

## **A ideologia de branqueamento nas imagens do Antigo Egito: Contribuições para práticas de ensino nos anos iniciais.**

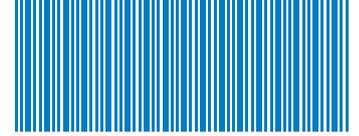
### **Ideological whitening in images of Ancient Egypt: Contributions to teaching practices in the early grades.**

*Sheila Perina de Souza* - Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP) com graduação sanduíche na Universidade Lueji A'nkonde (Angola) e intercâmbio na Universidade Pedagógica de Moçambique. Mestre e Doutoranda em educação pela FE-USP. Atualmente é professora da Escola Vera Cruz.

Contato: sheilaperina@hotmail.com

#### **Resumo**

A partir das reflexões a respeito da ideologia de branqueamento presente nas imagens veiculadas sobre o Egito Antigo, este trabalho pretende apresentar contribuições para prática em sala de aula por meio de um relato de prática desenvolvido no segundo ano do ensino fundamental na escola Vera Cruz. Inicialmente discutimos a carga ideológica do branqueamento presente na sociedade brasileira e de modo específico em São Paulo, e suas reverberações na escola contemporânea que apresenta dificuldades em cumprir as prescrições da Lei 11.645. Secundariamente, fundamentados em Diop (2011), Shoht (2004) e Oliva (2017) buscamos discutir a adesão do Brasil às imagens construídas sobre o Antigo Egito a partir da ideologia de branqueamento. Por fim, apresentamos um relato e uma reflexão de prática em sala de aula com o objetivo de responder a questão feita pelo importante intelectual brasileiro, Abdias do Nascimento (1978): “De que forma, onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo são ensinadas nas escolas



brasileiras?”. Em nossa proposta didática compartilhamos com os alunos o discurso dos egípcios antigos sobre si mesmos, apresentando a informação de que eles se autodenominavam como KMT que significa negros (DIOP, 2011). Ao discutirmos sobre Cleópatra em sala de aula, olhamos para as investigações feitas por egiptólogos que apontam para sua identidade racial mista que difere das representações trazidas no discurso das crianças, influenciada pelo discurso midiático que tem embranquecido essa importante governante egípcia. No ensino da África, optamos por compartilhar constatações científicas feitas por diferentes pesquisadores a fim de apresentar outras narrativas possíveis, que se desvinculem da eurocêntrica. A prática de ensino apresentada é fruto do Projeto Travessias da escola Vera Cruz que tem somado esforços para que as contribuições dos povos africanos e de seus descendentes sejam trabalhados, a partir de uma perspectiva crítica, desde a mais tenra idade.

**Palavras-Chaves:** Antigo Egito – Ideologia de Branqueamento – Ensino Fundamental – práticas no ensino de África

## **Abstract**

Based on reflections about ideological whitening displayed in the images conveyed about Ancient Egypt, this paper intends to present contributions to classroom's practices through a report of practice developed in the second grade of Elementary school at Vera Cruz school. Initially, we discuss the ideological whitening load present in Brazilian society and, specifically, in São Paulo, and its reverberations in contemporary schools that present difficulties in complying with the Law 11.645. Secondly, based on Diop (2011), Shoah (2004) and Oliva (2017) we seek to discuss the Brazilian's adherence to these images built on ideological whitening regarding Ancient Egypt. Finally, we present a report and a reflection of a classroom practice aiming to answer the question asked by the important Brazilian intellectual, Abdias do Nascimento (1978): "In what way, where and when the history of Africa, the development of its cultures and civilizations, the characteristics of its people are taught in Brazilian schools?" In our didactic proposal we shared with the students the ancient Egyptians' view of themselves, bringing the information that Egyptians called themselves "KMT",



which means, black (DIOP, 2011). In discussing Cleopatra in the classroom, we looked at research done by Egyptologists that points to her mixed racial identity that differs from the representations brought in the children's discourse, influenced by the media discourse that has whitened this important Egyptian ruler. In the teaching of Africa, we chose to share scientific findings made by different researchers in order to present other possible narratives that are detached from the Eurocentric one. The teaching practice presented here is the result of the Projeto Travessias of the Vera Cruz school that has been making efforts so that the contributions of the African people and their descendants are cultivated, from a critical perspective, since the earliest age.

