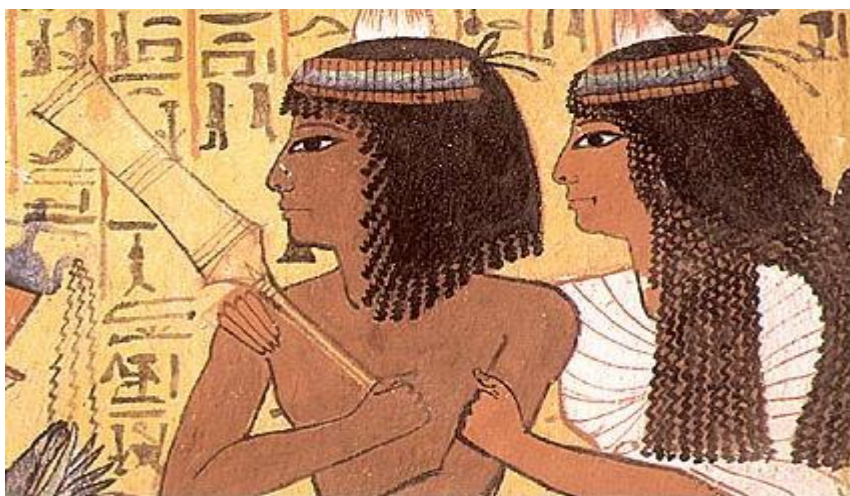


O EGITO COMO COMPONENTE CURRICULAR DE
HISTORIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO
ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA



VIVIANE APARECIDA DA SILVA PAIVA

Catalão/GO
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação


Nome completo do autor: Viviane Aparecida da Silva Paiva

Título do trabalho: O Egito como componente curricular de história: desafios e possibilidades no ensino de história da África.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 27 / 12 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL

**O EGITO COMO COMPONENTE CURRICULAR: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA**

Catalão/GO
2016

da Silva Paiva, Viviane Aparecida
O EGITO COMO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTORIA
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA DA
ÁFRICA [manuscrito] / Viviane Aparecida da Silva Paiva. - 2016.
cxli, 141 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Luzia Marcia Resende Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão,
Programa de Pós-Graduação em Historia (profissional), Catalão, 2016.
Bibliografia. Apêndice.

Inclui mapas, fotografias, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de
tabelas.

1. Racismo,. 2. Educação,. 3. Egito,. 4. África,. 5. Livro didático. I.
Resende Silva, Luzia Marcia, orient. II. Título.

Ata de Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Mestrado

Defesa: nº 14

Aos seis dias do mês de dezembro de dois mil e dezesseis realizou-se, na sala 11 do Bloco L C da Regional Catalão/UFG, a Defesa Pública do Trabalho de Conclusão de Mestrado intitulado “*O Egito como componente curricular de História: desafios e possibilidades no ensino de História da África*”, de autoria da mestranda Viviane Aparecida da Silva Paiva. Na ocasião, compareceu a Banca Examinadora, designada pela Coordenadoria do Mestrado em História – nível Mestrado Profissional, e composta pelos docentes Profa. Dra. Luzia Marcia Resende Silva, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo, professora da Universidade Federal de Uberlândia - UFU; Prof. Dr. Luiz Carlos do Carmo, professor da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC. A sessão teve início às nove horas, sendo presidida pela Professora Luzia Marcia Resende Silva (orientadora) que abriu os trabalhos junto à Banca Examinadora. Em seguida, a Presidenta da sessão passou a palavra à discente que teve vinte minutos para apresentar o trabalho. Após a apresentação, passou-se a palavra aos componentes da banca que tiveram cada um, trinta minutos para expor suas questões e observações sobre o trabalho apresentado, tendo a mestranda igual tempo para responder. Após o término da arguição, a Presidenta da sessão solicitou que a candidata e o público presente se retirassem do recinto para que a Banca Examinadora pudesse proceder sua avaliação. Após a conclusão dos trabalhos de avaliação, os arguidores atribuíram o seguinte resultado: Aprovada. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, aos seis dias do mês de dezembro de 2016.

Banca Examinadora:

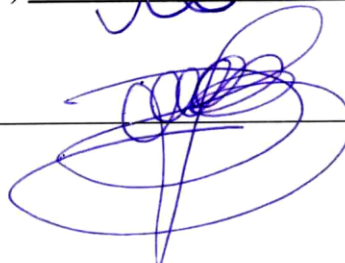
Profa. Dra. Luzia Marcia Resende Silva (Orientadora/ UFG/RC)



Profa. Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo (PPGH/UFU)



Prof. Dr. Luiz Carlos do Carmo (UFG/RC/PPGH-MP)



VIVIANE APARECIDA DA SILVA PAIVA

**O EGITO COMO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTORIA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás para qualificação e obtenção do título de mestre, sob a orientação da Prof.^a Dra. Luzia Márcia Resende Silva

Data da defesa do trabalho
Catalão,

Banca examinadora

Profa. Dra. Luzia Márcia Resende Silva – Orientadora –UFG/ CAC

Prof. Dr. Luís Carlos do Carmo – Membro – UFG/CAC

Profa. Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo – Membro – UFU

Profa. Dra. Marilena Julimar Aparecida Fernandes Jerônimo – Suplente - UEG

Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas - Suplente - UFG

Dedico este trabalho a todos aqueles que lutaram e continuam lutando pelo fim do preconceito e das injustiças e a todos aqueles que acreditam na construção de um mundo onde as diferenças não sejam marca de desigualdade, sejam simplesmente diferenças.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e discernimento para enfrentar e vencer todas as dificuldades.

A minha família, que me apoiou e soube compreender minhas ausências, minhas angústias, o nervosismo.

A meus filhos Afonso e Tiago, ao meu marido Sebastião Lúcio, que compreenderam, apoiaram e foram minha força, meu motivo principal para continuar lutando, agradeço a eles por cada abraço carinhoso ao fim de um dia estressante, abraços estes que renovavam minha força e vontade.

A minha orientadora Profa. Dra Luzia Márcia, que com muita dedicação, serenidade e muita paciência me apoiou e me conduziu durante esta jornada.

A todos os amigos que compartilharam das minhas dores e alegrias, pelo incentivo e apoio constantes.

A todos os professores do programa que muito contribuíram na minha formação profissional e pessoal com seus ensinamentos e exemplo.

A minhas companheiras de jornada Angélica, Eriziane, e Ana Cecília, que estiveram ao meu lado em todos os momentos bons e ruins, nas alegrias e no desespero, aprendemos juntas a importância que a força da amizade e o companheirismo tem na realização de um sonho.

A todos aqueles que acreditaram em mim.

Enfim, a todos aqueles que direta e indiretamente, tiveram envolvidos em minha formação e no meu desejo de aprender.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

[Long Walk to Freedom (1995)]

— Nelson Mandela

RESUMO

Os estudos sobre o Egito antigo têm, tradicionalmente, figurado nos currículos de história. Os livros didáticos de história têm construído representações do Egito e através delas disseminado uma perspectiva que oculta a africanidade do Egito, logo oculta importante capítulo da história das contribuições das populações Africanas para a construção das sociedades humanas. Este trabalho buscará analisar estas imagens e também propor a elaboração de material didático relativo à história dessa sociedade que busque ressaltar a africanidade do Egito e a importância da história das antigas sociedades africanas para a desconstrução dos estereótipos racistas que procuraram construir uma representação da inferioridade das populações africanas e afrodescendentes em relação às europeias e euro descendentes. Serão analisados livros didáticos produzidos a partir da lei 10.639/3 e se procurará verificar se a lei alterou ou não as imagens da sociedade egípcia, se os autores reposicionaram os estudos sobre o Egito dentro do espírito da lei como e o quanto o fizeram.

Palavras-chaves: África, racismo, Egito.

ABSTRACT

Studies of ancient Egypt has traditionally figured in the curriculum of history. The textbooks of history have built representations of Egypt and through them spread a perspective that hides the africanity of Egypt, it hides important chapter of the history of the contributions of African populations to the construction of human societies. This study will analyze these images and also it to propose the development of teaching materials concerning the history of this society that seeks to highlight the africanity of Egypt and the importance of the history of ancient African societies to the deconstruction of racist stereotypes that sought to build a representation of the inferiority of African populations and African descent in relation to European and Euro descendants. Textbooks will be analyzed produced from Law 10.639 / 3: and it will seek to verify that the law has changed or not the imagens of Egyptian society, if the authors repositioned studies of Egypt in the spirit of the law as and how they did it.

Keywords: Africa, racism, Egyp.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Recorte de jornal que mostra preconceito religioso.....	31
Figura 2. Notícia vinculada em site de notícias sobre preconceito religioso.	31
Figura 3. Mapa do Egito.....	54
Figura 4. República Árabe do Egito (2005)	55
Figura 5. Imagem de dois camponeses negros egípcios.....	58
Figura 6. Egito Antigo: Espaço e ocupação	63
Figura 7. Mapa o Egito Antigo.....	64
Figura 8. Mapa do Egito no livro didático	67
Figura 9. O Egito e a Núbia (c. 3000 a.C).....	69
Figura 10. Comparando a aparência dos antigos egípcios com os negros africanos atuais	83
Figura 11. Máscara mortuária do Faraó Tutancamon.....	84
Figura 12. Figura da Estátua do faraó Mentuhotep II da XI Dinastia	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Desigualdade entre negros e brancos no Brasil.....	33
Gráfico 2. Distribuição dos brasileiros de 15 a 24 anos de idade que frequentavam escola, por cor ou raça, segundo o nível de ensino (em %).....	33
Gráfico 3. Rendimento da população brasileira conforme cor e raça	34
Gráfico 4. Situação racial da população brasileira em 1872	38
Gráfico 5. Localização do Egito nos livros didáticos do Ensino Fundamental.....	59
Gráfico 6. Elemento responsável pelo desenvolvimento do Estado egípcio de acordo com os livros didáticos do Ensino Fundamental	59
Gráfico 7. Gráfico mostrando se os livros didáticos do Ensino Fundamental consideram o Egito uma dádiva do Nilo.....	60
Gráfico 8. Gráfico que mostra se os livros didáticos do Ensino Fundamental trabalham na perspectiva de um Egito africano	61
Gráfico 9. Mostra a avaliação das coleções de história no PNLD	64
Gráfico 10. Localização Geográfica do Egito nos Livros Didáticos do Ensino Médio Analisados do Ensino Médio.....	70
Gráfico 11. Elemento Responsável pelo Desenvolvimento do Estado Egípcio nos Livros Didáticos do Ensino Médio	70
Gráfico 12. Mostra se os livros do Ensino Médio consideram o Egito uma dádiva do Nilo.....	71
Gráfico 13. Mostra se os Livros Didáticos do Ensino Médio trabalham o Egito numa perspectiva africana	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Primeiro senso populacional feito no Brasil em 1872	38
Tabela 2. Número de beneficiados e investimentos do governo em livros didáticos nos anos de 2014/2015	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A CONSTRUÇÃO DA INFERIORIDADE AFRICANA NO ENSINO DE HISTÓRIA	20
1.1 COMO O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO CONTRIBUIU NA DISSEMINAÇÃO DO RACISMO	23
1.2 A CONSTRUÇÃO DA INFERIORIDADE AFRICANA	26
2 O LIVRO DIDÁTICO: MOCINHO OU VILÃO?.....	41
3 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	52
3.1 ANÁLISE DO SUMÁRIO DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	72
4 COMO A HISTORIOGRAFIA CONTRIBUI NA EXCLUSÃO DE UM EGITO AFRICANO?.....	76
5 CONCLUSÃO.....	90
FONTES	92
REFERÊNCIAS	93

INTRODUÇÃO

Inicialmente pensei em trabalhar de forma genérica a África nos livros didáticos sem uma limitação geográfica ou temporal, porém a partir das leituras de alguns trabalhos produzidos por colegas e mesmo sobre as concepções de consciência histórica e de pensar historicamente redefini minhas ideias iniciais, pois percebi que se me concentrasse em descobrir e discutir a forma com que o Egito é apresentado nos livros didáticos tentando entender o lugar histórico a que estes pertencem e a que interesses atendem e ou são influenciados. Teria assim, oportunidade de uma maior contribuição na formação histórico reflexiva dos alunos ao mostrar uma África desconhecida, cheia de significados e de grande valor e representatividade na historiografia mundial. Pensei que a possibilidade de fazer com os alunos uma análise sobre o porquê dessas ocultações e desconstruções de forma mais intensa e profunda me possibilitaria a oportunidade de tornar-me uma facilitadora na construção de uma consciência histórica e não apenas reprodutora de conteúdos e estereótipos.

Em um primeiro momento é importante ressaltar que bem antes de iniciar minha prática docente já me causava angústia a ausência e a forma como a África e o Egito eram tratados dentro da sala de aula. Duas experiências foram particularmente marcantes e mais tarde foram fundamentais na escolha, não apenas do tema a pesquisar em minha dissertação de mestrado, mas principalmente no desejo de trabalhar com o ensino de história na educação básica.

