

Entre História da África e Currículo: a proposta da oficina *Seriam os antigos egípcios brancos ou negros?*¹

Vinícius Moretti Zavalis²

Resumo: O presente trabalho visa propor uma revisão bibliográfica sobre a relação da Historiografia da África e do Egito com o currículo de História da Educação Básica no Brasil. O trabalho se inicia abordando o processo de exclusão e inclusão da África na Historiografia, pensa o branqueamento do Egito e seu lugar nas Teorias do Currículo e no Ensino de História. Esse caminho é percorrido por nós para embasar a construção de uma proposta de oficina para o Ensino Médio sobre a ocupação espacial do Egito e das origens étnico-raciais dos seus povos. A oficina foi pensada em 2016 na disciplina África e Currículo do curso de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e aplicada no estágio no seu Colégio de Aplicação. A justificativa acadêmica para a publicação do trabalho é o fato do currículo intercultural, que inclui narrativas sobre diversidade racial, estar em risco em tempos de Escola Sem Partido.

Palavras-Chave: História da África; Egito Antigo; Ensino de História; Currículo.

Abstract: The present work aims to propose a bibliographical review on the relationship of the Historiography of Africa and Egypt with the curriculum of History of Basic Education in Brazil. The work begins by addressing the process of exclusion and inclusion of Africa in Historiography, thinks about the bleaching of Egypt and its place in Curriculum Theories and History Teaching. This path is followed by us to base the construction of a proposal for a high school workshop on the spatial occupation of Egypt and the ethnic and racial origins of its peoples. The workshop was designed in 2016 in the discipline Africa and Curriculum of the course of History of the University of the State of Rio de Janeiro and applied in the internship in its College of Application. The academic justification for the publication of the paper is that the intercultural curriculum, which includes narratives on racial diversity, is at stake in times of No-Party School.

Key words: History of Africa; Ancient Egypt; History teaching; Curriculum.

1. Da exclusão à inclusão: um panorama da historiografia sobre África

“A África é o berço da humanidade. Todos os cientistas do mundo admitem hoje que o ser humano emergiu na África”, afirmou o historiador bukinês Joseph Ki-Zerbo (2009, p. 13). A afirmação de Ki-Zerbo demonstra discursivamente que, se por um lado, os estudos a respeito da África atualmente compõem o repertório de diferentes ramos da ciência, incluindo a História, por outro lado, essa tomada de posição é um aspecto recente que possui um significado político. O autor argumenta que, durante muito tempo, devido à permanência de concepções teórico-metodológicas positivistas e racistas, essa afirmação foi considerada incongruente e distante. Se hoje os estudos sobre a África compõem a vanguarda das produções bibliográficas, isso se deve às contribuições políticas e epistemológicas associadas ao movimento negro, que possibilitaram a consolidação do tema em meio ao debate científico (ZI-ZERBO, 2009, p. 13).

¹ Este trabalho foi redigido em 2016 na disciplina História da África e Currículos, da professora Larissa Costard Soares, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e apresentado no estágio do Colégio de Aplicação.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF).

No campo historiográfico, verificamos que vários estudos recentes - como os de Joseph Ki-Zerbo (2009), John Donnelly Fage (2006), Leila Hernandez (2005), entre outros - denunciaram a ausência de análises que se atenham à História da África e dos seus agentes. Segundo os autores, desde a Antiguidade até os nossos dias, a História da África foi colocada em vasta área de invisibilidade na escrita da História, em decorrência de um desinteresse pelo passado do continente e, quando não, pelos preconceitos de quem a escrevia. Esse *topoi* historiográfico estava pautado numa perspectiva eurocêntrica de História, que não se ocupava do passado da África por ver na Europa o único elemento fundador da sua sociedade. É em meio a esse contexto que se estabelece, entre os séculos XVIII e XIX, a máxima de que a África não tem povo, não tem nação e nem Estado; não tem passado, logo, não tem história.

A concepção de História do século XIX, quando a mesma se estabeleceu como disciplina, tinha por objetivo legitimar os Estados Nacionais europeus através da construção de um passado comum, a partir de documentos escritos e de uma noção de tempo progressista. Essa concepção de História, no entanto, não dava espaço para a História da África, devido ao fato desta ser extraeuropeia, ser predominantemente oral e ser formada por sociedades que, na época, eram qualificadas como tradicionais, congeladas no tempo e no espaço e sem noção de progresso. Na época, o estudo do passado do continente africano ficou relegado à Antropologia, considerado um método não histórico de estudo de civilizações exóticas, diferentes ou “inferiores” aos europeus devido às questões fenotípicas e à falta de escrita (FAGE, 1982, p. 51; DANAS, 2007, p. 1; BARBOSA, 2008, pp. 45-47).

Nesse período, a escrita da História se ateu à participação dos europeus nas narrativas. A África e seus agentes sociais eram abordados apenas superficialmente, particularmente, quando a sua história servia para complementar o passado e os feitos das nações europeias ou, ainda, para construir identidades e visões de mundo dicotômicas pautadas nas noções de “nós” e “outros”. Eram recorrentes estudos vinculados aos temas da acumulação capitalista, do imperialismo neocolonial e da escravidão, os quais abordavam o continente africano como um espaço de mazelas sociais e selvageria, enquanto seus povos eram coisificados como bárbaros ou vítimas. Contudo, essa linha de investigação não tenta construir a História da África em sua especificidade, mas, ao invés disso, identifica-se como uma história vista pelo olhar europeu, estereotipado e, por isso, excludente (BARBOSA, 2008, pp. 45-47; LIMA, 2004, p. 3).

A opção por uma história europeia, em detrimento de outra, como a africana, não deve ser considerada ingênua, pois obedece aos interesses de quem operava a escrita da História. Se observarmos especificamente o contexto social de produção intelectual do século XIX, podemos verificar que o desinteresse dos estudiosos em abordar a história do continente

africano está relacionado ao processo imperialista e à tentativa de legitimá-lo. O imperialismo neocolonial estava comprometido com a construção de mecanismos ideológicos que justificassem a sua exploração. Logo, a anulação de uma História com a qual os povos africanos se reconhecessem fornece o contexto para que os europeus justifiquem sua superioridade sobre os dominados. Então, retira-se a história e o conhecimento sobre a identidade dos povos escravizados para efetivar a dominação neocolonial. (HERMANDEZ, 2005, pp. 91-3).

A dissolução desse panorama explicativo constitui um aspecto recente, datado da segunda metade do século XX. Esse recorte temporal se notabilizou, devido a avanços e conquistas sociais, por uma modificação nas posturas com a África e com as questões raciais. As décadas de 1960 e 1970 foram palco de uma verdadeira revolução no campo da reflexão sobre as diferenças raciais, quando se questionaram mais profundamente o conceito de raça e os padrões sociais estruturais que privavam as pessoas negras de seus direitos civis. Assuntos como o racismo, as desigualdades raciais e o direito a uma História foram os principais pontos de discussão. Esses questionamentos trouxeram consequências expressivas, como: a conquista de direitos civis, a criação de leis que criminalizem o racismo, ações afirmativas que garantiam o acesso à educação e a escrita de uma História que respeite a herança cultura africana.

A inserção da História da África e dos seus povos no campo historiográfico não se colocou de repente, mas se deu devido a contribuições epistemológicas, políticas e metodológicas que possibilitaram a sua consolidação, sobretudo entre as décadas de 1960-70. John Donnelly Fage localiza esse fenômeno a partir das seguintes contribuições endógenas e exógenas ao saber histórico: a luta de independência contra o neocolonialismo; a busca de uma identidade do continente e de cada um dos Estados-nação; a emergência de Universidades em África, e, assim, a formação de historiadores africanos; a ressonância de uma reflexão política sobre os silenciados e as culturas oprimidas; o movimento negro; a renovação dos questionamentos da história pela Nova História (FAGE, 1982, 56).