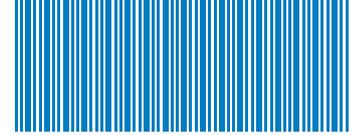
**Keywords:** Ancient Egypt - Whitening Ideology - Elementary School - practices in the teaching of Africa

## Introdução

Apesar da inquestionável relevância da população negra para a existência e consolidação do Estado brasileiro, somente em 2003, com a implementação da lei 10.639, que altera a principal lei educacional do país, tornou-se obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

O Estado brasileiro, e de modo específico a cidade de São Paulo e sua elite, carregam em seu histórico a tentativa de branqueamento populacional e cultural. Tal experiência ainda performa o *modus operandi do sistema* educacional brasileiro, que mantém à margem as culturas e histórias africanas e afro-brasileiras ao mesmo tempo que oferece centralidade às culturas e histórias de origem ocidental.

De acordo com Domingues (2002), o branqueamento é uma das modalidades do racismo à brasileira, que no período pós-abolição objetivava a extinção da população negra do Brasil em um período de 50 a 200 anos. O autor afirma que em São Paulo o branqueamento era uma das vertentes ideológicas assumidas pela classe dirigente paulista que se empenhou para que a população branca aumentasse e a negra fosse extinguida. A tônica da política racial era o incentivo à entrada de imigrantes europeus ao mesmo tempo que se promoviam práticas que contribuía para o declínio da população negra, com destaque para o descaso social visível nas condições desumanas de moradia, desemprego e precárias condições de saúde.



Diante desse cenário, surge o Projeto Travessias que em parceria com a Escola Vera Cruz tem desenvolvido ações no sentido de construir uma educação mais plural. A escola Vera Cruz nos últimos anos vem atuando em diferentes âmbitos a fim de promover uma educação antirracista. Neste trabalho compartilharemos uma prática em sala de aula que tem como tema o Antigo Egito, que acontece em meio a esse movimento que a escola tem feito de descolonização do currículo e promoção da diversidade na comunidade escolar.

Com vistas a construir uma educação antirracista que supere as barreiras impostas pela ideologia do branqueamento buscamos dialogar com os questionamentos de Abdias do Nascimento (1978 apud Santos 2005). O intelectual indaga: sendo a consciência memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? De que forma, onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo são ensinadas nas escolas brasileiras? Para o pesquisador quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra.

As reflexões de Abdias do Nascimento foram feitas no final da década de 1970. A promulgação da lei 10.639, que torna obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira, acontece 20 anos após as reflexões feitas por Abdias. Mais de 40 anos já se passaram e, ainda assim, elas dialogam com a nossa realidade. A lei 10.639, posteriormente alterada pela 11.645, que inseriu a obrigatoriedade da história e cultura indígena, com o intuito de incluir no currículo oficial as contribuições dos povos indígenas e africanos que, por conta da ideologia de branqueamento, têm sido invisibilizadas no cotidiano escolar.

Gomes (2011) destaca que essa lei é fruto do processo de lutas sociais, principalmente do movimento negro, e não uma dádiva do Estado. Para a pesquisadora a conquista da lei não significa o seu completo enraizamento nas práticas da escola básica.

A Lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais. (GOMES, 2011, p. 116, grifo nosso).

A escola brasileira desde sua origem tem se pautado pela matriz eurocêntrica; portanto incluir as matrizes africanas e



indígenas tem sido um grande desafio. Fagundes e Cardoso (2019), pautando-se em pesquisas recentes, apontam que alguns elementos existentes no sistema de ensino dificultam a implementação da lei. Os autores destacam: o desconhecimento da história do Brasil e da África; a não valorização da importância da África; a intolerância religiosa; a resistência das famílias, em virtude de suas opções religiosas, contrárias à abordagem de alguns conteúdos culturais, como as religiões ancestrais afro-brasileiras; a insuficiência de material didático do ensino da disciplina História e Cultura Afro-brasileira nos cursos de Pedagogia; a falta de apoio da gestão escolar e o desinteresse por parte de dirigentes municipais de educação.

O desconhecimento e o desinteresse pelas questões relativas ao ensino da história da África se relacionam com o histórico de branqueamento que atribui valor apenas às manifestações culturais e epistêmicas oriundas da Europa e América do Norte. Os dados apresentados por Fagundes e Cardoso (2019) evidenciam que ainda há um longo caminho a ser trilhado rumo a um currículo que incorpore nas práticas cotidianas a história dos africanos e afro-brasileiros como condição *sine qua non* para o alcance de uma educação democrática.

Diante deste cenário desafiante para educação brasileira, nesta pesquisa pretendemos dialogar com o questionamento de Abdias do Nascimento: “De que forma, onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo são ensinadas nas escolas brasileiras?”