A primeira foi, ao iniciar a segunda fase do Ensino Fundamental, na época chamado de Ginásio, onde tive o primeiro contato com a disciplina de História, o estudo da civilização egípcia, sua beleza e grandiosidade fascinaram-me, mas apenas um ano depois acidentalmente ao analisar um Mapa Mundial descobri que o Egito fazia parte do continente africano e isso me deixou chocada. A segunda foi anos mais tarde quando já cursava a Graduação em História, um dia minha sobrinha, que na época deveria ter 9 anos, chegou da escola saltitante de alegria, pois em uma mesma aula, a professora relatou misérias e desgraças da África como a fome, as guerras, as doenças que assolam o continente, e como os escravos “vieram” para o Brasil, ela concluiu que vir para o Brasil, ser escravo não foi tão ruim, ao contrário era ajuda. Diante desse quadro, percebi o quanto são perigosas as mensagens que enviamos aos nossos alunos por meio de palavras, imagens, omissões e símbolos de toda espécie, na formação da consciência histórica¹ do

indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade que estamos formando. Segundo Rusen (2001) “o ensino de história é fundamental na formação da consciência histórica do indivíduo à medida que nos ajuda a conhecer a história e a cultura da sociedade na qual estamos inseridos.”

Na minha prática escolar de quase 20 anos trabalhando com adolescentes nas escolas públicas de Ipameri, pude perceber com grande angústia e indignação que as representações que muitas vezes os livros didáticos trazem do continente africano são a natureza bela e selvagem da savana, e do negro “escravo”, nunca “escravizado” e isso faz com que mesmo os jovens negros e descendentes não se identifiquem com o conteúdo trabalhado além de causar um sério problema na auto estima desses alunos, pois a história da África e dos africanos encontrada nos materiais didáticos adotados no ensino fundamental na Escola Municipal Godofredo Perfeito e de Ensino Médio adotados pelo Colégio Normal Professor César Augusto Ceva, é uma história do fracasso, da rejeição e da invisibilidade cultural, e essa visão distorcida que o material didático traz dificulta inclusive a intervenção e o trabalho dos professores no sentido de tirar esses estereótipos da formação destes alunos. O livro é visto como uma verdade absoluta e mesmo sendo preparado, o que muitas vezes não ocorre, o professor se depara com esse entrave.

Em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor (SILVA, 2005; MUNANGA, 2008. p.19).

A forma com que a imagem da África e do africano são construídas em nossa sociedade me fez ver a necessidade de se reconstruir dentro da sala de aula a história da África, que sempre fora contada de uma perspectiva eurocêntrica, levando os alunos a conhecerem a importância do povo africano e afrodescendente na formação da sociedade atual, através do desvendamento de um Egito Africano, mas por que o Egito?

O Egito foi uma das civilizações antigas que mais se desenvolveram cultural, política, econômico e socialmente, foi o primeiro povo a estabelecer um Estado se destacando na antiguidade, não apenas entre os povos africanos, mas com forte influência inclusive na antiguidade ocidental. A historiografia não nega essa importância, ao contrário, colabora no sentido de mostrar e reforçar esse destaque da civilização egípcia, mas omite sua africanidade.

O Egito faraônico não somente representa o primeiro reino unificado historicamente conhecido, como também a mais longa experiência humana documentada de continuidade política e cultural (CARDOSO, 1982, p.7).

O Egito antigo era reconhecido pelo conhecimento institucionalizado europeu, - que se dizia detentor da civilização e da missão (ou mesmo fardo) de dividi-la com o mundo, como um dos berços de sua própria cultura, devido sua proximidade com a Grécia e sua grandiosidade evidente (REIS, 2010, p.20).

A forma com que o africano, sua origem, sua cultura e sua importância é trabalhada no ambiente escolar, em especial no livro didático de história durante todo o século XX, apenas como escravo ou relacionado a mazelas sociais, e o continente africano sendo mostrado através da natureza selvagem ou palco de guerras, tragédias e misérias de todo tipo, com o uso de palavras, imagens e mesmo mapas não faz com que o educando crie uma consciência histórica sobre o assunto. Ao invés disso, ele se apropria de um conhecimento criado para difundir uma política eurocêntrica de poder, onde os grandes fatos e episódios da sua história são ocultados ou manipulados, criando um tipo de consciência histórica eurocêntrica, e o melhor exemplo disto é a própria visão de si mesmo, dos nossos alunos percebida nos processos educacionais, onde relacionam sempre a “cor da pele” e o continente africano a estereótipos como pobreza, miséria, violência, exploração, tal como a representação que influenciaram a construção de uma consciência histórica acrítica em minha sobrinha anos atrás. Nesse sentido Ferro (1983, p.11), “não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida”

Na lógica eurocêntrica, uma civilização notável com a egípcia não poderia ter nada a ver com um continente selvagem como o africano (SERRANO, WALDMAN, 2010, p.30).

O historiador senegalês Diop (1968), em sua obra: Nações Negras e Cultura de 1955, fala da necessidade de se restaurar a história do Egito negro para criar um sentimento de orgulho e auto estima nos africanos. Para ele ser “homem negro não é ser herdeiro da barbárie e sim ser herdeiro dos grandes faraós”.

A imagem que construímos de nós e do outro a que Ferro (1983) se refere é a mesma consciência histórica trabalhada por Rusen (2001), ambos os autores, contudo, deixam claro a importância da aprendizagem histórica no seu desenvolvimento, trazendo mais argumentos ao discurso de Diop.

Mediante tais pressupostos, torna-se imperioso ressaltar a importância de se garantir que o texto da lei 10.639/2003 seja cumprido de forma que ocorra uma

transformação social, onde o lugar do negro na história oficial não seja apenas a senzala e a favela. É importante dar aos brasileiros afrodescendentes seu lugar na história, conhecer como seu trabalho, sua luta, sua cultura e sua religiosidade influenciaram e continuam influenciando na formação e desenvolvimento da humanidade.

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade a moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 1986, p.9).

No ano de 2014 iniciei minha pesquisa de mestrado com o principal objetivo de descobrir como o Egito é representado nos livros didáticos, qual a origem das concepções eurocêntricas, as quais suas representações estão ligadas favorecendo assim, a construção (nas crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e Médio) de uma visão não estereotipada, de uma história rejeitada da África, do negro e da cultura afro-brasileira, e com isso, aumentar a autoestima dos alunos negros.

Desvendar a africanidade e negritude do Egito realçando sua grandiosidade e importância no desenvolvimento da civilização e, com isso, compreender se o Egito e a África vem sendo representados nos livros didáticos de história que foram utilizados na Escola Municipal Godofredo Perfeito e no Colégio Normal Professor César Augusto Ceva em Ipameri-GO¹, no período de 2008 a 2016, como matriz africana, ou seja, como uma civilização africana ou nos padrões tradicionais, onde ele é mostrado como uma civilização do antigo oriente, procurar compreender como foram criados os estereótipos, desconstruir e propor a construção de um material didático onde a história do Egito seja reafirmada para que o estudo desta importante sociedade africana antiga contribua para a desconstrução de imagens sobre o continente africano construídos para edificarem o racismo.

No primeiro capítulo tentaremos compreender como se deu a construção da inferioridade africana no ensino de história e de que forma isso influencia na formação da consciência histórica. Buscamos descobrir como o sistema educacional brasileiro

¹Ipameri é um município do Sudeste do Estado de Goiás, e atualmente conta com uma população de 26.178 habitantes de acordo com estimativa do IBGE (2014), fica 198 km distante da capital do Estado, Goiânia, e a 250 km da capital Federal Brasília, o município é um dos maiores produtores de cereais da região (soja, algodão, milho, arroz, etc.). Seu Polo educacional conta com 8 escolas estaduais e 17 escolas municipais, das quais 5 são de Ensino Fundamental e 3 de Ensino Médio.

contribuiu na construção deste estereótipo de inferioridade africana e na disseminação do racismo.

No segundo capítulo analisaremos a importância do livro didático e o seu papel na formação da consciência e identidade das nossas crianças e adolescentes. Através da análise de livros didáticos adotados na educação básica de nosso município após aprovação da lei 10.639/03, iremos tentar descobrir se a forma com que o Egito é apresentado nestes livros permite que se crie nos alunos uma referência positiva em relação à África e ao negro.

No capítulo três faremos uma análise de alguns livros didáticos adotados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do município de Ipameri-GO e veremos como é elaborada a imagem do Egito.

O capítulo quatro nos mostra como a historiografia didática contribuiu na omissão do Egito da África. Em anexo ele nos traz uma proposta de material didático deferente que traga à luz do conhecimento a africanidade e negritude do Egito como forma de se estabelecer um referencial positivo da história e cultura africana em contraposição ao uso negativo de nosso passado escravocrata.

O quarto capítulo traz uma proposta de material didático para os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental que mostre a africanidade do Egito. Ele tem como objetivo trazer um reforço positivo na construção da consciência histórica dos alunos.

1. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A CONSTRUÇÃO DA INFERIORIDADE AFRICANA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A África vem sendo trabalhada no currículo escolar, sob uma visão eurocêntrica manipulando e ocultando importantes passagens da história de uma África rica, esplendorosa e diversificada, contribuindo para a construção no imaginário dos alunos de uma visão distorcida de fracasso e inferioridade através da omissão de sua história, mas também da utilização de palavras e imagens que nos levam a ter esse olhar sobre o continente e seu povo.

Em uma sociedade pluricultural como a brasileira, o sistema de ensino privilegia o processo civilizatório europeu, promove o desenraizamento cultural e o branqueamento da população. Branquear é admitir a superioridade da raça branca. E impor seu padrão, seus valores, sua história, sua cultura, como os únicos corretos e verdadeiros e, através de um processo de inferiorização dos padrões, valores, cultura e história dos grupos oprimidos, levá-los a assumir os valores brancos como meio de afirmação e aceitação social. Em pesquisa que ora desenvolvo, constatei em oitenta e dois livros a ausência quase total do negro e da sua cultura. Em sua rara presença o negro foi caracterizado como preguiçoso, mau, feio, incapaz, louco, "palhaço", "burro", sujo. Foi apresentado como minoria, sem nome, apelidado, sem família, caricaturado, humilhado, resignado. Sua cultura, sua religião e seus costumes foram "folclorizados" e considerados "primitivos". Uma escola assim, que apresenta a criança negra e o seu mundo de forma negativa, distorcida, não pode atrair essa criança. A rejeição e a violência simbólicas impostas pela escola, são introjetadas e a criança reage rejeitando essa escola e seu conteúdo que a humilha. Surgem então os fenômenos da repetência e evasão, traduzidos como Incapacidade, desnutrição, má orientação da família, mas nunca como incapacidade da escola. Quando não evade, a criança tenta superar a imagem negativa imposta através de atitudes agressivas, exibicionistas. As menos insurgentes deixam-se cair na mais profunda inibição e silêncio (SILVA, 1991).

Para Silva (1991), a falta de referências positivas com as quais as crianças e adolescentes negros se identifiquem contribuem no aumento da violência e da evasão escolar por parte deste grupo. É necessário que a escola traga a ancestralidade africana, através do estudo da sua história e cultura, como referencial na construção das identidades individuais e coletivas na sociedade.

Para Rusen (2010), o saber histórico desempenha sempre funções na vida cultural do tempo presente, e com isso, relega ao pretérito esse doloroso passado de exploração e dominação cultural que tão insistentemente se nega ser passado, nos assombrando com o fantasma do racismo e das desigualdades sociais, geradas pela diferença e pelo obscurantismo do desconhecimento, somente através do conhecimento é

que poderemos apagar as marcas deixadas pelo tronco e pela senzala que teimam em continuar ferindo a pele de seus descendentes, com uma memória que se cristalizou na cultura e nos hábitos da população, justificando a permanência da exploração e da miséria a que o negro fora e é submetido (grifos meus).

Revisitar o passado não pode ser desvinculado das demandas e exigências de um tempo presente, e nesse sentido sua compreensão é também parte da inteligibilidade de uma cultura histórica, que aciona experiências, imagens e atores do passado para uma contemporaneidade, busca nesse tempo que ficou para trás referências para imaginar o mundo em que vive (GUIMARÃES, 2007, p.39).

Concordando com o que disse Guimarães (2007), há a necessidade de se promover uma educação histórica que busque romper com preconceitos e que valorize a todos os indivíduos como cidadãos produtores e não reprodutores de cultura, que convivem com as diferenças sem promover as desigualdades. Daí a necessidade de se trabalhar a história da África antiga trazendo sua cultura, seu legado, sua riqueza, sua grandiosidade e toda sua importância na formação das sociedades humanas e do homem com conhecemos, criador de tecnologias e ciente de seu papel transformador da natureza, para combater o racismo e as desigualdades.

Para Certeau (1982) “o lugar que a história destina ao passado é igualmente um modo de dar lugar a um futuro”, por isso, a importância de se revisitar o passado através do estudo da África antiga, na tentativa de se construir uma sociedade de igualdade nas diferenças. Refletindo o que fora dito por estes historiadores, percebemos a necessidade de se desconstruir os estereótipos e ascender em nosso cotidiano o conhecimento de tanto tempo negado e ocultado da história do continente africano. Ao darmos ao aluno negro a oportunidade de conhecer o passado de seus ancestrais, sua cultura e seu legado estamos proporcionando que ele crie uma identidade individual e coletiva tão necessária na construção de uma sociedade democrática.