Os fatores enunciados acima interferiram no âmbito da História tradicional, proporcionando o surgimento de novos objetos, problemas, instrumentos analíticos e documentos fundamentais para pensar a História da África. Esse campo de pesquisa tem por objetivo desenvolver um olhar alternativo sobre a África, que responde o descaso europeu com o desafio de refundar a História a partir da matriz africana. Para ver além do olhar colonizado, era necessário retornar ao passado em busca de elementos legitimadores, como os heróis fundadores e os grandes acontecimentos dos países africanos. Essa iniciativa de construir uma História da África veio acompanhada de um vasto trabalho documental (busca por relatos

escritos, mitos, arqueologia e tradição oral) e teórico-metodológico interdisciplinar que respondessem aos critérios da investigação (SILVA, 2010, 31).

A partir de 1980, acompanha-se uma multiplicação de estudiosos, temas e métodos de trabalho que tornaram a História da África um recorte espacial e cronológico consolidado nos estudos históricos, ao cargo de profissionais de alto nível, dentro e fora do referido continente. É importante afirmar que esse crescimento se deve à um marco importante: quando alguns historiadores, em parceria com a Unesco, iniciaram a publicação de um compêndio sobre o tema. O compêndio *Historia Geral da África* é um trabalho coletivo desenvolvido por trezentos e cinquenta especialistas em História da África, num período de cerca de trinta e cinco anos, entre 1965 e 1999. Esse material constitui até hoje o material mais completo já publicado sobre o tema, pois cobre desde a “pré-história” do continente até a história recente. Seu objetivo é fornecer uma nova leitura sobre a sociedade e a cultura africana para especialistas e leigos.

Na historiografia brasileira, Alberto da Costa e Silva verifica que até recentemente o estudo da África não despertava grande entusiasmo entre os historiadores brasileiros, se não no estudo da escravidão ou a título das contribuições culturais dos povos negros em nosso país³. Costa e Silva escreve no contexto de 2003, numa época em que de fato o interesse sobre a África ainda era bastante tímido, questão que viria a se modificar no mesmo ano, com a Lei Federal 10.639, que institui a obrigatoriedade do ensino da História Africana na educação básica. Mediante as disposições da lei, que colocou diante da academia o desafio de formar profissionais capacitados e a necessidade da construção de materiais didáticos, a História da África passou por um processo de revisão e consolidação acadêmica no Brasil. Esse processo, ainda em voga, compreende a produção de publicações que valorizem a atuação do negro na sociedade brasileira e lutem contra o racismo institucional, inclusive, na academia.

2. O Egito na historiografia e a questão racial

O Egito Antigo é um tema de interesse desde “a época clássica [...], passando pela Idade Média, pelos tempos de Napoleão e de Chapollion até os nossos dias” (FUNARI, 2006, p. 24). Esse interesse é verificado desde a Antiguidade, seja com o historiador antigo Heródoto, seja com o imperador Cesar Augusto, mas é a partir do Renascimento que o mundo moderno “descobre” o passado do Egito Antigo e começa a estudá-lo a partir dos relatos da Antiguidade. É a partir do século XVIII, no entanto, que esse interesse começa a se sistematizar em estudos,

³ Ele afirma e nós citamos: “No Brasil, onde tanto avançaram os estudos sobre a escravidão e sobre os descendentes de africanos e seu papel na fecundação do nosso território e na invenção de nossa gente, não houve até agora o mesmo entusiasmo, nem se mostraram resultados semelhantes.” (SILVA, 2003, 236).

como os de Constantin-François de Volney e os que vieram após as expedições de Napoleão Bonaparte e a abertura do canal de Suez – via artificial que facilita o acesso ao Egito. De lá para cá, o fascínio pelo passado do Egito Antigo (considerado uma mania) se perpetuou ao longo do século XX até os nossos dias, inclusive no Brasil (FUNARI, 2006, p. 23-27).

É no contexto do Imperialismo que os estudos sobre o Egito Antigo se sistematizaram. Nesse contexto, apesar da ausência de qualquer ligação substancial com o Egito Antigo, países europeus como França, Alemanha, Suíça e, máxime, Inglaterra, se apropriaram da sua História. Eles entendiam que os egípcios tiveram um papel fundamental na formação da sociedade civilizada devido às suas contribuições sociais e culturais, como a escrita e o Estado teocrático. Esses países europeus se utilizaram da História do Egito Antigo para legitimar ideologicamente os seus projetos civilizatórios, nos quais a sociedade egípcia seria um modelo a ser seguido. Não é à toa que, nessa época, o Egito verificou uma quantidade substancial de expedições que adentraram seu território em vista de obter, entre outras coisas, relíquias históricas, compradas ou roubadas, que seriam usadas para construir essa História (FUNARI, 2006, pp. 24-27).

Apesar de se dedicar ao estudo do Egito Antigo, o Imperialismo europeu no século XIX construiu uma série de discursos para justificar a Partilha da África, dentre eles, a visão de uma África selvagem, bárbara, humanamente comprometida e sem uma História. A sociedade egípcia, entretanto, tão fundamental para a construção da ideia de civilização nas narrativas desenvolvidas pelos países europeus envolvidos na partilha, como a Inglaterra, ficava na África e contradizia o discurso imperialista de um continente bárbaro e sem uma História. A solução a esse impasse foi a construção de uma historiografia eugenista que deslocou o Egito geográfica, antropológica e culturalmente do continente africano para associá-lo ao Oriente. O historiador Martin Bernal em *Black Athenas* nos explica essa questão ao argumentar que:

Se existissem ‘provas’ científicas de que os negros são biologicamente inferiores, como poderíamos explicar que o Egito antigo-inconvenientemente localizado no continente africano? Havia duas, ou melhor, três soluções. A primeira era negar que os antigos egípcios eram negros; a segunda era negar que os antigos egípcios haviam criado uma civilização; a terceira era negar ambas as hipóteses. Foi essa a alternativa favorita da maioria dos historiadores dos séculos XIX e XX (BERNAL *apud* SHOHAT, 2006, p. 92).

Apesar da origem negra egípcia já ter sido indicada por Volney no século XVIII, o qual viu no fenótipo dos egípcios contemporâneos uma permanência da ascendência negra após a miscigenação, construiu-se a visão dos egípcios brancos. Se para Volney, os egípcios contemporâneos seriam negros devido as suas origens históricas (VOLNEY, 1787, p.65-7),

para a historiografia eugenista, os egípcios seriam brancos ou, no máximo, amarelos. É em historiadores antigos como Heródoto, que Volney e outros viajantes se basearam para visitar o Egito, e, no caso da questão racial, Heródoto era claro ao descrever os egípcios negros. Entretanto, historiadores como Jaen-François Champollion, o pai da egiptologia, afirmou em 1829, que os traços físicos descritos em Heródoto como “pele negra e cabelo crespo, não são suficientes para rotular uma raça como negra.” (CHAPOLLION, *apud*, DIOP, 2010, p. 21).