Com um dos caminhos possíveis para responder essa questão apresentamos um relato de prática feita no segundo ano do Ensino Fundamental da escola Vera Cruz que tematiza o Antigo Egito. Ao compartilharmos essa experiência buscamos tematizar o Antigo Egito sem afastá-lo e aliená-lo de sua identidade negra contrapondo-nos aos discursos midiáticos que circulam nas escolas. Buscamos colaborar para a construção de práticas não eurocêntricas desde a mais tenra idade, de modo que as matrizes africanas estejam presentes na cotidianidade escolar, e o ensino da história da África aconteça a partir de uma perspectiva crítica.

Para compreendermos a necessidade de tematizar de maneira crítica o ensino do Egito Antigo, apresentaremos a seguir reflexões fundamentadas em Diop (2011), Shoht (2004) e Oliva (2017). Buscamos discutir a respeito da adesão do Brasil às imagens construídas sobre o Egito Antigo a partir da ideologia de branqueamento. Posteriormente apresentamos a prática feita em sala de aula.



## **O embranquecimento do Egito Antigo: uma imagem adotada pelo Brasil**

A nação brasileira tem como principal característica o multiculturalismo. Somos formados por diferentes povos indígenas. E para o Brasil vieram africanos de diferentes reinos e regiões da África, além de europeus de diferentes partes da Europa. No entanto, como fruto do processo de colonização essa multiplicidade de culturas não se faz presente no currículo escolar de maneira igualitária.

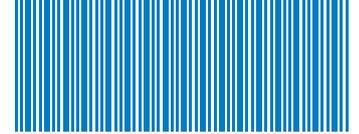
Silva (2018) aponta que “a cristianização da Ásia e a ocidentalização do Oriente simplesmente suprimiram culturas milenares cujos saberes não foram e não são incorporados ao que se ensina na escola” (SILVA, 2018, p.18). A escola brasileira desde sua origem privilegia uma única matriz epistemológica, a europeia. A lei 10.639, posteriormente alterada para 11.645, propôs uma mudança nesse cenário. No entanto, ainda há prevalência eurocêntrica, e as matrizes indígenas e africanas ocupam espaços coadjuvantes, aparecendo em momentos pontuais, sejam em datas comemorativas ou quando se abre uma “fresta” no currículo para inserção das questões relativas a esses povos.

Para Silva (2007) a branquitude no Brasil se estabelece como uma norma inquestionável: o Brasil tem se auto proclamando como herdeiro do mundo ocidental europeu. A nação brasileira tem se projetado como branca, desde a migração europeia que teve como um de seus principais objetivos o clareamento da população.

Nessa conjuntura, em que o Brasil se autodeclara herdeiro do mundo ocidental, a construção europeia do Egito Antigo vai ao encontro das expectativas, crenças e imagens veiculadas no Brasil a respeito dos africanos e seus descendentes. Sendo negros frequentemente associados a aspectos depreciativos, o Egito, tido como uma das mais fantásticas e exuberantes sociedades antigas, tem sua africanidade negada pela Europa, e também pelo Brasil, inclusive nas práticas escolares.

Ella Shohat (2014) considera que a “inferioridade” da África e do africano trata-se de uma invenção ideológica:

Se fora cientificamente “demonstrado” que os negros eram biologicamente incapazes de civilização, como seria possível explicar o Antigo Egito – inconvenientemente localizado no continente africano? Havia duas, ou talvez três soluções. A primeira era negar que os antigos egípcios tivessem



sido negros; a segunda, negar que os antigos egípcios tivessem criado uma civilização; a terceira, garantir-se duplamente negando as duas coisas. A última foi a preferida pela maioria dos historiadores dos séculos dezenove e vinte (BERNAL, 1987, p.241 apud SHOHAT, p.28, 2014).

Para Ella Shohat (2004), o advento do colonialismo inspirou uma reescrita retroativa da histórica da África com o objetivo de conformar-se às normas colonialistas; dessa forma, toda a África foi transformada em continente escravo em nome dessa empreitada. Portanto, nega-se a pluralidade das sociedades africanas como ferramenta para justificar e perpetuar práticas colonialistas.

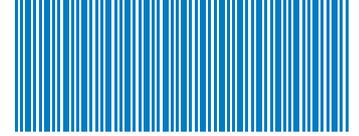
Chinua Achebe (2012) pontua que as imagens depreciativas a respeito da África não têm origem somente na ignorância, como muitas vezes somos levados a pensar. O intelectual diz que foi na realidade uma invenção deliberada concebida para facilitar o tráfico transatlântico de escravizados e a colonização a partir da imagem de África como um lugar inferior.