A forma como o africano, sua origem, sua cultura e sua importância é trabalhada no ambiente escolar, em especial, no livro didático com o uso de palavras, imagens e mesmo mapas, não faz com que o indivíduo crie uma consciência histórica de si e de seu povo, pois não há uma referencialidade positiva, que ele possa ter como base, sua origem, sua cultura, suas raízes lhe são negadas. Ao invés disso, ele se apropria de um conhecimento criado para difundir uma política eurocêntrica de poder, onde os grandes fatos e episódios da sua história são ocultados ou manipulados e, o melhor exemplo disto é

a própria visão de si mesmo dos nossos alunos percebidos nos processos educacionais, onde estes relacionam sempre a “cor da pele” a estereótipos como pobreza, miséria, violência, exploração.

Historicamente, a educação no Brasil tem apresentado um aspecto de discriminação e segregação racial, de forma a produzir e reproduzir as bases do racismo nos bancos escolares.

Segundo Bhabha (1998, p.209) “a história ao difundir a narrativa “homogeneizadora” rígida criada pelo Estado colonizador desempenha um papel na formação pedagógica do sujeito e impede uma contra narrativa que seja capaz de reescrever este sujeito”.

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural [...] Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 1978, p.95).

Se consciência é memória e futuro, como nos disse Nascimento e no ensino de história da África no Brasil não percebemos a construção de uma memória positiva do povo e da cultura africana que tipo de consciência histórica nós estamos ajudando nossos alunos a desenvolver? Rusen (2010), classifica a consciência histórica em quatro tipos:

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória.	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores.	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais.	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis.
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal.	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais.	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade.	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência.
Orientação da vida exterior	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos.	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro.	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas.	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum.

Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – roleplaying.	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização.	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – role-playing.	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança Equilíbrio de papéis.
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição.	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores.	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade.	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade.
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais.	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios.	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral.	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais.

Fonte: RÜSEN (2010^a).

A consciência histórica é o que nos orienta em relação ao mundo que vivemos e dá sentido à nossas aspirações e atitudes, o tipo de consciência que desenvolvemos durante a vida dará sentido à forma como vivemos em sociedade. O agir humano e a construção do futuro depende de como nos vemos e como vemos o outro.

1.1 COMO O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO CONTRIBUIU NA DISSEMINAÇÃO DO RACISMO

A escravidão e a eugenia foram instituídas como formas de controle político, econômico e social, desde os primórdios de uma educação pública “para todos” no Brasil há um claro direcionamento que omite, exclui e nega a importância do negro na construção do país, criando teorias e estereótipos inferiorizantes que dão ao negro uma posição social construída de subalternidade.

Essa imagem ainda ronda o sistema educacional e impede o auto reconhecimento, orgulho e uma auto estima ligada a ancestralidade dos afrodescendentes na História do Brasil.

De acordo com Cerri (2011), “quem acreditamos que somos depende de quem acreditamos que fomos”, então, inspirados nele, se acreditamos que fomos apenas “escravos” que tipo de consciência vamos desenvolver, como vou saber e estabelecer no mundo em que vivo quem sou e quem serão meus descendentes se não sei quem fui?

O sistema educacional brasileiro foi pensado para disseminar uma ideologia do racismo, desde sua criação no início do império o acesso dos negros à educação formal é proibida ou dificultada, como podemos facilmente perceber no decreto nº 1331 de 1854.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas. A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (SEPPPIR, 2004).

Foi fundamental o papel do sistema educacional na criação e disseminação de um ideário de discriminação, preconceito e exclusão social dos indivíduos de acordo com a cor da pele. O racismo é estabelecido oficialmente através das constituições de 1934 e 1937 e justificado por supostas bases científicas da eugenia e do higienismo se apropriando destas ideias de inferioridade racial para legitimar os desejos da elite.

Constituição Federal de 16 de Julho de 1934

Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte:

Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugênica;
- c) amparar a maternidade e a infância;
- d) socorrer as famílias de prole numerosa;
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como, contra o abandono físico, moral e intelectual;
- f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;
- g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais (BRASIL, 1934).

Em 1934, a Constituição, é a grande responsável por estabelecer as bases do Estado que estabelece em seu Art.138, o estímulo a uma educação eugênica e medidas de higiene social, o que significa que oficialmente, o racismo é implantado e estimulado na educação brasileira.

Na constituição de 1937, os termos educação eugênica e higiene social desaparecem, mas os princípios do movimento eugenista continuam presentes com a implantação da educação física obrigatória.

No início do século XX, a educação física passa a ser discutida não só como uma forma de prevenção da saúde pública, mas também como uma maneira de melhorar e eugenzar a raça brasileira (ALBUQUERQUE, 2008, p.2246).

Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (BRASIL, 1937).

A obrigatoriedade da educação física nas escolas demonstra o interesse do governo em estabelecer uma sociedade pautada nos ideais eugênicos. A educação física surge como forma de garantir o desenvolvimento físico e o ideal de beleza, a prevenção e cura da fealdade do povo brasileiro.

Imitemos os gregos dos tempos heroicos, no que eles tinham de belo e salutar. Esforcemo-nos como eles para reabilitar física e moralmente os atributos humanos que a degeneração se propõe alterar (KEHL, 1930 apud DIWAN, 2014, p.126).

Para Kehl (1930), a degeneração era fruto da mestiçagem, a mistura de raças seria inaceitável e o indivíduo mestiço seria segundo ele “fraco, um elemento perturbador da evolução natural”, ou seja, um anormal, como a sociedade brasileira é conhecidamente mestiça, isso a tornava uma sociedade fraca, que necessitava de esforços médicos, culturais, educacionais e físicos para que se reabilitasse e obtivesse melhoramento necessário dos indivíduos.

Os eugenistas criticavam o aspecto físico da nossa população e consideravam a beleza ou a feiura não apenas uma questão estética, mas questão de saúde e higiene, por isso, a educação física rígida era tão necessária, porque trazendo melhoramentos para o corpo, maior força e robustez, estaria também aprimorando e selecionando os indivíduos mais capazes.

A educação, no início do século passado, objetivava basicamente formar mão de obra para atender a demanda de uma industrialização emergente e fazer através do projeto e ideais eugênicos a “seleção natural” do povo brasileiro.

[...] dando voz aos argumentos racistas e eugenistas, era consoante também com os princípios da burguesia industrial e deu a base científica do ponto de vista econômico, para os objetivos de controle e permanência no poder (DIWAN, 2014, p.30).

O projeto educacional do Brasil nos séculos XIX e XX, ao proporcionar através da legislação vigente condições legais de disseminação do racismo e exclusão social da população negra e mestiça estabelece os padrões de uma sociedade brasileira ideal, como sendo uma sociedade branca burguesa, jogando aqueles que não se enquadram na marginalidade.

Historicamente a educação no Brasil tem apresentado um aspecto de discriminação e segregação racial, de forma a produzir e reproduzir as bases do racismo nos bancos escolares.

1.2 A CONSTRUÇÃO DA INFERIORIDADE AFRICANA

Com a expansão comercial no século XVI, quando tem início o processo mais efetivo de exploração e escravização africana surgem teorias que tentam justificar, naturalizar, dominar, subjugar os negros, isentando de culpa os brancos europeus pelo sofrimento imposto pelo processo colonial mercantilista a esses povos.

Na antiguidade, já existia a escravidão, mas esta era principalmente uma relação de vencedores e vencidos, muito mais ligada a xenofobia de que a questão racial propriamente dita.

Diz-se frequentemente que o racismo é tão antigo quanto a natureza humana, e em consequência não poderia ser eliminado. Pelo contrário, o racismo tal como o conhecemos hoje desenvolveu-se nos séculos XVII e XVIII para justificar o uso sistemático do trabalho escravo africano nas grandes plantações do 'Novo Mundo', que foram fundamentais para o estabelecimento do capitalismo enquanto sistema mundial. O racismo, portanto, formou-se como parte do processo através do qual o capitalismo tornou-se o sistema econômico e social dominante. As suas transformações posteriores estão ligadas às transformações do capitalismo (CALLINICOS, 2005, p.8).

Outro argumento usado pelos colonizadores para tentar se esvair da culpa pela escravização de milhares de africanos e africanas é o discurso de uma escravidão prévia no continente, sem, contudo, levar em consideração as motivações e as diferenças nos dois sistemas. A forma como esta escravidão ocorria era diferente, na África Antiga o escravo

não perdia seus direitos e nem era subjugado a uma total privação de liberdade, como no sistema escravista vivenciado no Brasil.

Já no século XVIII, com o despontar das ideias iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade tão disseminadas com a Revolução Francesa, cria-se a necessidade de se encontrar uma forma de justificar a exploração e dominação dos povos africanos sem abandonar os ideais liberais do capitalismo, é neste momento que as diferenças morfológicas passam a ser utilizadas com maior intensidade para justificar as desigualdades.

Utilizando um esquema hierárquico numa escala nitidamente tendenciosa criada por Carl Von Linné o Lineu², onde a espécie *homo sapiens* aparece dividida em 4 raças a partir de uma ordem crescente de valores: africano, americano, asiático e europeu. Segundo esta escala a humanidade está inegavelmente dividida entre raças e dependendo das suas características inatas e hereditárias estas podem ou não ser capazes de evoluir sócio e culturalmente.

- Americano, que o próprio classificador descreve como moreno.
- Colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- Branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas (MUNANGA, 2008).

Na primeira década do Século XX, tem início o movimento eugenista, onde se busca explicar, através da ciência, a relação entre características morfológicas com o comportamento e o caráter do indivíduo.

A eugenia nasce com a pretensão de ser uma ciência que melhora as qualidades inatas da raça e as desenvolve ao máximo, acreditando que os traços favoráveis são sempre inatos. Assim a eugenia entendida como ciência na época surge manipulando o dúbio e complexo conceito de raça e projetando uma perspectiva determinista e fechada para as gerações vindouras (SANCHES, 2007, p.73).

Os pressupostos eugênicos eram o racismo e o etnocentrismo e teve nos EUA e na Alemanha seus principais representantes e implantaram um organizado plano de

²Carl Von Linné, o Lineu Professor, Médico, Botânico, e Biólogo naturalista sueco (1707-1778).

eugenização. Foram desenvolvidos programas de “esclarecimento eugenista”, sobre a hereditariedade e a necessidade de controle através da esterilização e da criação de leis que incentivavam ou proibiam a reprodução entre indivíduos considerados superiores ou inferiores de acordo com sua raça. Milhões de dólares foram investidos em institutos e fundações que pesquisavam, divulgavam e colocavam em prática os ideais eugenistas pelo mundo.

Entre o ano de 1905 e a década de 20, instituições não pararam de se multiplicar em todo país. A principal delas, o Escritório de Registros Eugênicos (ERO), dirigido pelo geneticista Charles Davenport e pelo superintendente Harry L. Laughlin, deu força também ao movimento internacional (DIWAN, 2014, p.56).

Nas primeiras décadas do século XX, no Brasil teve início ampla discussão sobre a importância da eugenia no desenvolvimento de uma nação. Havia uma concordância sobre a relação da heterogeneidade da população com o atraso do país. Torna-se imperioso ao grupo dominante a necessidade de se implantar uma política dentro do contexto da época para enfrentar o que Gualtieri (2008), chamou de “problema racial” e construir uma identidade nacional que levasse ao desenvolvimento progresso e modernidade.

A intervenção do governo na educação, através do programa eugenista, foi a principal forma encontrada para fazer o suposto necessário “melhoramento da população brasileira”, acreditava-se que apenas desta forma segundo Kehl (1933)³, cada indivíduo seria capaz de se conscientizar da sua responsabilidade em relação à espécie.

A formação de um ideal como o da eugenia precisa iniciar-se na escola. A criança deve começar a aprender, desde muito pequena o verdadeiro papel que representa como célula cooperadora do grande organismo coletivo (KEHL, 1933, p.217, in GUALTIERI, 2008, p. 99).

A crença nesses ideais durante a construção da república foi tão intensa que até mesmo a constituição de 1934 faz constar em seu texto a incumbência da União, dos Estados e Municípios de estimular a educação eugênica, ou seja, disseminar os ideais de

³ Renato Kehl, nascido em 1889 no interior de São Paulo, médico e escritor e um dos principais divulgadores do movimento eugênico no Brasil, escreveu pelo menos doze livros baseados na doutrina eugenista Eugenia e medicina social. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1920. Melhoremos e prolonguemos a vida: a valorização eugênica do homem. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1923. A cura da fealdade. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves; 1923. Como escolher um bom marido. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924. Como escolher uma boa esposa. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924. Bíblia de Saúde. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926. Formulário de beleza – fórmulas escolhidas. Rio de Janeiro: Editora Livraria Francisco Alves, 1927. Lições de eugenia. Rio de Janeiro; Livraria Francisco Alves, 1929. Sexo e civilização: aparas eugênicas. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1933. Por que sou eugenista? 30 anos de campanha eugênica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1937. Pais, médicos e mestres: problemas de educação e hereditariedade. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1939. Psicologia da Personalidade. Livraria Alves. Rio de Janeiro.

superioridade da raça branca.