Uma “ciência” em formação no século XIX que foi usada na construção do discurso eugenista a respeito do Egito Antigo foi a Craniometria, que usava o tamanho do crânio para classificar as pessoas segundo a raça, a tendência ao temperamento criminoso e à inteligência. Foi o médico Samuel George Morton, um dos expoentes da Craniometria, quem publicou o postulado *Crania Aegyptiaca*, cuja análise referente às múmias “constata” a raça dos egípcios. Morton propõe nesse postulado de 1844, que os egípcios seriam um povo do ramo racial caucasiano com origem indo-europeia e semita, e que os negros eram numerosos no Egito Antigo, mas que seu contato foi tardio e a eles eram dadas posições sociais de servos e escravos. Essa proposta serviu de baluarte científico para justificar/legitimar o branqueamento do Egito Antigo, o que foi reproduzido pela historiografia (MALAVOTA; VIEIRA, 2004, p. 14).

O debate acadêmico a respeito da racialização do Egito Antigo é retomado no discurso Pan-Africanista por um dos seus principais expoentes, Willian Edward Du Bois em *The Negro*. O movimento Pan-Africanista nasce em meio ao projeto abolicionista americano em vista de romper com o preconceito e a discriminação racial e lutar pela igualdade entre negros e brancos. Esse movimento de intelectuais, como Crummel, Blyden e Du Bois, ressignificou o conceito de raça e viu na História uma forma de construir a coesão e a identidade de grupos raciais. A construção de um passado negro grandioso, principalmente associado ao Egito Antigo, era uma arma importante para a construção de uma identidade negra frente à luta contra a colonização. É Du Bois, um estadunidense de ascendência africana, que em 1915 lança o livro *The Negro*, no qual sustenta a discussão da negritude da raça egípcia, a saber:

De que raça, então, eram os egípcios? Eles certamente não eram brancos, em qualquer sentido do uso moderno da palavra - nem na medição de cor, nem o físico, nem o cabelo, nem o rosto, nem a língua, nem os costumes sociais. Eles mantinham relacionamento mais próximo da raça negra nos tempos mais antigos, e depois, gradualmente, através da infiltração de elementos mediterrâneos e semitas, tornaram-se o que poderia ser descrito nos Estados Unidos como um mulato claro. (DU BOIS, 1915, p. 17).

Nos primeiros anos da década de 1920, com a descoberta da tumba de Tutankhamon, o debate a respeito da racialização do Egito Antigo retomado por Du Bois, começa a acirrar-se. Nessa época, o olhar europeu se volta para as escavações de Howard Carter e o Egito Antigo volta a ser uma área de disputas no que se refere ao direito de memória da monarquia faraônica. Em 1924, Eugène Pittard reconhece que a África é o berço da humanidade e não nega a possibilidade do sangue negro nos egípcios, ditos por ele amarelos, mas argumenta que essa evidência é difícil de ser encontrada (PITTARD, 1924, p. 505 *apud* M'BOKOLO, 2009, p. 50). Em 1926, James Breasted corrobora com Pittard ao refutar geograficamente a possibilidade negroide do Egito argumentando que o Saara seria uma barreira desértica intransponível que dividiria a África entre um norte de raça branca e o sul negro (BREASTED, 1926, p. 113).

Ainda que alguns intelectuais e as associações do movimento negro, como Du Bois, já denunciassessem a negritude faraônica anteriormente, foi o historiador senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986), quem popularizou esse debate no meio acadêmico francófono e mundial. Inserido no meio acadêmico parisiense, Diop verifica uma produção historiográfica europeia que construiu a ideia de um Egito faraônico racialmente branco e separado do passado africano. Em vista desse debate e do interesse em buscar por uma história anterior ao colonialismo europeu, Diop se ocupa em desconstruir essa historiografia em sua tese de doutorado, que versa sobre o estudo de civilizações racialmente negras, com ênfase, nos povos do Egito Antigo. É em um colóquio sobre *O povoamento do Antigo Egito e a decifração da escrita meroítica*, em 1974, no Cairo, que esse debate ganha notoriedade acadêmica e não acadêmica, quando

Diop pontuou sua ótica por meio de argumentos de ordens histórica, antropológica, genética, linguística e literária, e a partir de seu posicionamento, à ele foi dada a escrita do primeiro capítulo no segundo volume da coleção da História Geral africana, lançado em 1981 (MALAVOTA; VIEIRA, 2004, p. 157).

No texto *Origem dos antigos egípcios*, Cheikh Anta Diop argumenta que a origem das populações que se estabeleceram no Vale do Nilo, formando a sociedade egípcia, é resultado de migrações sucessivas provenientes da região dos Grandes Lagos africanos, na África Oriental. Esse processo é o resultado de migrações de origem africana que se sedentarizaram próximos ao rio Nilo em busca de recursos e segurança, devido às mudanças climáticas no continente. Ele argumenta que o tipo racial autóctone era principalmente negroide desde o estabelecimento no território durante o neolítico, época da sedentarização nilótica, até o período dinástico. Entretanto, isso não quer dizer que a sociedade egípcia fosse racialmente homogênea.

Pelo contrário, ela era miscigenada, não só pelas próprias variantes da raça negra, mas também pela mistura devido ao contato com outros povos, no Mediterrâneo (DIOP, 2010, pp. 1-6).

Cheikh Anta Diop baseia sua afirmação, de que os egípcios seriam negros, em documentos escritos, na análise de imagens de época e no estudo dos achados arqueológicos com o auxílio da biologia, a exemplo dos esqueletos das múmias. Ele lista uma quantidade significativa de documentos escritos, como Heródoto, Aristóteles, Luciano, Apolodoro, Esquilo e outros, que denotam as características físico-raciais dos egípcios. Essas informações são confirmadas nas documentações imagéticas que apresentam pessoas de pele escura, cabelos crespos e lábios grossos, a exemplo do Faraó Mentuhotep II da XI Dinastia. Diop dialoga também com a arqueologia e a biologia em análises osteológicas, teste de dosagem de melanina e grupos sanguíneos das múmias que confirmam a sua ascendência negra. É com base nessas evidências que ele argumenta um Egito afrocentrado (DIOP, 2010, p. 1-25).

Alguns egiptólogos⁴, entretanto, ainda parecem estar resistentes à visão pan-africanista do Egito Antigo, por considerá-la um discurso de conveniência movido por intenções políticas. Apesar da resistência dos egiptólogos em perceber um Egito negro e africano, argumentando que essa visão seria anacrônica e motivada por questões políticas, eles não percebem que a negação a essa possibilidade, em igual medida, também é um posicionamento político. Omitindo essa parte importante do passado africano, num espectro de neutralidade científica, esses egiptólogos estão se posicionando a favor de uma narrativa eurocêntrica e hegemônica. Se no passado a História erudita considerava que o estudo do passado deveria atender a motivos de acumulação de capital cultural, hoje ela é vista como um meio formador de identidades, que tem no estudo do Egito *locus* privilegiado para pensar uma identidade negra e miscigenada.

Raisa Sagredo afirma que os debates acadêmicos a respeito da origem étnico-racial dos egípcios ainda provocam desconforto no ambiente acadêmico, que se divide em dois discursos distintos, a saber: o discurso pan-africanista, defensor de um Egito negro, em oposição a um discurso eurocêntrico de um Egito embranquecido e deslocado geograficamente da África⁵. Sagredo argumenta que essa é uma disputa de memória por um objeto de prestígio, ou seja, a possibilidade de chamar o suntuoso passado egípcio de seu, seja por europeus ou africanos. Esse debate não se centra, segundo ela, no passado propriamente, mas em como ele é lembrado. A polêmica, entretanto, carrega consigo uma questão política que não pode ser ignorada: os

⁴ Entre os egiptólogos brasileiros que negam um Egito afrocentrado, podemos destacar Ciro Flamarion Cardoso e Thais Rocha da Silva (CARDOSO, 2004, p. 8-9; SILVA, 2014, 287-289).