Esses discursos e imagens construídos para legitimar e facilitar a exploração do continente africano ainda circulam com força em nossa sociedade. É o que Chimamanda Adichie (2019) denomina como história única. A autora nigeriana diz:

Se eu não tivesse crescido na Nigéria, e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África era um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando em guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por eles mesmos e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil. (ADICHIE, 2019, p.2)

Em referência ao que nos chega sobre a África no Brasil, há grande proximidade ao que é relatado acima pela escritora Chimamanda Adichie. A respeito do Egito e sua africanidade, raramente na mídia e na literatura em circulação no Brasil essa espacialização é enfatizada; há um discurso de distanciamento da africanidade do Egito Antigo. Esse fenômeno materializa o que Abdias do Nascimento (1978) chama de afastamento e alienação da identidade negra.

Um dos maiores historiadores africanos, Cheik Anta Diop (2011), em seu texto “A origem dos antigos egípcios”, disponível na coleção “História Geral da África: A África antiga” da Unesco, afirma que os egípcios tinham apenas um termo para referir-se



a si mesmos, *KMT* que significa “os negros”. Cheikh Anta Diop desenvolveu suas ideias sobre o Egito dentro do movimento pan-africanista; contrapondo-se à tentativa de branqueamento, o intelectual afirmava que o Egito antigo era uma civilização negra. Sob o mesmo ponto de vista, o panafricanismo defendia que a grandiosidade do Antigo Egito não poderia ser reconhecida como parte da história ocidental branca, e sim como um capítulo da história negra (REIS, 2010).

Para fundamentar sua tese sobre a negritude do Antigo Egito, Cheikh Anta Diop se debruça sobre os discursos proferidos por autores clássicos da antiguidade a respeito dos egípcios. De acordo com o pesquisador, para os escritores gregos e latinos contemporâneos aos antigos egípcios, eles eram negros, de lábios grossos, cabelos crespos e pernas finas.

Como um dos argumentos de sua tese a respeito da negritude dos egípcios, Diop (2011) apresenta o discurso de Aristóteles: “Aqueles que são muito negros são covardes, como, por exemplo, os egípcios e os etíopes. Mas os excessivamente brancos também são covardes, como podemos ver pelo exemplo das mulheres; a coloração da coragem está entre o negro e o branco” (DIOP, 2011, p.51). A fala estigmatizante de Aristóteles apresenta um argumento na tese sobre negritude dos antigos egípcios.

Diop (p.22, 2011) considera que nos materiais de pesquisa de maior divulgação a questão racial no Antigo Egito é suprimida. Na maior parte dos casos afirma-se simplesmente que os egípcios eram brancos, e os leigos ficam com a impressão de que esse tipo de informação está fundamentado em uma sólida pesquisa. O pesquisador alerta que alguns pesquisadores buscam contornar a situação chamando os egípcios de brancos de pele vermelha ou brancos de pele negra.

De acordo com Segredo (2017) o branqueamento do Egito se deu como fruto do eurocentrismo e do orientalismo. A defesa da origem dos egípcios como indo-europeia é fundamentada na suposta inferioridade africana a partir do racismo científico, fortalecido pela colonização.

Dada a impossibilidade de ignorar a complexidade tecnológica do Antigo Egito tem-se construído imagens que projetam o Egito a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Essas projeções que circulam nas sociedades ocidentais também têm seu discurso



reverberado nas escolas brasileiras. No âmbito do ensino de história, Oliva (2007) afirma que as narrativas dos textos didáticos brasileiros não apontavam o Egito como parte do continente africano, de modo a se enfatizar sua identidade de civilização africana. Há com frequência uma associação do Egito às civilizações do mediterrâneo de modo a desvinculá-lo de sua africanidade.

### **O Branqueamento de Cleópatra**

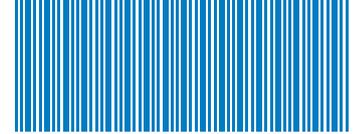
No momento em que surgiu o tema do Antigo Egito na escola, as crianças apresentaram um rico repertório a respeito da história de Cleópatra; no entanto, observamos que as referências trazidas são, em certa medida, permeadas por um imaginário europeizante.

Cleópatra foi uma das maiores governantes de seu tempo. Sua grandiosidade foi tamanha que nos dias de hoje ainda somos envolvidos por sua trajetória. Sua personalidade e principalmente sua aparência tem sido alvo de questionamentos, que resultaram em diferentes discursos e representações.

Cleópatra inspirou diversos artistas, como William Shakespeare, além de uma vasta produção cinematográfica. A mais famosa produção é o filme *Cleópatra*, estrelado por Elizabeth Taylor, uma mulher branca de olhos claros, para representação da governante egípcia. A respeito desse fato, Shohat (2004) afirma que “as convenções estéticas de Hollywood (...) visualizam Cleópatra como uma mulher de aparência europeia, da mesma maneira como Cristo foi gradativamente dessemitizado na iconografia ocidental” (SHOHAT, 2004, p. 42).