O sistema educacional brasileiro, neste período das primeiras décadas do século XX, não era voltado a uma educação para todos, ao contrário, ele selecionava aqueles considerados aptos, a educação tinha como função não transformar, mas difundir os ideais racistas pregadas pelo movimento eugenista.

É nesse contexto que surge o discurso da mestiçagem, segundo o qual o Brasil apesar e através da mestiçagem alcançaria o branqueamento da população desejado pela elite dominante que governava o país.

Diferente do que ocorre nos Estados Unidos e na África do Sul, por exemplo, com o apartheid, onde ocorreu a segregação social dos indivíduos. No Brasil, devido a intensa mistura racial, desde o início da colonização, temos um racismo, de marca, baseado exatamente neste discurso de que à medida que o indivíduo se “embranquece” através da mestiçagem ele vai “melhorando suas características”, ou seja, a discriminação e a exclusão se dá de acordo com cor da pele independente de sua origem, o que explica nossa tendência em negar nossa negritude, criando centenas de denominações de tonalidades diferentes para determinarmos nossa cor: morena escura, morena, morena clara. À medida que a pele clareia, o preconceito e a discriminação sofrida tendem a ser atenuadas.

No Brasil os mestiços lentamente ascendem à escala social “seguindo as leis da seleção intelectual e exemplificava:” já deram poetas, pintores, escultores juristas, oradores eloquentes, literatos, médicos, engenheiros “tudo graças às suas aptidões técnicas e as suas capacidades profissionais” para concluir que a colaboração deles para o progresso do país era notável e longe de ser de pequeno valor [...] iluminar a consciência das massas por uma educação severa de costumes, dar-lhe uma instrução sólida que fortaleça seu espírito (LACERDA, 1911, p.15-17 apud GUALTIERI, 2008, p.96).

O auge do movimento eugenista se deu com o Nazismo durante a Segunda Guerra Mundial e a aniquilação de mais de 6 milhões de pessoas com a aplicação da solução final como forma mais rápida de se purificar a raça.

Após a Segunda Guerra Mundial com a divulgação das atrocidades cometidas pelo nazismo em nome do “aprimoramento da raça”, e os avanços nos estudos genéticos concluindo que não existem raças científica e biologicamente falando, pois, as diferenças genotípicas são insuficientes para classificar os seres humanos em raças distintas, há um crescimento dos movimentos de luta por uma igualdade de direitos e condições para todos.

Embora biologicamente falando não existam raças humanas, os preconceitos que temos incorporados continuam a ensinar-nos a julgar e avaliar as capacidades dos indivíduos e coletividades de acordo com a raça biológica na qual os classificamos. Na prática, sempre que associamos um comportamento social a uma característica biológica de um indivíduo ou grupo estamos raciocinando de forma racista. Em outras palavras, mesmo desmentidos pelas ciências os preconceitos racistas permanecem vivos nas mentes de muitos indivíduos e coletividades (PRAXEDES, 2006, no prelo apud ROCHA, p.6).

O uso da palavra raça passa a ter um sentido mais ideológico, uma relação de poder e dominação ao invés de uma concepção científica baseada em características morfológicas, mas principalmente apoiado nas diferenças culturais e indenitárias, porém suas vítimas continuam sendo as mesmas.

A percepção das diferenças entre os grupos humanos do polo das características físicas para o polo das características comportamentais e culturais permanece um processo de naturalização da diferença, isto é, a um processo de radicalização seguiu-se um processo de iniciação (CABECINHAS, 2007).

Percebe-se com facilidade que no fim do século XX e início do século XXI a discriminação passa a ser também a partir das características étnicas. As características ligadas a questão racial física continuam sendo o grande motivo do preconceito, tudo aquilo que é ligado à cultura negra é marginalizado. Exemplo disso é a religiosidade, as religiões de matrizes africanas são vistas como “coisa do diabo”, não percebemos outras religiões também pouco disseminadas no Brasil recebendo o mesmo tratamento, por exemplo, ninguém se refere ao budismo, com seus rituais, como sendo coisa do diabo como ocorre com as religiões afro-brasileiras, não temos notícias que algum aluno judeu foi barrado na escola por estar usando um cordão com estrela de Davi.

No Brasil hoje não se utiliza mais apenas as justificativas biológicas desenvolvidas nas primeiras décadas do século XX (eugenia), para justificar e legitimar a discriminação, apesar disso, o racismo continua existindo, apenas mudou de viés, passou a apoiar-se também nas diferenças étnicas, culturais e históricas, mas principalmente, camuflado nas questões socioeconômicas de acordo com Cabecinhas (2008), a um processo de radicalização seguiu-se também um processo de etnicização e tudo aquilo que remete a cultura africana é vista com desconfiança.

As notícias apresentadas nas imagens foram retiradas de jornais de grande circulação e tiveram destaque na mídia nacional, retratam alguns dos problemas que a população afro-brasileira enfrenta no seu dia a dia e demonstram como a questão cultural está ligada à questão racial no Brasil.

Figura 1. Recorte de jornal que mostra preconceito religioso.



Figura 2. Notícia vinculada em site de notícias sobre preconceito religioso.

Estudante é expulso de fórum por se recusar a tirar adereço do candomblé

Podemos observar nas manchetes de jornais, na TV e nas mídias em geral, quase que diariamente, pessoas sendo desrespeitadas, por sua cor, religião ou algum aspecto da cultura afro, como os penteados e adereços. Nas nossas escolas por exemplo, todos os dias

alunos e professores se utilizam de roupas com imagens ou enfeites como brincos, colares, pingentes, com símbolos que representam o cristianismo como o crucifixo ou a pomba, que remete ao Espírito Santo ou mesmo imagens de santos e ninguém jamais ouviu dizer que algum deles tivesse sido expulso por este motivo.

O teor do conteúdo das reportagens mostra claramente como apesar do discurso de uma sociedade multicultural, sem preconceitos, a cultura afro-brasileira continua sendo motivo de discriminação, seus praticantes são discriminados fazendo com que estes sejam excluídos e impedidos de exercer direitos básicos garantidos na constituição federal como o direito a educação.

O problema é que, no nosso caso, o preconceito está fundamentalmente nos caracteres físicos. A discriminação “cultural” vem a reboque da física, pois os racistas acham que “tudo que vem de negro, de preto” ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos, etc.) (BENTES apud MUNANGA e GOMES, 2006 p.175).

No Brasil, ao contrário de países como EUA e Alemanha, onde o racismo e a discriminação são pautados na origem do indivíduo independentemente da cor da sua pele, e é um racismo explícito, nós ao contrário usamos a máscara da mestiçagem para omitir o nosso racismo, apoiamo-nos na cor da pele e nos elementos culturais associados a ela como determinante para classificar o grupo racial do indivíduo.

O que parece justificar a insistência com que se considera como problemática a situação do negro no Brasil é o fato de que ele é portador de pele escura. A cor da pele parece constituir o obstáculo, a anormalidade a sanar. Dir-se-ia que na cultura brasileira o branco é o ideal, a norma, o valor, por excelência. E, de fato, a cultura brasileira tem conotação clara, este aspecto só é insignificante aparentemente. Na verdade, merece apreço especial para o entendimento do que tem sido chamado, pelos sociólogos, de “problema do negro” (RAMOS, 1957, p.150).

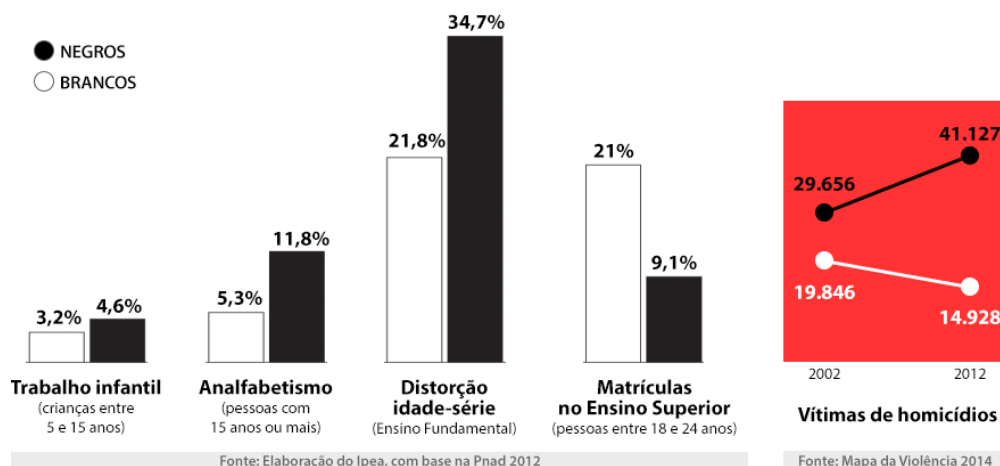
Recentemente ainda na tentativa de continuar negando a existência do racismo no Brasil surge um novo discurso para reafirmar a tão propagada democracia racial, através da indagação: Quem é negro no Brasil? Se somos um país tão multirracial que sequer conseguimos distinguir quem é ou não o negro brasileiro, pode então haver racismo, preconceito, discriminação? Para que devemos implementar políticas compensatórias ou afirmativas? Nós podemos não saber, mas parafraseando Munanga (2008), os policiais, no entanto sabem quem é negro, assim como os zeladores dos prédios. Apesar de todo esse

discurso de negação do racismo, é grande a diferença constatada pelos órgãos oficiais de estatística entre negros e brancos.

O dito “não dá pra saber quem são os negros, portanto fica difícil implantar tais políticas” soa como a última evasiva de uma elite que se vendo principalmente como branca, não reconhece a necessidade de ceder um milímetro no que considera mérito seu (LEITE, 2007, p.147).

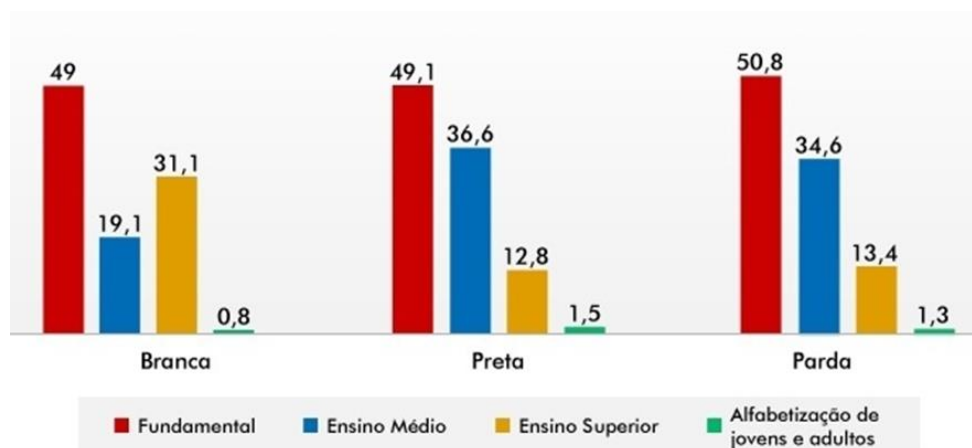
É fácil de se perceber quem é o negro no Brasil, e como esse negro vive em condições desfavoráveis basta que observemos alguns dos principais indicadores do IDH.

Gráfico 1. Desigualdade entre negros e brancos no Brasil.



Sendo o Brasil um dos países com maior desigualdade social, o Brasil nunca poderá se ver como democracia se não respeitar as diferenças culturais, se não conseguir vê-las, sem precisar apaga-las através da ideia de mistura (LEITE, 2007, p.137).

Gráfico 2. Distribuição dos brasileiros de 15 a 24 anos de idade que frequentavam escola, por cor ou raça, segundo o nível de ensino (em %).



Se observarmos o gráfico 1, notaremos uma distorção idade/série de 22% entre os brancos e de 38% entre s negros totalizando 57% a mais de negros fora da idade adequada a série. Este número se inverte quando analisamos as matrículas de alunos no Ensino Superior, o número de alunos brancos é mais que o dobro de alunos negros nas universidades.

De todos os níveis da educação básica à educação superior o único em que a presença de alunos negros é maior que brancos e pardos é exatamente na alfabetização de adultos (ver gráfico 2), o que nos deixa claro que essa população não tem tido historicamente condições de acesso à educação na idade certa.

Gráfico 3. Rendimento da população brasileira conforme cor e raça.

RENDIMENTO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA CONFORME COR OU RAÇA						
Rendimento	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	TOTAL
Até 1 S.M	38,3%	10,08%	1,16%	49,88%	0,41%	100%
De 1 a 2 S.M	52,93%	8,35%	0,97%	37,51%	0,21%	100%
De 2 a 5 S.M	63,96%	6,17%	1,24%	28,45%	0,18%	100%
De 5 a 10 S.M	73,38%	4,01%	1,77%	20,69%	0,13%	100%
De 10 a 30 S.M	80,37%	2,40%	2,13%	14,99%	0,09%	100%
Mais de 30 S.M	84,23%	1,64%	1,95%	12,17%	0,08%	100%
Sem rendimento	43,48%	7,55%	1,12%	47,25%	0,01%	100%

Fonte: IBGE, Censo 2010.