⁵ Uma síntese desse debate foi feita por Raisa Sagredo sua dissertação *Raça e etnicidade: questões e debates em torno da (des)africanização do Egito Antigo* (2017).

usos políticos da História Antiga nos debates étnico-raciais do movimento negro e a tentativa racista de silenciá-los devido à permanência de preconceitos (SAGREDO, 2015, pp. 01-2).

3. A Teoria de Currículo, o *multiculturalismo* e o Ensino da História da África

A palavra currículo vem do latim *curriculum* e nos remete ao percurso de um caminho. Na prática pedagógica, o currículo é uma construção social que racionaliza ou organiza o conjunto de conhecimentos que serão construídos na Escola pelos professores com os alunos. Esse currículo pode ser entendido não só como “o que” deve ser ensinado aos alunos e alunas, mas também o porquê ou “com qual objetivo” esses conteúdos devem ser ensinados na Escola. É a Teoria de Currículo que se ocupa de pensar essas questões e de responder qual conhecimento deve ser ensinado, com que objetivo, a quem se destina e em que circunstâncias. Atualmente, várias correntes teóricas tentam responder essas indagações, e, portanto, pensar os currículos por meio de “discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade” (SILVA, 1999, p. 14).

“O currículo é sempre o resultado de uma seleção”, afirmou o pedagogo Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 15) em *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Uma seleção constitui um ato de escolhas entre objetos por meio de critérios de importância. Essa seleção é uma construção social que é orientada pelos sistemas de valores, tramas sociais e relações de poder da época em que foi desenvolvida e, por isso, é historicamente referenciada. Se o currículo é feito de escolhas historicamente localizadas, ele é inacabado por natureza e está em constante processo de atualização segundo o que é considerado importante numa época. E, ao mesmo tempo, se o currículo é feito de escolhas, por alguém e para alguém, privilegiando um certo conteúdo, por vezes hegemônico, em privilégio de outro, o currículo é um ato arbitrário por natureza e vinculado às relações de poder (SILVA, 1999, pp. 15-16).

Silva informa que existem diferentes discursos ou correntes teóricas a respeito do currículo, como as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas, que buscam, cada uma à sua maneira, conceituar o currículo e construir o que é ou não pertinente ao mesmo. Se por um lado, as teorias tradicionais trabalham com métodos para mensurar o conjunto de conhecimentos ensinados e apreendidos, tomando para si um espectro de neutralidade e ciência, por outro lado as teorias críticas e pós-críticas, deslocam sua atenção da ênfase em aspectos meramente pedagógicos, para pensar as relações de poder e implicações produto dessa seleção. Essas teorias críticas e pós-críticas irão questionar o *status quo*, a reprodução de conteúdos hegemônicos e a forma com que esses conteúdos fortalecem relações sociais desiguais, visando, com isso, tentar transformá-las (SILVA, 1999, pp. 16-17; 99).

Um dos conceitos que orientam a teoria pós-crítica de currículo é o *multiculturalismo*. Esse conceito compreende que vivemos em uma sociedade na qual existem múltiplas culturas e que, por isso, devemos resistir à homogeneidade cultural de uma cultura hegemônica. Vera Maria Candau (2008, p. 25) entende que, apesar de vivermos hoje em uma sociedade de múltiplas culturas, a Escola ainda experimenta uma escolarização muito “desculturalizada”, “marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural” que invisibiliza “as diferenças, e tendemos a apagá-las” a partir da ideia de que todos os alunos são iguais, sem ideia de alteridade. Ela propõe, então, que as Escolas pensem os seus currículos a partir do *multiculturalismo*, o qual reconhece a existência de múltiplas culturas, dando voz não só às culturas hegemônicas, mas também àqueles que vivem relações assimétricas e de exclusão.

O debate multiculturalista interpela à História os aspectos culturais que uma sociedade, historicamente, tenta negar e silenciar, na construção e valorização da dita cultura hegemônica. No caso do Brasil, existem múltiplas culturas em estado de coexistência e negociação, mas valoriza-se uma cultura hegemônica que invisibiliza as contribuições culturais das minorias. Afirmar que vivemos em uma sociedade multicultural é uma abordagem meramente *descritiva*, mas o que fazemos com esse dado é uma abordagem propositiva, que tenta usá-lo como uma maneira de atuar, modificar o *status quo* e construir uma prática pedagógica mais democrática. Em meio à abordagem multiculturalista propositiva, existem várias formas de trabalhá-la mas, segundo Vera Maria Candau, as três perspectivas principais são: (1) o assimilacionismo; (2) a diferencialista; (3) o interculturalismo (CANDAU, 1999, pp. 17-23).

Apesar das controvérsias e polêmicas, as abordagens assimilacionista e diferencialistas são as duas vias mais presentes na sociedade atual para pensar a problemática *multiculturalista*. Por um lado, temos a abordagem assimilacionista que reconhece a existência do multiculturalismo e incorpora os grupos minoritários na dinâmica da cultura hegemônica, mas não busca problematizar o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica. Em contrapartida, a abordagem diferencialista considera que a assimilação termina por negar as diferenças ou por silenciá-las, por isso propõe a ênfase no reconhecimento das diferenças e da separação em comunidades para garantir a expressão das diferenças culturais. Candau critica ambas as abordagens, por entender que a primeira não questiona o *status quo* e a segunda é campo fértil ao *apartheid* sociocultural, e por isso propõe a via interculturalista:

Estas duas posições são as mais presentes nas sociedades atuais. Algumas vezes convivem de maneira tensa e conflitiva. São elas que em geral são focalizadas nas polêmicas sobre a problemática multicultural. No entanto, me situo numa terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades

democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 1999, p. 22).

A perspectiva intercultural propõe a inter-relação entre diferentes grupos culturais ao compreender que toda cultura tem suas raízes, mas que as culturas estão em constante processo de elaboração e de interação, sofrendo mudanças de acordo com o contato com outras culturas. Na educação, a perspectiva intercultural “enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas” (CANDAU, 1999, p. 23). Uma prática pedagógica intercultural propõe o diálogo com as seguintes questões: reconhecer nossas identidades culturais; identificar nossas representações dos “outros”; conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural; conceber a escola como espaço de crítica e produção de cultura, entre outros.

Catherine Walsh afirma que desde os anos de 1990 o conceito de interculturalidade tornou-se lugar comum nas discussões a respeito da cultura nos países latino-americanos após suas reformas constitucionais, nas quais reconheciam a presença de uma população multicultural. Ela argumenta que o conceito tem sido muito explorado como um tema da moda, mas que o uso desmedido dele, sem compreender suas implicações políticas, pode nos induzir ao erro. Walsh informa que a interculturalidade é resultado das lutas dos movimentos sociais, mas que ela também pode ser usada erroneamente por políticos neoliberais para conter conflitos étnicos e incluir os grupos marginalizados na dinâmica capitalista, sem solucionar as desigualdades. Walsh propõe então que façamos um uso crítico da interculturalidade em vias de transformação social das estruturas e descolonização do sistema (WALSH, 2009, pp. 1-12).