A Cleópatra que conhecemos é a última Cleópatra do Egito pertencente à dinastia dos Ptolomeus, uma família que tem origem grega e que governou o Egito por três séculos. Segundo Souza (2015), por conta da especificidade de sua linhagem de origem greco-macedônica no Egito, tem se feito um grande debate acerca de seus traços e de sua ascendência. “Durante milênios, sua história de amor e de morte, de poder e sexualidade, de dominação e subordinação, e do intercuro imperial entre as civilizações grega, egípcia e romana, tem excitado a imaginação popular, provocando opiniões apaixonadas sobre sua aparência e origens” (SHOHAT, 2004, p. 13).

Para Shohat (2004), mesmo entre os pesquisadores que defendem que Cleópatra não tinha sangue egípcio, e, portanto, não



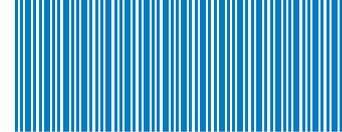
era negra, há a defesa de que era racialmente mista e diga-se de passagem bem “escura”. A autora pontua a histórica miscigenação greco-egípcia, e afirma que apesar do conhecimento do hibridismo racial/étnico existente no Egito, persiste a paixão por uma Cleópatra branca.

Souza (2015) utiliza-se da ótica apresentada pelos estudos pós-coloniais para repensar as representações de Cleópatra frente aos questionamentos e embates das disputas identitárias contemporâneas. Para a pesquisadora, “todo discurso e perspectiva acerca do passado são condicionados por questões do presente. Reconhecer os debates na atualidade permite também novas abordagens de entendimento do passado” (SOUZA, 2015, p.158)

A autora supracitada esclarece que a despeito da ausência de respaldo arqueológico e científico que possa confirmar categoricamente a ascendência Cleópatra bem como definição exata de seus traços, o imaginário constituído em torno dessa emblemática figura expressa padrões e ideologias. E ainda de acordo Shohat (2004), a narrativa que apresenta uma Cleópatra branca sugere uma afirmativa de uma rainha de origens gregas e de traços ocidentais com o propósito de legitimar com discursos ideológicos sobre a hegemonia europeia.

O debate sobre a tonalidade da pele de Cleópatra nos meios de comunicação tem tudo a ver com contestações multiculturais sobre currículo, pedagogia e historiografia. O que está em jogo no debate sobre Cleópatra é saber se o ensino de história pode ser questionado e revisto, ou apenas padronizado da maneira usual. A disputa sobre se Cleópatra é branca ou negra não pode, assim, ser examinada simplesmente no domínio da Antiguidade, mas deve também ser vista dentro do contexto colonial e de suas consequências. (SHOHAT, 2004, p. 16).

A partir dos estudos desenvolvidos a respeito das imagens da Cleópatra e do Antigo Egito, buscamos propor um ensino de história que dialogue com as pesquisas em curso. Não se trata de apresentar uma única verdade acerca do Egito Antigo, como se tem feito no ensino de base eurocêntrica, buscamos levar para a sala de aula os questionamentos, hipóteses e elementos que têm sido usados pelos pesquisadores para desvendar o Egito Antigo. De forma a contribuir para que na escola o conhecimento não seja considerado algo estático, mas em constante construção.



## O Egito e a Cleópatra em sala de aula

O debate a respeito do Antigo Egito no segundo ano iniciou-se por meio dos livros *Pilar no Egito* e *Contos e lendas do Antigo Egito*, que fazem parte da biblioteca disponível em sala de aula. Nós, Sheila Perina de Souza e Teresa Cristina Leite Maciel<sup>1</sup>, professoras do segundo ano, ficamos bastante impressionadas com o repertório e interesse das crianças acerca do Egito Antigo. Elas apresentaram conhecimentos variados, e observamos que a história do Egito continua encantando as gerações mais novas. Diante do interesse das crianças nos propomos a tematizar em nossas aulas o Antigo Egito, com a intenção de levar um debate para sala de aula que se desvincule da perspectiva eurocêntrica ao qual o Egito tem sido tratado pela mídia televisiva e literatura geral.

Um dos primeiros passos de nossa investigação sobre o Antigo Egito foi localizá-lo espacialmente, com auxílio de um mapa mundi. Abrimos o questionamento sobre em que parte do mundo está localizado este país. As crianças apresentaram diferentes hipóteses e fomos averiguar-las com o uso do mapa. Perguntamos às crianças a letra inicial do nome Egito e pedimos que elas tentassem achar o Egito no mapa.