No gráfico 3, percebemos que quanto maior o rendimento menor a participação da população negra, não precisamos nos esforçar muito para perceber que no Brasil ainda hoje os negros possuem uma posição social inferior em relação aos ditos brancos.

O salário médio de um homem negro no Brasil não chega a metade do que recebe um homem branco. Uma mulher negra tem rendimentos que só chegam a 30% do salário de um homem branco. Os dados coletados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostram que, enquanto ser negro ajuda a piorar a situação social de uma pessoa, ser mulher e negra a põe na última linha social. A pesquisa Retratos da Desigualdade foi preparada pelo IPEA com base em números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Os dados salariais de 2003 mostram que a média de rendimentos de um homem branco chega a R\$ 881,11. Na outra ponta, uma mulher negra recebe, em média, R\$ 279,70. (...) Os dados mostram que 21% das mulheres negras que trabalham

estão empregadas em serviços domésticos e apenas 23% delas têm carteira assinada. Já entre as mulheres brancas apenas 12,5% são empregadas domésticas e 30% delas têm registro na carteira (JORNAL ESTADO DE SÃO PAULO, 2005).

As desigualdades sociais a que os negros são submetidos no Brasil foram construídas e negadas historicamente. Em 2015 completamos 127 anos da Lei Áurea, o Estado decreta o fim oficial da escravidão, ao contrário, porém, do que nos foi ensinado pela historiografia oficial, a abolição não foi mérito da bondade e heroísmo da princesa Isabel, foi sim o resultado da luta de resistência dos escravizados associado aos interesses capitalistas da Inglaterra e inaugura um novo modo de exploração, submissão e inferiorização do negro.

Há uma relação muito próxima entre a escravidão a que foram submetidos os negros e a recusa às pessoas de cor negra... ‘O estigma em relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão’. Daí o negro ter se convertido em símbolo de sujeição e de inferioridade. E este conceito negativo sobre o negro foi forjado (RUIZ, 1988, p.100 apud MUNANGA, 2008, p.37).

O fim da escravidão não veio acompanhado de medidas de proteção que garantissem direitos básicos para sobrevivência dos libertos, ao invés disso foram postos à margem da sociedade e substituídos por trabalhadores europeus brancos trazidos pelo próprio governo brasileiro, com o objetivo de embranquecer a nação. Uma abolição sem planejamento e o descaso total do governo com os libertos após a assinatura da lei criaram uma classe de marginalizados sociais.

A teoria brasileira do “branqueamento” (...) É aceita pela maior parte da elite brasileira nos anos que vão de 1889 a 1914, era peculiar ao Brasil (...) baseava-se na presunção branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos “raça mais adiantada” e menos adiantada” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro – a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros que elas (SKIDMORE, 1989, p.81).

Desde 1810, quando a coroa portuguesa se estabeleceu no Brasil fugindo da invasão napoleônica com o apoio inglês, várias leis foram criadas para coibir o tráfico negreiro e a escravidão no país como resposta a pressão inglesa. Para melhor

compreendermos esse processo preparei uma síntese cronológica a qual facilmente temos acesso em qualquer livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental, mas que ilustra bem o que estamos discutindo.

- **1810** - Lei dos Sexagenários (Saraiva-Cotegipe), que Tratado de Aliança e Amizade entre Portugal e Inglaterra. Estabelece a abolição gradual da escravidão e delimita as possessões portuguesas na África como as únicas que poderiam continuar o tráfico.
- **1823** - José Bonifácio na Assembleia Constituinte, apresenta uma representação sobre a abolição da escravatura e a emancipação gradual dos escravos.
- **1826** - A Inglaterra impõe ao governo brasileiro o compromisso de decretar a abolição do tráfico em três anos.
- **1831** - Lei Feijó. Proíbe o tráfico e considera livres todos os africanos introduzidos no Brasil a partir desta data. A lei foi ignorada e chamada popularmente de “lei para inglês ver”.
- **1850** - Lei Eusébio de Queiróz. Proíbe o comércio de escravos para o Brasil.
- **1854** - Lei Nabuco de Araújo. Previa sanções para as autoridades que encobrissem o contrabando de escravos.
- **1871** - Lei do Ventre Livre. Concede liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir dessa data, mas os mantém sob a tutela dos seus senhores até atingirem a idade de 21 anos.
- **1880** - Joaquim Nabuco (deputado de Pernambuco) apresenta à Câmara um projeto de lei propondo a abolição da escravidão com indenização até 1890.
- **1884** - Extinção da escravidão no Ceará.
- **1885** - Concede liberdade aos escravos com mais de 60 anos.
- **1888** - Lei Áurea. Extinguiu definitivamente a escravidão no Brasil.

A Inglaterra nesse período tinha grande influência sobre portugueses e passava por um forte processo de industrialização prescindindo de mercados consumidores e fornecedores de matéria prima, o continente africano era sua principal fonte de abastecimento e o Continente Americano especialmente o Brasil se mostrava uma excelente oportunidade de expansão do seu mercado consumidor, a substituição de milhares de escravos por trabalhadores livres remunerados intensificaria o comércio de seus produtos com o Brasil. Seu interesse era econômico e não humano, foi grande a pressão inglesa para que fosse concretizada a abolição, porém nada fora feito no sentido de

dar condições de sobrevivência ou apoiar os libertos para que fossem providos de direitos e condições de igualdade.

Os desígnios do governo inglês no Brasil à época da Independência permaneceram os mesmos de 1808, porque idêntico era seu projeto de supremacia. São eles o comércio favorecido, a reciprocidade fictícia, facilidades e privilégios para seus súditos, a extinção do tráfico de escravos, tudo a ser consentido politicamente, sem recurso à força, a cujo emprego até então se opusera (CERVO; BUENO, 2008, p. 37).

Desde o início da colonização brasileira, o negro tem sido vítima de um processo de exclusão, segregação e inferiorização não apenas por parte da sociedade, mas principalmente, legitimado e desenvolvido pelo Estado como parte de um projeto político econômico e cultural que atenda aos interesses das classes dominantes.

Os negros não se mantiveram passivos em nenhum momento do processo de escravização e inferiorização que se estabeleceu no Brasil, sua luta e resistência contra a dominação física e cultural foi intensa e constante. Vários são os movimentos sociais, que lutavam não apenas pelo fim da escravatura, mas principalmente, pelo estabelecimento de uma nova sociedade pautada em liberdade de direitos a todos.

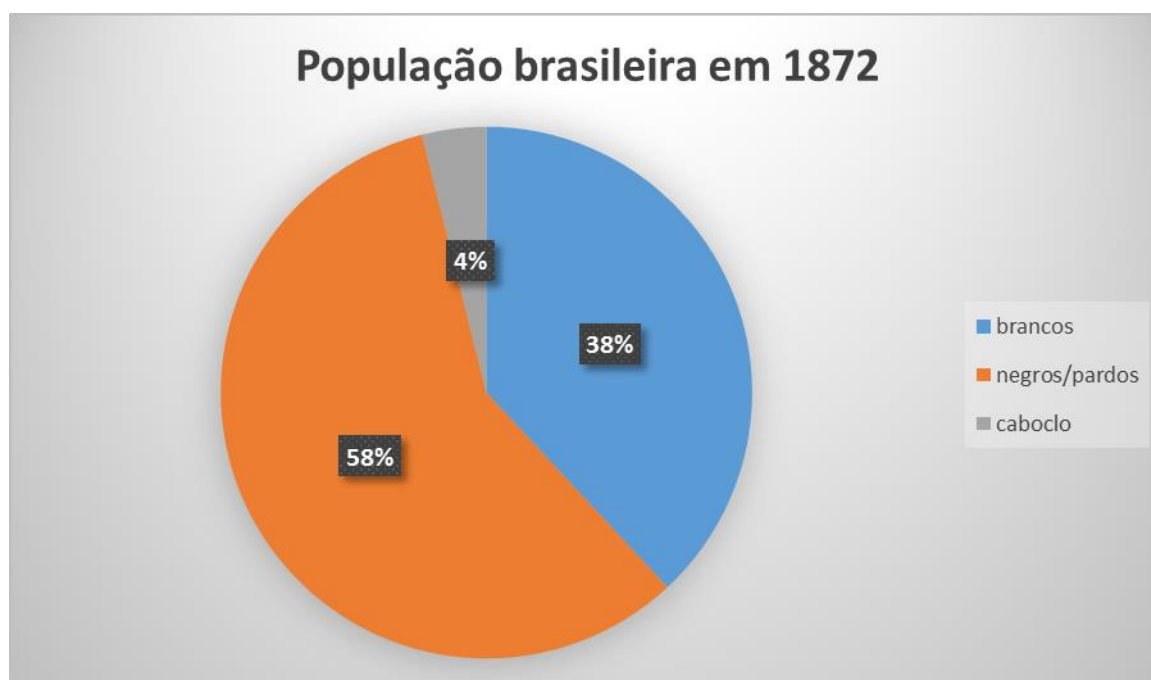
A História do Brasil não tem como ser contada sem contarmos a história do negro, ele esteve presente na formação econômica do país através da sua mão de obra, influenciou de forma contundente a nossa cultura (alimentação, língua, as artes) e foi decisivo na formação política e social, participou dos principais movimentos emancipacionistas, atuou ativamente nas lutas pela liberdade, esteve ao lado e a frente dos sabinos, dos cabanos, dos balaios, na inconfidência baiana e foi a grande maioria da população de canudos, deu seu sangue por tantas lutas.

Importante pensarmos que durante esse período de colonização até a República, a população negra era bem maior que a de brancos, ou seja, as lutas do povo brasileiro são as lutas dos negros brasileiros, podemos ver isso claramente analisando os dados do primeiro censo populacional do Brasil realizado em 1792.

Tabela 1. Primeiro senso populacional feito no Brasil em 1872.

Grupos	Categorias	Livres			Escravos			Soma
		Homens	Mulheres	Soma	Homens	Mulheres	Soma	
Total	Almas	4.318.699	4.100.973	8.419.672	805.170	705.636	1.510.806	9.930.478
Raças	Branco	1.967.118	1.813.992	3.781.110	-	-	-	3.781.110
	Pardo	1.680.046	1.651.608	3.331.654	246.641	223.397	470.038	3.801.692
	Preto	470.552	449.122	919.674	558.529	482.239	1.040.768	1.960.442
	Caboclo	200.983	186.251	387.234	-	-	-	387.234
Estado civil	Solteiro	2.977.146	2.751.978	5.729.124	711.881	623.199	1.335.080	7.064.204
	Casado	1.164.547	1.122.881	2.287.428	73.094	62.684	135.778	2.423.206
	Viúvo	177.006	226.114	403.120	20.195	19.753	39.948	443.068
Religião	Católicos	4.302.387	4.089.538	8.391.925	803.946	705.017	1.508.963	9.900.888
	Acatólico	16.312	11.435	27.747	1.224	619	1.843	29.590
Nacionalidade	Brasileira	4.139.274	4.036.624	8.175.898	719.632	652.816	1.372.448	9.548.346
	Estrangeira	179.425	64.349	243.774	85.538	52.820	138.358	382.132
Instrução	Sabem Ler e Escrever	1.013.078	550.973	1.564.051	958	445	1.403	1.565.454
	Analfabetos	3.305.621	3.550.000	6.855.621	804.212	705.191	1.509.403	8.365.024
Instrução - população escolar de 6 a 15 anos	Frequentam Escola	155.622	96.170	251.792	-	-	-	251.792
	Não Frequentam Escola	779.343	786.110	1.565.453	114	114	228	1.565.681
	S./ Inf. da Frequência Escolar	2.782	3.706	6.488	147.806	132.054	279.860	286.348
Defeitos físicos	Cegos	7.990	5.409	13.399	1.504	982	2.486	15.885
	Surdos-Mudos	6.538	3.863	10.401	728	590	1.318	11.719
	Aleijados	23.656	9.823	33.479	4.680	2.925	7.605	41.084
	Alienados	4.838	3.449	8.287	637	523	1.160	9.447
	Dementes	3.103	2.027	5.130	374	333	707	5.837
Ausentes	Ausentes	35.631	15.819	51.450	6.484	4.662	11.146	62.596
Transeuntes	Transeuntes	23.221	13.786	37.007	1.449	885	2.334	39.341
Parte de domicílios								
	Casas habitadas	1.297.447	Casas desabitadas	32.930	Fogos	1.332.465		

Gráfico 4. Situação racial da população brasileira em 1872.



O gráfico construído a partir dos dados do censo de 1872 nos mostra que quase dois terços da população é composta por negros e pardos, havendo apenas uma minoria branca representante da elite portuguesa

Os negros do Brasil sempre tiveram um projeto não apenas de abolição, mas especial e principalmente um projeto de país. Esse projeto pode ser observado mais

claramente na formação dos quilombos.