Catherine Walsh entende, assim como Candau, que esse conceito pode ser usado de forma crítica como uma ferramenta pedagógica de descolonização que pretende acabar com o problema das desigualdades, sobretudo racial, para construir uma sociedade mais igualitária. Em um diálogo com Frantz Fanon e Paulo Freire, Walsh argumenta que as desigualdades sociais e o preconceito são produtos de uma construção histórica estrutural relacionada à colonização e à desumanização do outro, que podem ser desconstruídas na Escola pela educação. Catherine Walsh entende, portanto, que a educação é um espaço político capaz de intervir na refundação da nossa sociedade e, por conseguinte, na refundação de suas estruturas sociais. Nesse contexto é que Walsh defende o uso do interculturalismo com engajamento político para questionar desigualdades de gênero, raça e etnia (WALSH, 2009, pp. 16-26).

É em meio ao debate multiculturalista intercultural que se inserem as discussões a respeito da História da África e dos africanos em diáspora no currículo da Educação Básica.

Essa perspectiva tem denunciado a existência de uma cultura hegemônica eurocêntrica, que negou a legitimidade de uma História da África e da relação dela com uma História brasileira. Ao denunciar esse contexto de exclusão, orientado pelo racismo institucional e pelas intenções de exploração, os movimentos sociais têm como objetivo adotar uma perspectiva *propositiva*. Não de uma perspectiva propositiva assimilacionista e nem diferencialista, discutidas acima, mas interculturalista, que vê no Ensino de História um espaço de crítica capaz de incluir dialeticamente as diferenças culturais para, com isso, servir de via à transformação social e ao reconhecimento de identidades culturais divergentes da norma (LIMA, 2004, pp. 1-2).

Mônica Lima recorda que, durante muito tempo, os temas da História da África e dos povos africanos em diáspora não faziam parte do repertório acadêmico e escolar da disciplina. Lima explica que essa tomada de posição decorria do racismo institucional, de intenções de dominação e também da construção de uma identidade brasileira despida de conteúdo racial. Ao negar a sua participação na História e na História Geral, a África aparecia somente em decorrência da exploração do continente, e na História do Brasil os povos africanos apareciam em plano de fundo secundário, nunca de protagonismo, como vítimas ou rebeldes da História. Uma modificação desse panorama ocorreu, continua a autora, em decorrência do movimento negro, que reivindicou por uma revisão da História e pela Lei 10.639, que obriga, no Brasil, ao ensino da História e Cultura afro-brasileira e da História da África (LIMA, 2004, p.1).

A promulgação da Lei Federal 10.639, de 10 de janeiro de 2003, tornou obrigatório, em todos os níveis do ensino formal, a inclusão da História africana e afro-brasileira no currículo. Por um lado, essa lei colocou diante dos alunos uma nova possibilidade educacional pautada em uma perspectiva *multiculturalista* que trabalha as diferenças socioculturais presentes na formação do país, com o objetivo de, com isso, transformar as desigualdades raciais e culturais. Enquanto, por outro lado, colocou diante do professor e das instituições de ensino o desafio de construir conteúdos e materiais didáticos que colocassem a referida lei efetivamente em prática. Lima argumenta que nessa relação dialética não existe uma receita de bolo, mas que os professores devem se atualizar e construir atividades e materiais que desconstruam o senso comum e os preconceitos que os alunos trazem para a escola (LIMA, 2004, pp. 7-10).

Estudar a História da África e dos povos africanos em diáspora é importante não só pelo impacto do seu passado na cultura da humanidade como um todo, mas também porque a história é uma via para formar a identidade dos alunos afrodescendentes e para lutar contra o racismo. Embasamos essa afirmação em Mônica Lima, que argumenta que “dar sentido à história de um povo é dar a este povo instrumentos para a formação de sua identidade” (LIMA, 2004, p. 2). Lima afirma que se a inclusão deturpada ou exclusão da História implica na criação de uma

identidade ou autoimagem deturpada e estereotipada, a construção da História da África e dos africanos com seriedade faculta a construção de uma identidade positiva nos afrodescendentes. A vivência desse processo educativo proporciona, pela via do interculturalismo crítico, a superação de preconceitos raciais e o desenvolvimento de uma identidade étnico-racial positiva.

4. O Egito no currículo da Educação Básica

A História Antiga perpassa as matrizes curriculares da disciplina de História da Educação Básica no sexto ano do Ensino Fundamental e no primeiro ano do Ensino Médio. Raquel dos Santos Funari verifica que entre os conteúdos de História, a História Antiga e, especialmente, o Egito Antigo, são os conteúdos mais lembrados afetivamente pelos alunos. Ela argumenta que apesar de o Egito Antigo estar tempo-especialmente distante de nós, sua cultura e a sua história guardam um lugar especial no ideal social, seja no Brasil, seja no mundo. No Brasil esse interesse não é algo atual, mas remonta ao Império, quando D. Pedro I e D. Pedro II adquiriram peças do Egito Antigo, por verem nele um modelo de civilização/Império a ser seguido. De lá para cá, o Egito foi tema da obra de Machado de Assis, de Honório Gurgel e do saber escolar, o que atesta sua presentificação na História do Brasil (FUNARI, 2006, p. 24).

Em *Imagens do Egito Antigo: um estudo de representações históricas*, Raquel dos Santos Funari estuda como a História do Egito Antigo é representada na educação do Brasil. Funari argumenta que, por mais que o Egito Antigo pareça, por vezes, muito distante da realidade brasileira, os seus conteúdos fazem parte do nosso dia a dia devido ao fenômeno da egiptomania – reinterpretação e uso de traços da cultura do Egito Antigo na contemporaneidade. Segundo a autora, esse fascínio pela cultura egípcia é observado desde o século XVIII com Napoleão e o Imperialismo, mas se tornou particularmente mais forte nos dias atuais no uso dessa cultura em filmes, desenhos animados, séries de TV, livros, exposições, entre outros. Esses produtos midiáticos permitem que alunos apresentem conhecimentos extraescolares sobre o assunto que favoreçam o Ensino de História do Egito (FUNARI, 2006, pp. 24-6).

Em sua análise, Funari desenvolveu questionários de entrevista a serem respondidos pelos alunos do sexto ano a fim de diagnosticar os seus conhecimentos prévios sobre a História do Egito Antigo e de que forma o ensino formal modificou os seus conhecimentos sobre o tema. Funari verifica que as respostas dos alunos aos questionários, em perguntas como a localização geográfica do Egito, a origem étnico-racial do seu povo, entre outros aspectos, confirmam que o seu olhar está fortemente influenciado por uma leitura imperialista e eurocêntrica do Egito. Essa leitura, segundo ela, é influenciada pelos produtos midiáticos aos quais os alunos tiveram acesso, que reproduzem uma historiografia criticada pelo orientalismo de Edward Said. O

resultado do experimento demonstra que o conhecimento prévio dos alunos é um importante ponto de partida, mas que só o ensino formal é capaz de ampliá-lo e desconstruir os equívocos.

O livro de Raquel dos Santos Funari foi publicado em 2006, mas ele é o resultado de sua dissertação de mestrado, defendida no Departamento de História da Unicamp em 2004. Essa informação é importante porque a publicação do seu livro em 2004, um ano depois da promulgação da Lei Federal 10.639/03, responde à necessidade de publicações que pensem a História da África, na qual o Egito tem particular importância no Ensino do segundo segmento. É nesse contexto que se intensifica a importância do Egito no currículo de História da África. Se antes os conteúdos referentes ao Egito agregavam sua importância por compreender o conceito de civilização, trabalhar a ação do homem na natureza (Nilo), contextualizar a relação entre política e religião e atinar o conceito de politeísmo, agora se somava à necessidade de evidenciar um passado negro e africano, como uma das primeiras civilizações do mundo.