Durante a discussão contextualizamos com as crianças a africanidade do Egito Antigo, dialogando sobre o fato do Egito fazer parte do continente africano, tratando-se, portanto, de uma civilização africana. Nessa discussão inicial a presença da Cleópatra apareceu: as crianças contavam sobre ela com grande encantamento, destacando também o quanto Cleópatra era bela.

Ao longo dos dias, nossa aproximação com o Antigo Egito continuou por meio da literatura. Em um segundo momento, enquanto contávamos um dos contos do livro (*Contos e lendas do Antigo Egito*), dialogamos com as crianças a respeito da aparência das pessoas que viviam no Antigo Egito. Foi proposto às crianças que fizessem uma ilustração, conversamos a respeito e observamos uma vasta diversidade de opiniões; alguns diziam:

“Eles são de todas as cores”;

“Nem preto nem branco, é bege”;

“São morenos porque tomam muito sol”;

“São índios, são meio vermelhos”;

“Eles são brancos mas ficam bem pretinhos por causa do sol”;

“São meio alaranjados”.

1. A proposta foi construída pelas professoras Teresa Maciel e Sheila Perina de Souza, sob orientação de Inez Pinheiro Christino Netto da escola Vera Cruz.



Diante dessas respostas, compartilhamos com as crianças que o pesquisador africano, Cheikh Anta Diop<sup>2</sup> descobriu que os egípcios se referiam a si mesmo como *KMT*, palavra egípcia que significa negros. Diante dessa informação as crianças contaram que nos filmes e desenhos que elas assistiram eles não eram negros, eram brancos. Buscamos então debater com as crianças a veracidade das informações disponíveis na televisão e na internet. Um novo debate se iniciou: será que podemos acreditar em tudo que aparece nesses meios de comunicação?

Continuamos a investigação, e apresentamos os egiptólogos, os especialistas em Egito Antigo, e as pesquisas que eles haviam feito sobre Cleópatra. Focalizamos a figura da Cleópatra pois durante nossas conversas, percebemos grande encantamento por ela, sobretudo entre as meninas, que mostravam grande repertório a respeito de sua história..

Perguntamos às crianças como elas imaginam que era a Cleópatra. Algumas responderam:

“De cabelo curto, sombra azul e cabelo preto e pele branca”;

“Ela tem a pele bem branca”;

“Cor de pele um pouco clara”;

“É avermelhada com muitas jóias”;

“Usava chapéu de gato, pele escura meio avermelhada e olhos azuis”.

A imagem da Cleópatra apresentada pelas crianças em muitos aspectos se assemelha às imagens veiculadas pelos filmes hollywoodianos, que apresentam uma Cleópatra de traços europeus, ou não negros. Após ouvirmos as hipóteses das crianças a respeito da Cleópatra, contextualizamos sua história e apresentamos a eles uma moeda em que foi esculpida com seu rosto há mais de dois mil anos.



Figura 1 - Moeda de Cleópatra cunhada em Israel<sup>3</sup>

2. Essa informação encontra-se no texto de Cheikh Anta Diop (2011), “A origem dos antigos egípcios”, disponível na coleção “História Geral da África: A África antiga” da UNESCO na página 22.

3. Imagem de moeda cunhada em Israel – Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/os-misterios-do-verdadeiro-rostro-de-cleopatra.phtml>



Também apresentamos às crianças o trabalho da egiptóloga Sally Ann Ashton, da Universidade de Cambridge, que se utilizou das imagens gravadas em moedas e outros artefatos antigos para reconstruir o rosto de Cleópatra. O resultado foi uma mulher uma mulher de etnia mista, com traços egípcios e da sua herança grega.



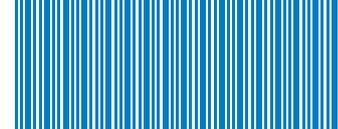
Figura 2 - O rosto recriado seria de uma mulher de etnia mista<sup>4</sup>

As crianças ficaram bastante surpresas com as imagens apresentadas. Uma das crianças afirmou que preferia a Cleópatra do filme pois ela era mais bonita. A partir desse comentário, debatemos o significado da beleza, dialogando sobre as diferentes possibilidades de ser belo, buscando desconstruir o ideal de beleza eurocêntrico como o único legítimo.

Retomamos a informação de que os egípcios se autodenominavam KMT, negros, e compartilhamos com as crianças imagens e artefatos feitos pelos antigos egípcios em que eles se representam. Observamos a pintura de uma harpista cega de um mural do século 15 a.C, uma sala do túmulo de Sarenput II, em Aswan, a Estatueta da senhora Tiye, a Tumba e o busto do faraó Tutankhamon.

