
Professora- Pesquisadora: Rosiléia Santana. Bolsista da Capes. Professoras-Partícipes e colaboradoras: P2 e P3.

[188]http://www.pindorama.art.br/file/MitoGuarani-VerCompl.pdf

ainda não existiam. Como ele era muito leve, vivia mais no ar. Então ele foi dizer á Tupã que não conseguia viver sobre a Terra. O Criador pensou e sugeriu que ele percorresse os quatro cantos do mundo e fosse atrás das entidades, que elas lhes ensinariam. [...]

Um novo povo nascerá. O povo dourado. O povo que vai nascer da união das quatro sementes. Quando Tupã disse isso, a chuva parou. A Terra molhada tinha um aroma de novo tempo. Foi então que o irmão mais velho disse para a sua companheira:

-Vamos plantar esse sonho nesta terra. Até que ele floresça. Foi assim que aconteceu.

O sol nasceu na aldeia, vindo de um oriente dourado. A primavera brevemente iria chegar.

TEXTO DIDÁTICO iii[189]

Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

Mestrado e Doutorado

COSMOGONIA (MITO DA CRIAÇÃO)

IORUBÁ[190]

Essa mitologia vem para o Brasil no início da exploração econômica das terras descobertas no continente americano, os colonos buscavam na mão-de-obra escrava a melhor forma para rentabilizar a produção agrícola da região. Em 1517, um nobre espanhol obteve licença para importar negros africanos para trabalhos na ilha de São Domingos. Começou aí a importação de milhares de negros para todo o continente americano e junto suas cosmovisões.

Em tempos imemoriais todos os Orixás viviam com Olorum no Orun. Nesse plano perfeito nada faltava a eles, possuíam todo o conforto, iguarias e riquezas que qualquer um jamais supôs existir, porém havia um grande ócio no Mundo Diáfano. Grande Senhor do Universo para terminar com tal vagar resolveu criar um novo mundo onde criaturas seriam réplicas dos Deuses e para levar ao fim sua ideia precisaria da ajuda de seus filhos. Reuniu todos os Orixás Funfun contou-lhes seu plano e outorgou a cada um deles uma parte nessa missão. Seu primogênito foi encarregado de levar o APO-IWA, o saco da existência, até o Orun-Oun-Aié lugar onde o Orum encontra-se com o grande vazio do infinito para lá criar o Aiê, porém Obatalá foi avisado pelo pai que não poderia consumir nenhum tipo de bebida fermentada durante aquela missão. Para Odùa, sua filha, foi dito que nada precisaria fazer que apenas acompanhasse seu irmão e se submetesse as suas ordens, que se precisasse de alguma ajuda que a pedisse a Elegbará. Terminada a reunião Obatalá dirigiu-se à casa de Orunmilá – O Senhor do Destino – para saber do Poderoso Orixá a quão auspiciosa seria sua missão.

O Babalaô disse-lhe que seria necessário fazer um sacrifício a Exú. Inconformado com o que ouvira o Orgulhoso Orixá Branco recusou-se a fazer tal sacrifício e partiu com outros Orixás Funfun para criar o Aiê. A distância para chegar ao Vazio a ser preenchidoera longo e no caminho os Orixás conheceram o calor, o desconforto, as dificuldades, a sede - porque as provisões de água foram secando - e alguns desistiram de acompanhar o velho Oxalá e voltaram para o conforto do Orum. Nesse momento Elegbará resolveu agir e testar o Grande Funfun, através de seus poderes mágicos adiantou-se ao Orixá e de uma de suas inúmeras cabacinhas retirou um pó mágico e colocou no caminho de Oxalufã uma Palmeira IguiOpé.

Vendo a palmeira Obatalá correu até ela, porém não encontrou água para saciar sua sede e num ato de insensatez cravou seu opaxorô no tronco da palmeira colhendo com uma cabaça o sumo que dela escorria saciando a sede que o acometia. O sumo da palmeira possui um teor altamente alcoólico e o Orixá Funfun adormeceu embriagado. Os Orixás de tudo tentaram para acordar o Primogênito, porém ele dormia profundamente e cansados voltaram ao Orum. Exú vendo Oxalá sozinho e desacordado pegou o apo-iwa e

[189] Material elaborado como parte da pesquisa em andamento no PPGEFHC/UFBA-UEFS – 11/06/16
Professora- Pesquisadora: Rosiléia Santana. Bolsista da Capes. Professoras-Partícipes e colaboradoras: P2 e P3.

[190] http://ramondoomolu.no.comunidades.net/o-mito-da-criacao-segundo-a-tradicao-Ioruba

voltou satisfeito e vingado ao Orum.

Odudua aborrecida com seu irmão correu a seu Pai para contar sobre o fracasso do primogênito. Elegbara chegando em seguida confirma o caso - desde o ebó que o Funfun não ofertou até o desmaio - e devolve ao Pai o saco da existência.

O Senhor de Toda a Criação entregou então a Odùa a missão de criar o Aiê. Ela pediu para Exú acompanhá-la nessa aventura. Como reza a tradição, a filha de Olorum foi visitar Orunmilá para saber quais sacrifícios deveriam ser feitos para que concretizasse seu fardo.