Viviane Aparecida da Silva Paiva se propõe a analisar em sua dissertação o Egito Antigo como componente curricular no Ensino de História da África na Educação Básica brasileira. Em sua análise, Paiva se propõe a analisar como o Egito vem sendo abordado nos livros didáticos, sobretudo do PNLD de 2012, após a sanção da Lei Federal 10.639/03, que tornou obrigatório o Ensino da História africana e afro-brasileira em todo o território nacional. Segundo a autora, apesar dos livros analisados, em sua maioria, localizarem o Egito na África, nenhum deles apresenta uma perspectiva de matriz africana da população e da cultura egípcia. Ela verifica que, além de omitir a negritude e a miscigenação egípcia, poucos são os livros que trazem outras sociedades africanas na Antiguidade e, mesmo quando as apresentam, a importância dada ao tema é ínfima se comparada à Grécia e a Roma (PAIVA, 2016, pp. 63-76).

Apesar de a Lei Federal 10.639/03 ter proposto modificações no currículo, Paiva verifica que ainda existe, nos livros didáticos, a permanência de uma História dita eurocêntrica. Ela argumenta que a questão africana e afro-brasileira persiste sendo abordada esparsamente como tema transversal e, quando é abordada, salienta apenas narrativas sobre povos negros escravizados em diáspora e sobre a partilha imperialista do continente africano durante o século XIX. Paiva critica essa postura e afirma que essa permanência é extremamente danosa aos alunos por impedir que eles construam uma autoestima positiva da participação dos negros na História. Ela propõe, então, que os professores construam materiais didáticos alternativos, tal como ela fez em seu anexo, que pensem a História da África e afro-brasileira a partir de uma matriz africana que dê protagonismo aos negros na História (PAIVA, 2016, p. 87).

4.1 Proposta de oficina *Seriam os antigos egípcios brancos ou negros?*

A proposta da nossa oficina se insere justamente nesse diálogo levantado por Paiva, a respeito da necessidade de pensarmos materiais pedagógicos e dinâmicas sobre um Egito afrocentrado. Tem como tema, portanto, a origem étnica racial dos povos egípcios, a fim de evidenciar seu passado negro africano, que há muito foi apagado da historiografia. O objetivo da oficina é desconstruir a ideia equivocada, construída pela historiografia do século XIX e reproduzida pelos meios de comunicação, de que os egípcios seriam brancos, a fim de construir uma identidade étnica-racial positiva sobre a participação dos negros na História. Em vista disso, usaremos como recursos o material que preparamos (em anexo), documentos escritos e imagéticos que demonstram a origem étnico-racial dos egípcios, imagens que evidenciem a deturpação dessa origem e a música *Faraó Divindade do Egito* do grupo musical Olodum.

Iniciaremos a oficina nos baseando nos conhecimentos pregressos dos alunos a respeito dos egípcios, perguntando o que eles sabem sobre o assunto e como os imaginam. Esperamos com isso que apareçam, em meio aos debates, diversas visões a respeito do Egito e do seu povo, sobretudo, no que se refere à visão deturpada do Egito propagada pela mídia. A partir dos apontamentos dos alunos, iremos apresentar uma série de imagens sobre os egípcios, misturando documentos imagéticos e imagens da contemporaneidade (recepção do Egito) para, com isso, perguntar qual dessas imagens corresponderia ao que eles imaginavam. Com base na resposta dos alunos, iremos construir a ideia de um Egito Antigo miscigenado e africano, que entende as origens étnico-raciais da sua sociedade como o resultado de migrações de povo africanos negros e não brancos como no senso comum.

Em meio aos debates desenvolvidos, iremos propor à turma uma leitura dirigida do material didático que confeccionamos com base no artigo do historiador Cheikh Anta Diop. É importante salientar que tivemos que elaborar uma transposição didática com base em um artigo acadêmico, pois os livros didáticos, como observado por Paiva, mesmo após as revisões curriculares, ainda reproduzem uma visão eurocêntrica a respeito do passado do Egito. Em nosso planejamento, a leitura dirigida do material didático será intercalada com a leitura das evidências documentais e arqueológicas apresentadas pelo historiador Cheikh Anta Diop, que nos oferece uma alternativa a esse Egito embranquecido e eurocêntrico do século XIX. Nossa oficina termina abordando como o movimento negro tem relação com essa revisão, trabalhando como exemplo no Brasil da música *Faraó Divindade do Egito* do Olodum.

Apesar da escolha da música do grupo Cultural Olodum como recurso didático poder parecer inusitada, ela teve como objetivo trabalhar um exemplo brasileiro de como o movimento negro recepcionou essa nova leitura a respeito do passado egípcio e dos seus povos. Em 1986, sob a inspiração dos estudos do Cheik Anta Diop, o grupo introduziu o tema do Egito

negro no sucesso *Faraó, Divindade do Egito*, que aproxima o Egito da cultura afro e do Brasil. Eles selecionaram esse tema para a música porque o grupo tem como inspiração as “crenças de histórias heroicas dos negros, vigentes nas sociedades das quais foram extraídas pela escravidão, e depois modificadas pela convivência forçada com os brancos” (FISCHER et al, 1993, p. 94). Encerrar as atividades da oficina com a música do Olodum é uma via para reforçar com os alunos, através de algo que lhes é familiar, os conteúdos trabalhados em sala.

O uso de documentos como a música e as imagens na oficina tem por objetivo situar os alunos diante de meio de comunicação alternativos à escrita que sejam próximos de sua vivência, o que nos permite construir uma aula mais dinâmica em vez de racionalizar o conteúdo trabalhado. Circe Bittencourt (2004, p. 354, *passim*) é quem defende o uso de documentos não escritos como materiais didáticos na construção do conhecimento histórico escolar dos alunos. Metodologicamente, segundo Bittencourt, iremos questionar os alunos sobre as imagens e a música não como vias de entretenimento, mas como documentos históricos, buscando identificar quem o produziu, em que contexto histórico, com qual objetivo e como foi recebido. A execução dessas estratégias torna necessário o planejamento prévio do professor e a sua familiaridade, não só com os suportes aqui em jogo, mas também com o referido conteúdo.

Ao final da atividade, o professor irá solicitar que os alunos desenvolvam o questionário que compõe o material didático (confeccionado por nós) que foi distribuído no início da aula. Esse questionário traz questões que mobilizam os conteúdos trabalhados em sala, a relação passado-presente e os recursos didáticos que foram utilizados na oficina. Acreditamos que atividades como essa, que buscam reivindicar a herança africana no Egito, permitem aos alunos desenvolver uma educação cidadã contra o racismo e facultar aos alunos afrodescendentes uma identidade ou consciência de si próprios e da cultura de seus ancestrais. Essas questões, que são tão caras ao Ensino de História, sobretudo em decorrência da Lei Federal 10.639, de 10 de janeiro de 2003, nos mobilizaram a transformar esse questionário e a oficina em uma forma de avaliação do bimestre do nosso colégio hipotético.

5. Considerações finais

Em suma, o presente trabalho teve por objetivo pensar a relação da historiografia da História da África e do Egito Antigo com o currículo de História da Educação Básica brasileira. Ambos os discursos, seja o discurso historiográfico, seja o discurso do currículo escolar, estão relacionados aos interesses políticos, sociais e ideológicos do seu contexto social de produção. Logo, se antes as narrativas historiográficas e os currículos escolares invisibilizavam a História da África, negando, inclusive as filiações africanas do Egito, hoje essa pauta é reivindicada por

especialistas e por ativistas dos movimentos negros como parte importante do passado africano. Esse debate perpassa amplamente os autores analisados, que convergem por entender que a inclusão de narrativas étnico-raciais na historiografia e no currículo é um mecanismo importante na construção da identidade dos afrodescendentes e na luta contra o racismo.