Avançando em nossa pesquisa com o grupo, e como oportunidade de escrita para as crianças do segundo ano, que estão no processo de alfabetização, propusemos uma atividade de escrita para a casa. Elaboramos uma atividade em que as crianças deveriam fazer uma entrevista com alguém da sua família sobre os traços de Cleópatra e, posteriormente, deveriam compartilhar com os familiares as descobertas dos egiptólogos sobre a aparência da Cleópatra. A partilha com a família é fundamental para que o debate sobre o Antigo Egito seja também ampliado fora da escola, de modo que escola e família estejam em diálogo no processo de descolonização do currículo.

4. O rosto recriado seria de uma mulher de etnia mista – Disponível: [https://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2008/12/081216\\_cleopatrarosto\\_np](https://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2008/12/081216_cleopatrarosto_np)



ENTREVISTA SOBRE A CLEÓPATRA	
FAÇA UMA ENTREVISTA COM ALGUÉM DE SUA FAMÍLIA SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA CLEÓPATRA.	
TIPO DE CABELO	
COR DOS OLHOS	
COR DA PELE	
VESTIMENTA	

Tabela 1- Entrevista sobre a Cleópatra

Após a discussão sobre as entrevistas feitas com os familiares, por meio da imagem de Cleópatra, foi debatido o conceito de melanina, que estava em voga no grupo por conta de uma música<sup>5</sup>. Discutimos o modo como a melanina atua nas diferentes tonalidades de pele e nas cores dos olhos, além da relação do sol com a produção de melanina. Após essa discussão, pedimos uma ilustração sobre o Egito, disponibilizamos lápis de cor e giz de cera de diferentes cores de pele. As ilustrações produzidas espelharam em grande parte a discussão a respeito sobre a tonalidade dos egípcios.

A prática de ensino apresentada buscou levar para o contexto da sala de aula as pesquisas científicas em curso, de maneira a contribuir para que outros discursos sobre a África possam estar presentes na cotidianidade escolar. O ensino da África foi promovido na interdisciplinaridade, o ensino do Antigo Egito deu-se através da história, língua portuguesa e geografia.

### **O estudo do Antigo Egito na escola básica como oportunidade para o combate da ideologia do branqueamento**

O interesse pelo ensino do antigo Egito no Brasil não é recente. Funari (2006), em 1985, constatou que em escolas públicas e particulares do Brasil os alunos traziam um arcabouço de informações a respeito do Antigo Egito oriundas de filmes,

5. A música “O Sol” de Vitor Barbiero Kley foi trazida pelas crianças ao longo do semestre, e contribuiu para que o grupo começasse a pesquisar a melanina.



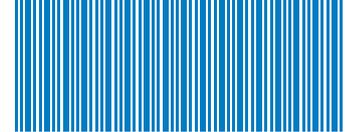
programas de televisão, comerciais, desenhos animados e livros. Em sua pesquisa com estudantes do 5º ano para investigar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do Antigo Egito, ela constatou que as respostas dos estudantes estavam marcadas por conotações imperialistas e orientalistas. Nessa esteira, para os alunos de diferentes classes sociais, as produções cinematográficas e livros contribuem para as visões míticas no ensino da História do Egito. A pesquisadora propõe o uso de filmes e livros como instrumentos didático-pedagógicos e ponto de partida para desconstruir informações errôneas sobre o Egito, demonstrando a capacidade que o ensino formal tem de ampliar as percepções dos alunos.

Em nossa prática, o ponto de partida para o estudo do Antigo Egito foi o conhecimento e o interesse dos alunos pela temática através do contato com livros disponíveis na biblioteca em sala de aula. A presença de títulos literários plurais apresenta-se como um importante instrumento para que a tematização da cultura negra aconteça na cotidianidade. Do interesse despertado por meio da literatura usamos a intencionalidade pedagógica para desconstruir alguns imaginários sobre o Egito oriundos da ideologia de branqueamento presente na sociedade brasileira.

Como foi abordado na primeira parte do texto, há na sociedade brasileira, e de modo específico na paulistana, um histórico de tentativa de branqueamento populacional e cultural. E tal experiência ainda performa e estrutura as relações na cotidianidade. Esse fenômeno pode ser observado também nos discursos que circulam na escola.

Quando questionado sobre a aparência dos egípcios no Antigo Egito, um estudante afirmou: “Eles são brancos, mas ficam bem pretinhos por causa do sol”. Aqui observamos uma negação da negritude, pois argumenta-se que primeiramente trata-se pessoas brancas, mesmo que a pele escura demonstre ao contrário. Nesse discurso podemos observar a ideologia do branqueamento presente na sociedade brasileira que tende a construir a imagem dos egípcios como brancos. Essa informação trazida pelo estudante é circulante também nos discursos midiáticos.