O Senhor dos Destinos após jogar o Opelé diz a Princesa que sua missão seria bem sucedida, porém o trajeto de Odùa seria idêntico a morte, pois o mundo a ser criado

seria composto por matéria perecível, e que um dia esse mundo seria habitado por criaturas feitas a imagem dos Orixás. O incorrompível e fiel Orixá Iku iria devolver à terra toda Criatura existente para que assim pudesse voltar a Olodumaré.

O reinado de Odùa sobre o Aiê seria regido pelo segundo odú: OyekuMeji, caminho ligado a matéria saturada que só poderá voltar a um estado sútil através da morte.

Para o sucesso de sua missão a Princesa doravante deveria usar apenas roupas pretas, deveria ofertar a Elegbara cinco galinhas de angola, cinco pombos, um camaleão, uma corrente com dois mil elos e para Olorum duzentos caracóis Igbin.

Odùa entregou a Exú as oferendas e ele devolveu uma galinha, um pombo, o camaleão e a corrente com um elo a menos para ela dizendo-lhe que deveria soltar os animais no meio do caminho e que não esquecesse de levar a corrente consigo. Depois de banhada com ervas ela dirigiu-se ao Pai para entregar-lhe os duzentos igbins. Olorum recebendo o presente guardou-o no apéré-odu e apercebeu-se de uma cabacinha contendo terra no apo-iwa, entregou-a a sua Filha junto com um caracol Igbin.

Despediram-se e Odùa foi encontrar-se com os Orixás e Eboras que a esperavam para começar a caminhada. Ogum foi abrindo o caminho e os Orixás chegaram ao Vazio Absoluto. Odùa soltou a pomba que espalhou o pó branco da primeira cabaça que estava no Apo-iwa e os ventos foram criados, a Mãe de Vestes Negras chamou Oiá e a ela concedeu o comando dos ventos. Da segunda cabacinha Iyatémi tirou um pó azul que jogou para baixo e que ao cair foi se transformando no caramujo Igbin que ia vertendo água até chegar às profundezas daquele abismo, Iemanjá e Oxum foram chamadas para cuidar das águas do mundo que estava sendo criado. A terceira cabaça continha um pó preto que a galinha de Angola começou a ciscar espalhando terra por sobre os oceanos, a Nanã, a mais idosa dentre os Orixás, foi outorgada a lama. O pó da cabaça vermelha metamorfoseou-se no camaleão que soprava fogo sobre tudo o que estava criado, a Princesa deu a Iná, Aganju e Xangô o poder sobre o fogo. Odùa pegou a última cabaça que Olorum lhe entregou e amarrando a corrente de mil novecentos e noventa e nove elos na borda do abismo desceu para o desconhecido que acabara de ser concebido. Ao tocar o solo imprimiu ao mundo sua marca de EséNtayéOdudua, soprou o pó da última cabaça e a terra foi espalhada pelos animais...Estava criado o Aiê.

2. A CRIAÇÃO DOS ARA-AIYÉ: O SOPRO DE ORIXALÁ

Explica o Mais Antigo dos Antigos que a criação no Aiê ainda não estava completa, faltava criar um ser imagem e semelhança dos Orixás. Tal criatura deveria ter um corpo divinizado. O homem possuiria então um corpo físico proveniente da matéria da qual cada Orixá detinha o poder e um corpo sutil que retornaria ao Orum após a morte. Odudua soube através de Exú que seu irmão estava rumando para o Aiê junto a criaturas diferentese enviou Exú como seu embaixador para saber as intenções de Oxalá. Em seguida foi consultar Orunmilá e sob sua orientação foi instruída a encontrar seu irmão, sozinha e levar consigo a grande cabaça na qual guardara as pequenas cabacinhas do dia da criação do Aiê, deveria convencer o Primogênito a cultuar a cabaça. Depois de muitas discussões chegaram ao tal acordo, então Odùa pegou a grande cabaça e juntou suas duas partes. A parte de cima foi pintada de branco, representando a origem divina da criação e a debaixo

foi pintada de preto, representando o mundo material. A grande cabaça recebeu o nome de Igbadú e dentro dela estão reunidos todos os segredos pertinentes a criação do Universo. Obatalá tomou Odùa como esposa e assim o destino da criação do homem foi selado. A lama para a confecção do corpo material do homem foi tirada por Ikú, que desde então ficou encarregado de devolver o homem a terra de onde veio, não podendo o Orixá jamais fixar-se em algum lugar do planeta. A Olugama foi dada a tarefa de modelar o corpo humano com material idêntico aos corpos confeccionados por Ajalá no Orum. Depois de tudo pronto Oxalá soprou o EMI sobre eles e transformaram-se em Araaiyés, homens e mulheres que povoaram a terra e procriaram. Seguiu-se um longo tempo de paz. Obatalá e seu séquito estabeleceram-se num lugar chamado Idítaa, construindo ali uma grande cidade cercada por muralhas. Odùa fundou Ilé Ifé, a Terra do Amor (Nigéria).