Referências

- BARBOSA, Muryatan Santanana. *A africa por ela mesma: a perspectiva africana na História da África* (UNESCO). São Paulo: USP, 2012.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, Brasília, DF, Outubro, 2004.
- BREASTED, James H. *History of Egypt: from the Earliest Times to the Persian Conquest*. New York: Charles Scribner's Sons. 1909.
- CARDOSO, C. F. S. *O Egito antigo*. São Paulo: Brasiliense, 2004
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In _____; MOREIRA, Antônio Flávio. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 13-37;
- DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR, Gamla (ED.). *História geral da África II*. Brasília: Unesco, 2010, pp. 1-36;
- DU BOIS, W.E.B. *The Negro*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1915.
- FAGE, J. D. Evolução da historiografia da África. In: KI-ZERBO, J. (ED.). *História Geral da África I – metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática, 1982;
- FUNARI, R. S. *Imagens do Egito antigo – um estudo de representações históricas*. São Paulo: Annablume/Unicamp, 2006.
- HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na Sala de Aula - Visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005;
- KI-ZERBO, Joseph. *Para quando a África? Entrevista com René Hojenstem*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009;
- LIMA, Mônica. *Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos Africanos no Brasil*. Cadernos PENESB, n. 5. Niterói: EdUFF, 2004, pp. 1-12;
- M'BOKOLO, Elikia. *África Negra – História e civilizações. Tomo I (Até o século XVIII)*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.
- _____. *África Negra – História e civilizações. Tomo II (Do século XIX aos nossos dias)*. Lisboa: Edições Colibri, 2007.
- MALAVOTA, Claudia Mortari; VIEIRA, Fábio Amorim. Recialização e vozes dissonantes na historiografia sobre o Egito faraônico. *Revista Mundo Antigo – Ano II, v. 2, nº 04 – Dezembro, 2013*.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michele Januário. Reflexões sobre o currículo e identidades implicações para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 38-67;
- PAIVA, Viviane Aparecida da Silva. *O Egito como componente curricular de história: desafios e possibilidades no ensino de história da África*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal de Goiás, 2016.
- PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. *Revista África e Africanidades*, v. Ano II, p. 16, 2010;

- SAGREDO, Raisia. *Egípcios negros ou brancos? Uma pesquisa sobre a memória do Egito antigo*. In: XXVIII Simpósio Nacional de História- Associação Nacional de História -ANPUH., 2015, Florianópolis-SC. Anais Eletrônicos XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015.
- _____. *Raça e Etnicidade: Questões e debates em torno da (des)africanização do Egito Antigo*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.
- SAID, Edward. *Orientalismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.
- SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac&Naify, 2006.
- SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado Atlântico: A África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Editora da UFRJ, 2003;
- SILVA, Thais Rocha. O sorriso da esfinge: reflexões sobre o ensino do Egito antigo no Brasil. In: LEMOS, Rennan de Souza. (Org.). *O Egito Antigo: novas contribuições brasileiras*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014, v. 1, p. 279-299.
- SILVA, Thiago Stering Moreira. *Caminhos e descaminhos da historiografia da História da África (1840-1990)*. MG: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2010;
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999;
- WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir e re-vivir*. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=13582@1>. Acesso em 04/07/2017 às 15:54.
- VOLNEY, Constatin-François de Chasseboeuf, *Conde de. Travels trough Syria and Egypt, in the years 1783, 1784 and 1785*. London: G.G.J. and J. Robinson, 1787.

ANEXO A- Plano de aula da oficina

<p>I. Identificação:</p> <p>- Escola: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ)</p> <p>- Série: 1º ano do Ensino Médio; Duração da atividade: 2 tempos de 50 min.</p> <p>- Disciplina: História - Professor: Vinicius Moretti Zavalis</p>
<p>II. Tema: A origem dos antigos egípcios: seriam eles brancos ou negros?</p>
<p>IV. Objetivos:</p> <p>- Objetivo geral: entender que a sociedade egípcia é o resultado da sedentarização de populações africanas negras que migraram para o vale do Nilo em decorrência de mudanças climáticas;</p> <p>- Objetivos específicos: desconstruir o Egito Antigo branco; entender a importância desse debate e da sua relação com o racismo e o Imperialismo; perceber a relação do movimento negro com esse debate; reconhecer relações entre o Egito Antigo e o mundo contemporâneo, sobretudo no Brasil.</p>
<p>V. Conteúdo: As imagens que temos do Egito Antigo na contemporaneidade; A localização geográfica do Egito Antigo; África como berço da humanidade; As migrações no vale do Rio Nilo; Os tipos humanos da população egípcia; Egito sociedade miscigenada; O embranquecimento do Egito no século XIX; O movimento negro e a africanidade do Egito Antigo; A experiência brasileira no Olodum.</p>
<p>VI. Estratégias: Questionamentos sobre as imagens do Egito; Aula expositiva dialogada; Leitura intercalada das imagens e do material didático; Trabalho com a música.</p>
<p>VII. Recursos didáticos: quadro, material didático, data show, imagens, música, aparelho de som</p>
<p>VIII. Avaliação: participação nos debates e cumprimento do questionário.</p>
<p>XIX. Referências</p> <p>A. Historiografia</p> <p>DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR, Gamla. <i>História geral da África II</i>. Brasília: Unesco, 2010, pp. 1-36;</p> <p>PAIVA, Viviane Aparecida da Silva. <i>O Egito como componente curricular de história: desafios e possibilidades no ensino de história da África</i>. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal de Goiás, 2016.</p> <p>B. Recursos online</p> <p>OLODUM (1987). Faraó divindade do Egito. Grupo Cultural Olodum. Egito Magagáscar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eHizdNS4UTU. Acesso em 10 agost. 2016, às 15:02 h.</p>

Anexo B – Transposição Didática

A origem dos antigos egípcios: seriam eles brancos ou negros?

É próximo às margens do vale do Nilo, no nordeste da África, que se situa o Egito. Na Antiguidade, o Egito foi uma civilização concentrada ao longo do curso inferior do rio Nilo, localizada no que hoje é o Estado moderno do Egito, um país de governo árabe. Na História, o Egito é uma sociedade importante porque ele foi uma das primeiras sociedades a auto-documentar o seu passado, através da escrita e das imagens. O legado cultural do Egito pode ser verificado em monumentos famosos, como as pirâmides de Gizé e a Grande Esfinge, nas coleções dos Museus espalhados pelo mundo, inclusive no Brasil, e também no conhecimento que herdamos dos antigos egípcios. Atualmente, o moderno Egito vive desse legado cultural pelo turismo, que leva diversas pessoas a conferir essa História, que tem a ver com todos nós.

O estabelecimento das primeiras populações humanas no vale do Nilo não se deu por acaso, mas ocorreu gradualmente, como o resultado de um longo processo histórico. Os historiadores acreditam que o *Homo sapiens*, pelo menos, desde o período Paleolítico, já se concentrava, se não ao longo do vale do rio Nilo, pelo menos nas suas proximidades. Nessa época, caçadores e coletores nômades já se aproveitavam dos recursos provenientes da fertilidade do vale para assegurar a sua própria subsistência, sem se fixar no território. É somente no período Neolítico, como resultado de modificações climáticas causadas pelo fim da era glacial na Europa, que tornaram a África quente e seca, que populações nômades imigraram para o vale do Nilo a procura de água e iniciaram o processo de sedentarização.