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. Como sistema econômico o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo ou ujamaísmo da tradição africana. Em tal sistema as relações de produção diferem basicamente daquelas prevalentes na economia espoliativa do trabalho, chamada capitalismo, fundada na razão do lucro a qualquer custo. Compasso e ritmo do quilombismo se conjugam aos mecanismos operativos, articulando os diversos níveis de uma vida coletiva cuja dialética interação propõe e assegura a realização completa do ser humano. Nem propriedade privada da terra, dos meios de produção e de outros elementos da natureza. Todos os fatores e elementos básicos são de propriedade e uso coletivo. Uma sociedade criativa, no seio da qual o trabalho não se define como uma forma de castigo, opressão ou exploração; o trabalho é antes uma forma de libertação humana que o cidadão desfruta como um direito e uma obrigação social. Libertado da exploração e do jugo embrutecedor da produção tecno-capitalista, a desgraça do trabalhador deixará de ser o sustentáculo de uma sociedade burguesa parasitária que se regozija no ócio de seus jogos e futilidades (NASCIMENTO, 1980, p.5-6).

O Ideal de Estado dos negros brasileiros ainda no início do século XVI, que é quando surgem os primeiros quilombos, de acordo com o que nos fala Abdias Nascimento, é de um país democrático e livre das amarras do racismo, do capitalismo, uma proposta que ainda hoje em pleno século XXI não conseguimos colocar em prática.

O projeto de estado dos negros brasileiros era real e baseava-se em preceitos de democracia, igualdade e liberdade, não apenas dos escravos, mas para toda a população, é basicamente um projeto que beneficiaria os marginalizados, os pobres e excluídos e que se opunha aos interesses da elite dominante e o ideal capitalista. Como nos disse Nascimento (1979), o quilombo era “um local onde a liberdade era praticada, onde os laços étnicos e ancestrais eram revigorados”.

Após séculos de resistência e luta, em 1980 começam a surgir as primeiras tentativas de implantação de leis que garantissem a diminuição das desigualdades sociais e raciais, mas foi a partir do governo Lula em 2003, com a aprovação da Lei 10.639/03 e a criação da SEPIR (Secretaria de Políticas da Promoção de Igualdade Racial) é que efetivamente esse projeto é posto em prática.

Historicamente, as políticas públicas brasileiras têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza baseadas em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticos de esquerda ou direita (MUNANGA, 1996). Com a redemocratização do país, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia e a adoção de

medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas (MOEHLECKE, 2002, p.203).

A importância dessas políticas de ações afirmativas reside no fato de o negro apesar da importância de sua contribuição na formação política, econômica, social e cultural da sociedade brasileira, esteve sempre posta à margem, sem direitos ou condições que lhe dessem possibilidades de acesso a no mínimo uma vida digna e aos benefícios que são garantidos a todo cidadão. O discurso da meritocracia subjuga ainda mais esse grupo, pois não leva em conta a ausência de oportunidades a que este foi historicamente submetidos.

Em 2003, o movimento negro brasileiro obteve uma de suas maiores conquistas a aprovação da Lei 10.639/03, que em seu texto traz a obrigatoriedade de se estudar em toda a educação básica a história e a cultura africana e afro brasileira.

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Mensagem de veto altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes Arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3º. (VETADO)" "Art. 79-A. (VETADO) “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.” Art. 2º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque (BRASIL, 2003).

Não basta incluir o tema África nos currículos escolares, pois ele de certa forma sempre esteve lá, o uso político negativo de tudo que se relaciona com a população negra é que nos impede de construir uma mentalidade livre de racismo nas escolas. O estudo do Egito e dos povos africanos da antiguidade nos possibilitará formar uma consciência e mesmo uma indignação nos alunos sobre a forma com que sua história foi subtraída e uma maior compreensão de sua ancestralidade criando um reforço positivo na imagem da África perante a sociedade.

2 O LIVRO DIDÁTICO: MOCINHO OU VILÃO?

Faremos um retrospecto histórico do livro didático para que possamos dialogar sobre a importância deste instrumento no processo ensino aprendizagem e como ele sofre influências políticas, econômicas, sociais e culturais e ao mesmo tempo influência de forma decisiva na formação do pensamento e da consciência histórica dos alunos e conseqüentemente no comportamento da sociedade quanto a questão das diferenças étnico raciais.

Durante os séculos XV e XVI várias mudanças ocorriam na Europa com o Renascimento, o fim do teocentrismo como verdade única, o despontar do antropocentrismo e a reforma religiosa. Com a invenção da imprensa e a possibilidade do conhecimento escrito, os escribas perdem sua importância e a igreja deixa de ser a detentora da educação e da cultura. É nesse contexto que os primeiros livros didáticos surgem (importante salientar que nesse período os candidatos a educação formal eram a elite e o clero).

Nesse contexto é publicado um dos primeiros manuais didáticos que se tem conhecimento “O ABC de Jus” escrito por Jan Hus.

Somente após o advento dos ideais do liberalismo de expansão da educação é que em 1658 Comenius⁴ publica o primeiro manual didático livre das concepções puramente religiosas, sob o título de “O mundo sensível em gravuras”, ele acreditava que não apenas era possível ensinar a todos como também seria possível reunir todo conhecimento em um único material e levar esse conhecimento ao aluno.

Porém, leva-se em conta que a educação sempre teve um intuito, ou seja, para manter a letificação ou para a profissão. “Para ensinar ortografia, o professor mandava os alunos copiarem cartas-modelo e documentos comerciais para aprenderem, ao mesmo tempo, coisas úteis para a vida” (CAGLIARI 1998, p. 20).

O primeiro manual didático que se tem notícia no Brasil é datado de 1540 é intitulada “A CARTILHA” de João de Barros e tinha por base os Dez Mandamentos e algumas orações. Os livros utilizados no Brasil para a escolarização da elite vinham de

⁴Jan Hus- John Huss (1369-1415) foi um pensador e reformador religioso iniciou um movimento religioso conhecido como revolução hussita, criticava o poder terreno da igreja em prol da justiça social, GONZALEZ, Justo L., **Uma história ilustrada do cristianismo**, Vol. 5, páginas 95 a 102, editora Vida Nova 6 Jan Amos Comenius (1592-1670), mestre, cientista, escritor, criador da pedagogia moderna.

Portugal, somente após a instalação da coroa portuguesa no Brasil é que passa a existir uma imprensa nacional. Para Collares (2007), com a implantação da República passa a existir um projeto de escolarização das camadas populares e a necessidade de criação de um material que possibilitasse uma formação educacional pautada em valores e em uma ideologia dominante.

O país inicia os primeiros passos republicanos quando a oligarquia era quem estava no poder e, a educação, desta forma, estava de acordo com interesses desses oligárquicos, o que se tinha, então, era a maioria da população, marginalizada do processo escolar. As poucas escolas que existiam estavam a serviço da preparação da “elite” brasileira (COLLARES, 2007, p. 11).

Em 1929, o livro didático no Brasil com a criação do INL (Instituto Nacional do Livro) passa a ser controlado e distribuído pelo Estado e ao longo do tempo várias legislações foram criadas para regulamentar sua produção e distribuição, observe o breve histórico abaixo:

- * 1929 - Criação do INL (Instituto Nacional do Livro).
- * 1934 - INL recebe suas primeiras atribuições.
- * 1938 - Decreto Lei nº 1006 de 30/12/38, institui a Comissão Nacional do Livro Didático para estabelecer a primeira política de legislação para tratar da produção do controle e da circulação dessas obras.
- * 1945 - Art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, restringe aos professores a escolha do livro a ser usado pelos alunos.
- * 1966 - Criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), para coordenar as ações referentes a produção e distribuição do livro didático.
- * 1971 - Extinção da COLTED.
- INL - Desenvolve o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).
- * 1976 - O INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do PLIDEF.
- Decreto nº 77.107, de 4/2/76 - os livros passam a ser adquiridos com recursos do FUNDEB.
- * 1983 - Criação da FAE.
- * 1985 - Criação do PNLD em substituição ao PLIDEF.
- Decreto nº 91.542, de 19/8/85 - Institui mudanças significativas nas políticas de produção e distribuição do livro didático.
- * 1993 - Resolução CD FNDE nº 6 destina recursos para aquisição dos livros didáticos, passando a existir um fluxo regular de verbas para aquisição e distribuição dos livros.
- * 1993/1994 - São definidos critérios para a avaliação dos Livros Didáticos MEC/UNESCO.
- * 1996 - É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD.
- * 1997 - Extinção da FAE, a responsabilidade pela política de execução do PNLD passa para o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).
- * 2001 - O PNLD amplia, de forma gradativa o atendimento aos alunos com deficiência visual, fornecendo material em BRAILE.
- * 2003 - É publicada a Resolução CD FNDE nº 38, de 15/10/2003, que institui o

Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).
 * 2004 - Criação do PNLEM.
 * 2007 - É regulamentada através da Resolução CD FNDE 18, de 24/04/2007º Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).
 * 2009 - A Resolução CD FNDE nº 51, de 16/09/2009, regulamenta Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos.
 * 2009 - A Resolução CD FNDE nº 60, de 20/11/2009 estabelece novas regras para participação no PNLD.

Segundo o próprio MEC, os atuais programas destinados a produção e distribuição de livros didáticos para educação básica pública no país (PNLD e PNLEM) tem abrangência nacional e de acordo com o gráfico abaixo só em 2015 atendeu quase 30 milhões de estudantes.

Tabela 2. Número de beneficiados e investimentos do governo em livros didáticos nos anos de 2014/2015.

Ano de Aquisição	Ano do PNLD (letivo)	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Exemplares	Investimento*	Atendimento
2014	PNLD 2015	11.032.122	47.225	25.454.102	203.899.968,88	Reposição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
		10.774.529	51.762	27.605.870	227.303.040,19	Reposição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		7.112.492	19.363	87.622.022	898.947.328,29	Aquisição Completa Ensino Médio
		28.919.143	-	140.681.994	1.330.150.337,36	Total

Fonte: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.

O material escolar tem uma materialidade. Espécime e produto, autoral mercantil, o manual escolar é mercadoria e produto autoral, mercantil, o manual escolar é mercadoria e produto industrializado e comercializado com características próprias e que cumpre objetivos específicos nos planos científico, social e cultural. {...} O manual escolar mais que um meio de aculturação e de alteridade cultural é fator e afirmação e dominação cultural (MAGALHÃES, 2011, p.4).

Além das concepções histórico-pedagógicas dos autores há um direcionamento das editoras, o livro didático é antes de tudo, um produto de consumo em 2015, foram investidos 1.330.150.337,36 (Um bilhão, trezentos e trinta milhões, cento e cinquenta mil,

trezentos e trinta e sete reais e trinta e seis centavos), de acordo com dados tirados do site do FNDE, e sua produção, atende interesses do mercado e para que ele possa ter aceitação segue as ideologias do modelo de sociedade e governo vigentes.

Ao escrever um texto sobre a formação dos Estados nacionais europeus e ignorar a multiplicidade étnica da África pré-colonial ou utilizar imagens de africanos escravizados e brutalizados e não aquelas em que aparecem resistindo ou interagindo ao tráfico, o autor está fazendo uso de uma série de critérios: sua formação acadêmica, suas convicções ideológicas, seu contexto histórico, o público para quem está elaborado o material, a intenção das editoras, as limitações de sua formação para tratar todos os assuntos e as pressões do mercado editorial. De certa forma, seu trabalho final é o resultado de seus olhares direcionados e cheios de significados e interpretações, resultando num tipo de representação da história (OLIVA, 2003, p.442).

Rusen (2010), afirma que “antigamente, o livro didático de história era um dos canais mais importantes para levar os resultados da investigação histórica até a cultura histórica de sua sociedade” (p.110). “Hoje a verdadeira finalidade de um livro didático de história é tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da história” (RUSEN 2010, p.120). A partir do colóquio do pensador alemão percebe-se a grande importância deste instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem, o livro didático, aliado ao pensamento de pensadores como Magalhães (2011) percebe-se o quanto é fundamental discutir as questões ligadas ao material didático utilizado nas escolas de educação básica, principalmente porque segundo Guimarães (2010) e Marcos Silva (2010), Oliva (2003) e confirmado pelo próprio Estado através do MEC “o livro didático é na maioria das vezes o único material impresso que professores e alunos têm acesso.”

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino (BRASIL, 1998b, p. 79).

Para Rusen (2001), “a história ensina a partir dos inúmeros acontecimentos do passado que transmite, regras gerais do agir”. Inspirados em Rusen (2001), pode-se dizer que a história da África e do negro ensinada nas nossas escolas, que enfatizam a dominação e a exploração do africano e a inferioridade do continente, ensinam também o preconceito, a discriminação e dão suporte ao racismo justificando a exclusão social destes

indivíduos.

Estudar e compreender a história da África e dos africanos, sua cultura, sua luta e o processo ideológico que levou a sua “quase” ausência no currículo escolar é de fundamental importância na formação da identidade e consciência histórica dos nossos alunos.

Mediante a narrativa histórica, são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória e inseridas como determinação de sentido no quadro de orientação da vida prática humana. A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica (RÜSEN, 2001, p. 57, 65, 66, 67).