A nossa intervenção com as crianças se deu por meio da apresentação de pesquisas e constatações científicas, de modo a contrapor as informações presentes na mídia e nos livros que são oriundas do senso comum. Iniciamos com as crianças o debate a respeito da credibilidade e veracidade das diferentes informações que circulam na internet e na televisão. Além disso, trouxemos



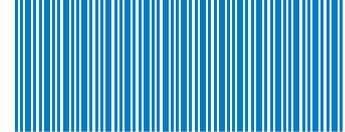
para a esteira de debates a voz dos antigos egípcios sobre si mesmos, que se autoneameavam como KTM (negro).

As atividades a respeito do Egito Antigo pretenderam somar esforços para que outros discursos sobre a África possam estar presentes na escola, o que Chinua Achebe chama de “um equilíbrio de histórias” frente à constância da história única (ADICHIE, s/p, 2019). Em nossas atividades sobre o Egito não buscamos impor às crianças uma verdade absoluta como se tem feito ao longo dos anos de ensino eurocêntrico, e sim disponibilizar constatações científicas feitas por diferentes pesquisadores a fim de apresentar outras histórias possíveis.

### **Conclusão**

Retomando a questão inicial do trabalho, pautada pela indagação de Abdias do Nascimento – “De que forma, onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo são ensinadas nas escolas brasileiras?” – nosso trabalho pretende somar esforços para que a resposta seja: O trabalho com a história da África acontece na cotidianidade, e não está restrito apenas a um projeto ou no mês da consciência negra. Ele é feito na cotidianidade, considerando as pesquisas científicas recentes, e busca se desvincular das bases eurocêntricas, oportunizando que alunos de diferentes classes e etnias conheçam as contribuições do povo negro ao longo da história.

A proposta didática realizada no segundo ano é fruto do Projeto Travessias, da escola Vera Cruz, que tem feito ações dentro e fora do ambiente escolar para combater o racismo estrutural, por meio da sensibilização da comunidade, da valorização da cultura e história afro-brasileira e indígena no currículo e do aumento da representatividade negra entre alunos, educadores e cargos de gestão. Na escola, levamos para as salas de aula, desde a mais tenra idade, a possibilidade de trabalhar as contribuições dos povos africanos e seus descendentes na cotidianidade, a partir de uma perspectiva crítica.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHEBE, Chinua. **A educação de uma criança sob o protetorado britânico**. Tradução de Isa Mara Lando. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

DIOP, Cheikh Anta. **A origem dos antigos egípcios**. In: *História Geral da África: A África antiga*. São Paulo: Cortez/Brasília: UNESCO, 2011.

DOMINGUES, Petrônio José. **Negros de almas brancas?** A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. In: *Estudos AfroAsiáticos*. v. 24, n. 3, p. 563-599, Rio de Janeiro, 2002.

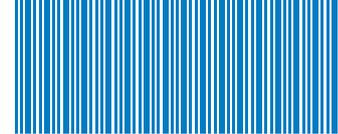
FAGUNDES, H.P.P. e CARDOSO, B.L.C. **Quinze anos de implementação da Lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular**. In: *Revista Exitus*. 9, 3 p. 59-86. 2019

FUNARI, R. S. **Imagens do Egito antigo – um estudo de representações históricas**. São Paulo: Annablume/Unicamp, 2006

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas**. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Desafricanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018**. In: *Romanitas – Revista de Estudos Grecolatinos*, n. 10, p. 26-63, 2017.

SAGREDO, R. **Miradas afrocêntricas em torno da africanização do Egito Antigo**. In: *Faces da História*, v. 4, n. 2, p. 6-27, 3 jan. 2018.



SHOHAT, E. **Des-orientar Cleópatra**: um tropo moderno da identidade. In: *Cadernos Pagu*, n. 23, p. 11-54, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. In: *Educação*, v. 30, n. 3, 14 mar. 2008.

SILVA, Roberto da. **Outras educações possíveis**. In: Moacir Gadotti; Martin Carnoy. (Org.). *Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. 1ª ed. IPF/Lemann/Stanford Education, São Paulo, 2018.

SOUZA, R. S. **A Cleópatra de Mankiewicz (1963)**: imperialismo, eurocentrismo e etnicidade na representação cinematográfica da Antiguidade. In: *Estudos de Egiptologia*, n. 2, p. 158-163, 2015.

Recebido em: 01 de junho de 2021

Aprovado em: 12 de outubro de 2021