Não existe hoje um consenso entre os historiadores a respeito da origem dessas populações que se estabeleceram no vale do Nilo e formaram os habitantes do Egito. Alguns historiadores acreditam que essas migrações teriam partido da região dos Grandes Lagos, na África Oriental, e de lá se deslocado pelo vale do rio Nilo até chegar no Egito. Já outros historiadores consideram que a presença de grupos humanos no vale desde a época Paleolítica até a sedentarização no Neolítico, acusa para migrações sucessivas que podem ter vindo de diferentes regiões da África após o aparecimento do *Homo sapiens*. Esse é um debate de difícil solução, porque a arqueologia e as novas escavações renovam constantemente o nosso conhecimento sobre o assunto, colocando em dúvida as teorias que explicam a origem dos habitantes do Egito.

Até o momento, o que é certo é que os habitantes do Egito são o resultado de migrações de origem africana que se sedentarizaram próximo ao rio Nilo em busca de recursos e segurança, tendo em vista as mudanças climáticas que ocorriam no continente. Essas

populações tinham origem africana e seus tipos físicos se aproximavam muito do que hoje consideramos como negros – identificada pela pele escura devido à melanina. Os historiadores argumentam que o tipo racial autóctone era principalmente negroide desde o estabelecimento no território durante o neolítico até o chamado período dinástico. Isso não quer dizer que a sociedade egípcia fosse racialmente homogênea, pelo contrário, ela era miscigenada, não só pelas próprias variantes da raça negra, mas também pela mistura devido ao contato com outros povos, como os mediterrâneos e os hebreus.

Os historiadores baseiam sua afirmação de que os egípcios seriam negros, em documentos escritos (gregos, latinos e hebraicos), na análise de imagens da época e no estudo dos achados arqueológicos, a exemplo dos esqueletos e múmias. Documentos escritos de época, como Heródoto, nos informam que os egípcios tinham “pele negra e cabelo crespo”, já Estrabão os relaciona à Etiópia, sabidamente negros. Essas informações são confirmadas nas documentações imagéticas, que apresentam pessoas de pele escura, cabelos crespos, lábios grossos. Recentemente, com o desenvolvimento da arqueologia, da biologia e do DNA foi possível, por exemplo, medir a cor da pele das múmias, medir as dimensões dos esqueletos e reconstituir digitalmente seus rostos, que confirmam a descendência negra.

Um fator decisivo para entender a origem das populações do Egito e sua ascendência racial ou étnica foi a confirmação de que a África é o berço da humanidade. Essa descoberta entende que os seres humanos partiram da África para povoar o resto do mundo e que as diferenças físicas entre nós se devem a adaptação do corpo ao clima. Todos teríamos uma origem comum e ela teria partido de migrações da África, como é o caso do Egito, cujo clima seco e quente faz o corpo dos autóctones se adaptar e produzir mais quantidade de melanina, pigmento de cor escura que protege a nossa pele do sol. Essa confirmação teórica e os avanços da Arqueologia permitiram reconstruir a existência das migrações, entender as características físicas e raciais dos egípcios e, inclusive, desmistificar e lutar contra o racismo.

Mas por que discutir a origem do povo egípcio e a sua origem racial negra e miscigenada é importante para compreender a sua História e também a História da África? Até muito recentemente, uma História eurocêntrica – que gira em torno da Europa – tentava apagar o passado negro do Egito, afirmando que o egípcio era moreno ou branco. Esse processo de “embranquecimento” da sociedade egípcia ocorreu no século XIX e foi reproduzido em todo o século XX até muito recentemente, no século XXI, como podemos verificar não só nos livros de História, como também nos filmes e mídias sobre o assunto. O que motivava essa historiografia à embranquecer o Egito era justamente o preconceito racial, que tentava silenciar

a cultura negra e sua História para poder explorar seu povo; um povo sem história é um povo sem identidade e sem referenciais para resistir.

Foi o movimento negro, na luta contra a desigualdade entre negros e brancos, que pediu uma revisão nesta História como uma forma de lutar contra o preconceito racial. Nada mais justo do que corrigir os erros de precisão histórica que nos induzem à uma compreensão incompleta e deturpada do passado da África e dos povos que a compõe. Para o movimento negro, a redescoberta do passado africano é importante não só por corrigir um erro histórico, mas também por ser uma forma de luta, que constrói nos afrodescendentes uma identidade social positiva associada à riqueza da cultura egípcia; uma civilização importante, da qual herdamos muito conhecimento. A antiguidade egípcia seria para a cultura africana, o que a antiguidade greco-romana é para a cultura europeia: um elemento fundador de identidades.

- Adaptado do artigo: DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR, Gamla. *História geral da África II*. Brasília: Unesco, 2010, pp. 1-36.

Anexo C – Atividades

1-



Imagem: Comparação de quatro mulheres egípcias com uma mulher negra contemporânea. Disponível em: <http://seguindopassoshistoria.blogspot.com.br/2015/11/egito-negro.html>

A imagem apresentada acima identifica, de um lado, a representação de quatro mulheres egípcias pintada nas paredes de uma construção da época dos faraós, e, do outro lado, a fotografia de uma mulher contemporânea. Apesar delas estarem muito afastadas no tempo e no espaço, existem semelhanças físicas entre as mulheres egípcias da pintura e a mulher contemporânea da fotografia ao lado? Partindo dessa questão, com base no texto trabalhado acima, construa um pequeno texto justificando o seu ponto de vista.

2- Texto 1

“Os negros da Bahia fizeram da música, da religiosidade e da linguagem, expressões de resistência.

Reunindo todos esses elementos, o Olodum surgiu como projeto cultural e político de luta contra o preconceito. O presidente do grupo, João Jorge Rodrigues, destaca que o trabalho tinha como objetivo tornar conhecida a história africana. “Nos primeiros carnavais, fomos muito criticados porque falamos do Egito. Não entendiam que o Egito fazia parte da África. Nós pesquisamos e mostramos que o Egito é África, que Madagascar é África, que Etiópia é África.” (Disponível em:

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-04/aos-35-anos-olodum-mantem-raizes-e-luta-pela-afirmacao-da-cultura>).

Texto 2

“Pelourinho
Uma pequena comunidade
Que porém Olodum unira
Em laço de confraternidade

Despertai-vos
A cultura Egípcia
No Brasil
Invés de cabelos trançados
Veremos turbantes
De Tutancâmon

E nas cabeças
Se enchem de liberdade
O povo negro pede igualdade
E deixamos de lado
As separações”

(Olodum - Faraó Divindade Do Egito)

A História da África, durante muito tempo, foi colocada em área de invisibilidade. No caso do Egito, no século XIX historiadores europeus tentaram branquear o povo egípcio e apagar o seu passado negro, devido ao racismo que caracterizava a época. Recentemente, o movimento negro questionou essa visão da História do Egito e evidenciou o passado negro do Egito, que foi povoado por várias migrações africanas. Uma maneira do movimento negro se manifestar e reivindicar por direitos é a música. Esse é o caso do grupo Olodum, que usa a música na luta contra o preconceito e o racismo. Com base nos textos responda:

- a) Qual a relação do Egito com a África e os negros africanos?
- b) Por que o movimento negro se interessa pelo Egito?
- c) Por que os brasileiros tinham dificuldade de ver um Egito negro?

- d) Do que trata o fragmento da música do Olodum?

- e) Qual a relação entre o Egito da música do Olodum e o Brasil?

Recebido em outubro de 2018.
Aprovado em dezembro de 2018.