De acordo com a concepção de consciência histórica de Rusen (2001), onde a narrativa histórica institui a identidade, as imagens que o livro didático traz do negro/a fujão/fujona sendo açoitado/a pelo capataz em contraposição a imagem da princesa branca e loura dos contos de fada, naturalizam o sofrimento do negro e faz com que crianças e adolescentes se apropriem destas imagens como símbolos de sucesso e fracasso, sendo assim, os alunos afrodescendentes, não se reconhecem diante da história que lhes é ensinada, a história dos “vencedores”, dos conquistadores, trazendo para estes alunos um desestímulo e conseqüentemente grande número de alunos/as negros/as evadidos das escolas públicas brasileiras.

No que tange ao livro didático, denunciaram-se a sedimentação de papéis sociais subalternos e a reificação de estereótipos racistas, protagonizados pelas personagens negras. Apontou-se à medida em que, essas práticas afetavam crianças e adolescentes negros/as e brancos/as em sua formação, destruindo a autoestima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural (SILVA, 2001, p. 65-66).

Analisando as proposições de Rusen (2001) e Silva (2001) veremos o quanto a narrativa histórica construída no livro didático influencia na formação da consciência e conseqüentemente na identidade individual e social do indivíduo, mas principalmente, cristalizando imagens negativas que inferiorizam a pessoa negra e colabora na construção de uma consciência histórica coletiva estereotipada.

Vejamos o que alguns dos principais autores que trabalham com a temática

africana no ensino de história falam sobre como o negro é mostrado no livro didático e as consequências da construção desta imagem na formação da identidade dos alunos.

Quase sem exceção os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social (CAVALHEIRO, 2005 p.96).

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e autoestima (SILVA, 1995, p.47).

O livro didático apresenta o passado histórico e a cultura do povo negro sob forma reduzida e conveniente, quando não consegue inviabilizá-los completamente. O fato histórico mais reduzido refere-se à escravidão (SILVA, 2001, p.51).

De modo geral, ele omite ou apresenta de forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros (SILVA apud MUNANGA, 2005, p.23).

[...] a partir de dados levantados por muitos pesquisadores sobre o racismo no livro didático, alguns pontos foram detectados e levantados, são eles: O estereótipo do negro estigmatizado em papéis de baixo prestígio social contribui, em grande parte, para que as pessoas de pele clara tenham adquirido o senso comum de que os negros não têm papeis e funções diversificadas e que esse é o “seu lugar” na sociedade, bem como, para que muitos negros no passado interiorizassem essa representação e aceitassem como natural a estigmatização, como o seu lugar na sociedade (SANT’ANA, 2005, p.57).

Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança e etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca [...] (BITTENCOURT, 1997:72 apud OLIVA, 2003, p.442).

O que podemos observar é que todos estes autores (quem escreveram antes e depois da Lei 10.639/03) concordam com o fato de que os livros didáticos trazem em seus textos e imagens uma visão distorcida do negro e da África, transmitindo estereótipos que inferiorizam e humilham o negro e não contemplam uma história que trate o africano como sujeito ativo do processo histórico e nem mesmo sua contribuição cultural na formação da sociedade brasileira, o que provoca uma visão negativa e uma baixa estima dos alunos negros na escola.

Os movimentos negros brasileiros há décadas travam uma luta ferrenha na tentativa de implantar no sistema educacional nacional a história do negro, suas lutas, sua contribuição e sua cultura trazendo uma referencialidade positiva que ajude no combate à discriminação e ao racismo.

Em março de 2003, após anos de luta dos movimentos sociais negros foi aprovada a Lei 10.639/03, que obriga a inclusão de História e Cultura Africana e Afro Brasileira no

currículo escolar da educação básica, alterando o texto da LDB.

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira” e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA - Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes Arts. 26-A, 79-A e 79-B: “Art. 26-A - Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3º - (VETADO)” “Art. 79-A - (VETADO)”. “Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.” Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA⁵.

Em 10 de março de 2008, após anos de lutas e discussões a lei 10.639/03 é modificada e substituída pela Lei 11.645/08, que inclui em seu texto a história e cultura dos povos indígenas.

Art. 1º - O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
 “Art. 26-A - Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
 § 1º - O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
 § 2º - Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de [Literatura e História Brasileiras.

Segundo Conceição (2008) “a lei se faz necessária para subsidiar crianças, jovens e adultos que enfrentam dificuldades em assumir sua ancestralidade, pois lhe faltam referências positivas com as quais possam construir laços identitários significativos, se inspirem a prosseguir dentro da escola e almejar um projeto de vida”.

⁵http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 21 nov. 2015 às 9:02.

A lei nos oportuniza um diálogo sobre a necessidade de revisão do modelo educacional e do material didático utilizado em nossas escolas, uma educação intercultural em substituição a uma educação homogeneizadora e etnocêntrica em vigor.

Tomar consciência de que o ambiente escolar favoreceu e - tem favorecido - à auto depreciação, à construção de uma anti-imagem e de sentimentos negativos impostos pelo racismo é o primeiro passo à construção de uma prática pedagógica inclusiva, poderosa, que represente as inquietudes e não os acomodamentos do principal agente que atua no ambiente escolar: os alunos (CAMPOS, 2004, p. 47-48).

Nossos alunos não brancos foram criados à sombra de uma história que super valoriza o branco europeu, construindo em nosso imaginário uma imagem negativa daqueles que fugiam a esse padrão em especial negros e índios. Tudo que nos ensinaram a respeito destes povos foi de forma a negar sua imagem.

A historiografia voltada para a educação básica nos traz o europeu desbravador, corajoso, o índio preguiçoso, e negro burro, imoral. É assim que nossas crianças aprendem a lidar com as diferenças, por isso, é necessário mais do que simplesmente acrescentar a temática indígena ou africana em nossos livros, é necessário que se faça um trabalho que traga uma história da África e dos africanos positiva, que faça com que nossos alunos conheçam, se identifiquem e tenham orgulho da sua ancestralidade.

Neste contexto não devemos pensar no livro didático como mocinho ou vilão, mas, como o que ele realmente é, um importante instrumento de auxílio a professores e alunos no processo de construção do conhecimento.

Doze anos se passaram desde a aprovação da lei, muita coisa ainda precisa ser mudada não apenas no livro didático, mas no sistema educacional, para que realmente possamos ter uma sociedade “cidadã” que respeite as diferenças e eduque para a diversidade com igualdade, levando-se em conta que “NÃO SOMOS TODOS IGUAIS”.

[...] um bom livro de texto é um livro capaz de ensinar para a percepção histórica, de oferecer a possibilidade de realizar interpretações históricas corretas e estimular a orientação para a vida presente, relacionando-as com as perspectivas de futuro, ou seja, o livro didático em especial, o livro didático de história é fundamental, a formação de uma consciência histórica do aluno (RUSEN, 1997).

Faz-se oportuno, portanto, a partir das colocações de Rusen (2001), a respeito da importância do livro didático de história na formação da consciência histórica lembrar que o indivíduo se percebe, percebe o outro, cria metas de futuro e uma identidade individual e

coletiva de acordo com a consciência histórica adquirida. Nesse sentido, se torna crucial compreendermos quais ideologias e a que interesses os conteúdos e as narrativas dos livros didáticos de história atendem. Nessa mesma linha de pensamento Silva e Guimarães (2010) afirmam “Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que em determinados espaços e tempos detêm o poder de dizer e fazer.”

Em vários momentos na história do Brasil percebemos claramente a interferência do Estado na produção e escolha do conteúdo a ser trabalhado no material didático de História de acordo com seus interesses políticos. No Brasil desde 1961 foi instituída a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que regulamenta a educação no país, porém, esta também é fruto de embates e disputas políticas entre os grupos que estão no poder.

A disciplina de história ensinada nas escolas já nasce no intuito de se utilizar o conhecimento histórico para atender a uma demanda do Estado e assim construir uma identidade nacional (coletiva) através da educação e da cultura onde a história ensinada teria papel de destaque. Em 1838 é criado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), seus historiadores foram os responsáveis por construir uma historiografia ensinada que contribuísse na construção do conceito de Nação Brasileira de acordo com os ideais da emergente república.

Durante o Império, desde o início da tarefa de construção do Estado, o discurso de legitimação da monarquia levou intelectuais e estadistas a formularem um projeto político civilizatório da nação, comprometido com o perfil identitário branco-europeu idealizado para os trópicos. A ausência de um sentimento de pertencimento nacional exigiu do poder oficial um esforço maior voltado para a tarefa de consolidação do Estado e construção da Nação brasileira pela via da educação e cultura[...]o lugar institucional da produção histórica é o IHGB e o lugar da produção didática é o Colégio De Pedro II (ANDRADE, 2007, p. 2190).

Desde o princípio o material didático a ser utilizado fora considerado tão importante que o próprio Ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos toma para si a responsabilidade pela escolha dos compêndios utilizados.

O Ministro dispensava especial cuidado a escolha dos professores e do material a ser utilizado pelos alunos, tomando a si a responsabilidade pela escolha dos compêndios – como eram conhecidos os livros didáticos da época. Os primeiros compêndios por ele indicados e aprovados foram os manuais franceses de Cayx e Poissn (História Antiga) e os de Rozoir e Dumnt (Historia Romana) primeiramente importados e mais tarde traduzidos... (SANTOS, 2009, p.67).

Em outros períodos de mudança política, como a implantação do Império, o

Estado Novo a Ditadura Militar, o livro didático de História também fora utilizado como ferramenta oficial de controle ideológico e poder sobre a sociedade buscando assim legitimar o governo e garantindo a ordem e a moral de acordo com os interesses do grupo dominante. Durante a ditadura militar, por exemplo, o governo estabeleceu um programa curricular de história que privilegiasse a história oficial, baseada na moral e no civismo.

A estrutura de programa [...] impunha um ensino diretivo, não crítico, no qual a história aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziriam à história. Nessa concepção, a ordem social, livre de conflitos, seria fator de progresso e as desigualdades seriam legitimadas como fatos universais e naturais (FONSECA, 2003, p.58).

Invisibilidade do negro no livro didático de história se faz através de seus textos, imagens, omissões e ausências, carregados de um teor ideológico cheio de uma intencionalidade atendendo aos interesses de uma camada dominante que se considera branca e se esconde atrás da máscara criada pelo mito da democracia racial.

Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade dos professores. O decreto nº 7.031 - A, de 6 setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, 2004).

Durante o século XIX, com a tentativa de consolidação de um Estado Nacional brasileiro, baseado no modelo europeu, o negro “é praticamente excluído do processo educacional, como podemos perceber no documento.

Diante desse quadro faz se imprescindível dar vez e voz aos afro brasileiros, tornando visível seu protagonismo na história brasileira, oportunizando que as crianças e adolescentes ao entrarem em contato com sua História, sua cultura, suas lutas e conquistas possibilitando a construção de uma consciência crítica e reflexiva de si mesma e da sociedade em que ela vive.

O certo se torna ‘verdadeiro’ na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo ‘individual’ (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o ‘certo’ de uma cultura evoluída torna-se ‘verdadeiro’ nos quadros de uma cultura fossilizada e

anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação (GRAMSCI apud 1968, FARIA, 1984, p.75).

Durante muitos séculos a história da África esteve ausente dos livros didáticos e currículos escolares de história geral criando uma lacuna na formação de identidades individuais e coletivas, o negro e a África só foram lembrados durante séculos apenas no que se refere a escravidão e, mesmo assim, de forma deturpada.

Os livros didáticos de história trazem a imagem do negro escravo e nunca escravizado como se essa fosse uma condição própria sua e não uma violência do colonizador, da África selvagem, pobre, centro de guerras e doenças. A África rica, desenvolvida, grandiosa, centro disseminador de história e cultura e a verdadeira causa dos grandes conflitos e problemas enfrentados pelo continente africano ainda hoje (o esquitejamento do continente pelas grandes potencias) é omitida.

3 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

A proposta deste exercício é descobrir como o Egito vem sendo abordado nos livros didáticos de história após o sancionamento da Lei 10.639/03. Para tal analisaremos 6 livros, três do Ensino Fundamental e que foram utilizados pela Escola Municipal Godofredo Perfeito no período de 2008 a 2016 e outros três do Ensino Médio, que foram adotados no Colégio Estadual Normal Professor César Augusto Ceva entre 2009 e 2017, os critérios utilizados para a escolha destas escolas, foi especificamente, primeiro pelo fato de terem o maior índice nas avaliações diagnósticas externas, como o IDEB e a SAEGO, do município e, segundo, por eu lecionar nessas escolas há mais de dez anos, portanto, conhecer o material didático utilizado pelos alunos antes e depois da efetivação da lei.

A série foi escolhida devido a base curricular do estado trazer os conteúdos de História Antiga no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio e os livros foram aqueles que foram disponibilizados aos alunos após o prazo necessário para a implantação dos temas e assuntos dispostos na lei.

Os aspectos que estaremos focando para entender sob qual perspectiva a civilização egípcia é ensinada nas escolas serão: 1) a localização geográfica; 2) a africanidade (negritude, aspectos culturais); 3) aspectos da formação do Egito; 4) análise cartográfica, os mapas utilizados nos livros deixam claro o pertencimento do Egito ao continente africano?; 5) como o Egito aparece em outros temas referentes à antiguidade.

Para tal, escolhemos os livros didáticos adotados após a sanção da Lei 10.639/03, selecionamos duas escolas da rede pública de Ipameri-GO, uma de Ensino Fundamental (rede municipal) e outra de Ensino Médio (rede estadual).

Somente no PNLD de 2007, os livros didáticos estariam de acordo com as propostas, pois, após a aprovação da lei em 2003, é necessário um período de 2 anos para mudanças nos conteúdos, editoração e análise do MEC, para que este material seja disponibilizado.

Algumas coincidências rondam os livros, dos seis escolhidos, 5 foram produzidos pela editora Moderna e todos trazem uma concepção cronológica do tempo e estão organizados de acordo com uma visão tradicional quadripartite, onde a História Antiga só é vista na série inicial de cada ciclo (6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio), além de uma visão integrada de história geral de matriz europeia e do Brasil, de acordo com as especificações que constam nos guias do PNLD/PNLEM.

Para efeito de estudo e melhor compreensão das questões que rondam o livro didático dividimos a análise. Primeiro analisaremos os 3 livros do Ensino Fundamental e depois os 3 do Ensino Médio.

LISTA DE LIVROS ANALISADOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myrian Brecho. **História das cavernas ao terceiro milênio**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (6º ano do Ensino Fundamental) período de adoção: 2008-2010.
2. PROJETO ARARIBÁ. **História/organizadora**. Editora Moderna. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010. (6º ano do Ensino Fundamental) período de adoção: 2011-2013.
3. PROJETO ARARIBÁ. **História/organizadora**. Editora Moderna. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010. (6º ano do Ensino Fundamental) período de adoção: 2014-2016.

No livro História das Cavernas ao Terceiro Milênio para o 6º ano do Ensino Fundamental o Egito aparece na unidade III intitulada “As Civilizações do Antigo Oriente” onde são trabalhados os seguintes povos, Mesopotâmia, Egito, Índia, China, Japão, Hebreus, Fenícios e Persas, nesta ordem.

Já no sumário, pelo título da unidade, onde o Egito foi colocado, percebemos que não há por parte das autoras a intenção de se trabalhar o Egito a partir de uma vertente africana. O capítulo 7, traz o título: Egito: Estava escrito nas pirâmides?

Já no tópico 1 tem início com a tão propagada pela historiografia, frase de Heródoto, historiador grego (484? - 420 a.C.).

A maior parte do Egito é uma dádiva do Nilo, como dizem os sacerdotes e foi essa minha impressão.

Logo abaixo vem a inscrição: “Observe o mapa e o globinho. 2 - Verifique a localização do Egito Antigo e as características da região. Você vai perceber que ele fica no nordeste do continente africano, banhado pelo mar mediterrâneo e pelo mar vermelho em meio a uma grande área de desertos.

Ao lermos este trecho, temos a impressão que os autores começarão a tratar de um Egito africano, contudo, a menção à África acaba aí e as imagens que eles pedem que sejam observadas de nada esclarecem sobre a condição de um Egito africano, esse posicionamento inicial passa despercebido pelas crianças que nesta fase ainda são muito

visuais.

Figura 3. Mapa do Egito.

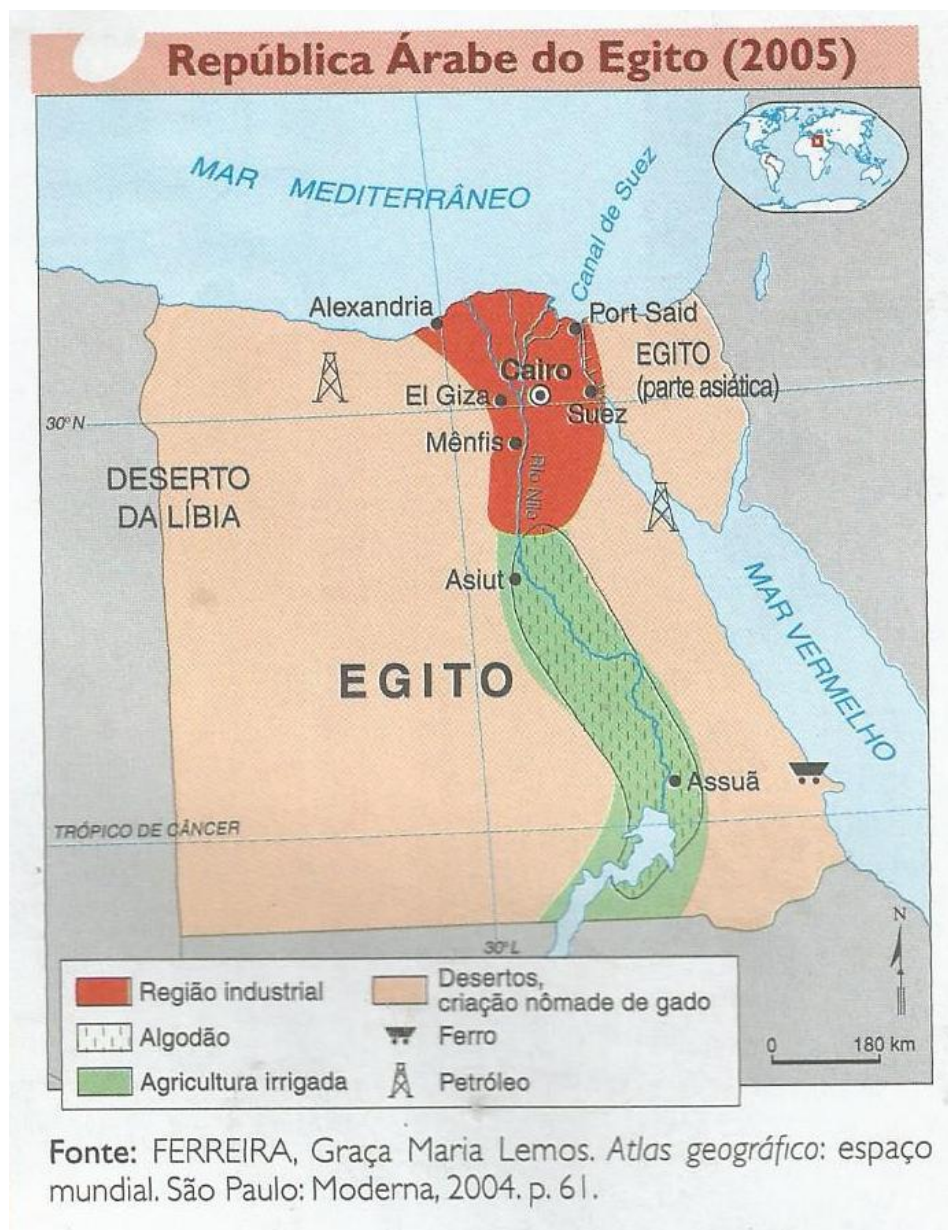


Fontes: VIDAL-NAQUET, Pierre e BERTIN, Jacques. *Atlas histórico: da Pré-história aos nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990. p. 41; STEEDMAN, Scott. *Jornal do Egito*. Belo Horizonte: Dimensão, 1998. p. 2.

Se observarmos o globinho como é pedido pelos autores, veremos um ponto vermelho que não esclarece o que é, mas que se supõe ser o Egito, e ele está localizado mais próximo da Ásia de que da África. O mapa do Egito não o situa em lugar algum para o aluno do 6º ano que está iniciando os seus estudos de história e ainda não desenvolveu uma concepção espacial, esta imagem não esclarece, ao contrário, gera maior dúvida sobre a localização deste povo.

Na página seguinte, os autores trazem um texto complementar sobre o Egito atual, novamente nem o texto e muito menos o mapa apresentado trazem o Egito na África.

Figura 4. República Árabe do Egito (2005).



Um ponto que podemos dizer talvez que seja positivo é o fato de que apesar de durante todo o texto ressaltar importância do Rio Nilo, encontramos um tópico que traz o título “O Controle das águas” onde o trabalho humano é lembrado apesar de não ter sido ressaltada sua importância e no decorrer do texto ter tido uma ênfase no Rio Nilo. Só para se ter uma ideia do que estamos falando, o Rio Nilo é citado nominalmente de forma direta, oito vezes, enquanto que África só é lembrada uma vez em todo o capítulo.

É verdade que o Rio Nilo facilitou a agricultura, a criação de animais e transporte, mas não podemos esquecer o trabalho dos homens e das mulheres que viveram no Antigo

Egito (p.101).

No que se refere às atividades, são compostas por 5 questões e nenhuma delas se refere a importância do Egito no desenvolvimento da civilização ou a sua cultura africana e três delas trazem como temática principal o Rio Nilo e sua importância.

Os livros da Coleção Projeto “O livro do Projeto Araribá” História, que foi utilizado por dois triênios consecutivos, pelos alunos da EMGP, 2011-2016, é uma obra que foi concebida através de um projeto coletivo da editora, não constando nas especificações do livro e do próprio guia do livro didático o nome, o número ou a qualificação dos autores envolvidos no desenvolvimento da obra.

A coleção adota uma organização cronológica linear dos conteúdos sob a perspectiva integrada da história geral de matriz europeia com a do Brasil, possibilitando a percepção de semelhanças, diferenças e especificidades dos processos históricos. Também são abordados conteúdos sobre a história da África e da Ásia (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD, 2014.).

O livro do Projeto Araribá, 2011-2014, não sofreu alterações nos textos, imagens ou mesmo atividades para o triênio seguinte no que diz respeito a história do Egito. Em ambas edições os autores (desconhecidos), iniciam a obra localizando geograficamente o Egito no nordeste da África, destacando a presença do Rio Nilo, para eles. “As cheias do Nilo organizavam a vida agrícola dos egípcios”. (AUTOR, p.86).

A concepção utilizada para discutir a formação do Estado egípcio são as condições geográficas, o Egito é visto como produto da sua natureza física, a intervenção humana através do trabalho, observação estudo, não é levada em consideração

Prevalece uma visão tradicional eurocêntrica de uma civilização que apesar de ter sido inicialmente localizada na África tem toda sua africanidade omitida. Aspectos físicos ou culturais que pudessem trazer à tona sua condição africana são omitidos.

O Egito é trabalhado no Projeto Araribá, através de uma perspectiva que não contempla esse povo em uma matriz africana, o que pode ser confirmado através da análise do livro feito pelo MEC, no guia do livro didático de 2011, p.87 e depois no guia de 2014, p.105.

A História da África inicia-se no 6º ano. Aparece vinculada aos antigos reinos africanos da Núbia. No 7º ano, aparecem os reinos subsaarianos de Gana, Mali e Iorubás, além do reino cristão de Aksum. Ainda no mesmo volume, o Continente é discutido no contexto do tráfico. A partilha dos territórios africanos aparece no 9º ano, no contexto de dominação imperialista e, posteriormente, discute-se

topicamente a África no Pós-Segunda Guerra. A situação dos afrodescentes na atualidade aparece no 8º ano, relacionada à luta por cotas para trabalhadores negros e igualdade de direitos (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2011).

A análise feita pelo próprio MEC deixa claro que o Egito e os temas não serão discutidos a partir de uma matriz africana, e sim, europeia, acrescentando-se alguns tópicos sobre a África, sem que haja qualquer tipo de discussão ou debate sobre estes temas.

No material didático do Projeto Araribá de História, o Egito aparece na terceira unidade com o título: A Mesopotâmia, o Egito e a Nubia e é subdividido em seis temas.

Os dois primeiros temas se referem à Mesopotâmia e trazem os seguintes subtítulos: 1) Mesopotâmia o berço da civilização; 2) Terra de grandes Impérios. Nos temas 3, 4 e 5 é trabalhado o Egito com os títulos: 3) O Egito e o Rio Nilo; 4) A sociedade no Egito; 5) A religião e a escrita; 6) A Nubia e o Reino Cuxe.

Será que há algum significado intrínseco no fato de os títulos dos temas relacionados à Mesopotâmia ressaltarem sua importância e grandiosidade, enquanto os títulos dos temas que abordam os povos africanos não expressarem nada sobre estes serem totalmente superficiais ou seria apenas coincidência?

Na abertura do capítulo, onde o Egito Antigo é trabalhado inicia-se com uma frase que teoricamente deixa clara sua localização, contudo sobressai a informação da proximidade com o Rio Nilo. “A civilização egípcia desenvolveu-se às margens do Rio Nilo em uma área desértica do nordeste da África” (p.86).

Esse é único momento contudo, em que a África aparece e como no decorrer do texto não se faz qualquer referência a sua condição africana e, ou principalmente, a negritude dos egípcios, além de não existirem mapas ou qualquer imagem que ajude a reforçar essa ideia, de um povo africano, as crianças não conseguem associar o Egito aos africanos e mesmo se conseguissem, a sua grandiosidade e importância foram omitidas, o que se contrapõe com outros povos da antiguidade, que tiveram suas características ressaltadas e valorizadas, como é o caso de Grécia e Roma.

Na página 96, o livro traz 6 atividades, em nenhuma delas há qualquer indicação que nos ajude a relacionar o Egito à África. Na atividade 6 é pedido que se observe a imagem da página 89.

Figura 5. Imagem de dois camponeses negros egípcios.



A questão traz na alternativa (a) a seguinte pergunta: Como são os personagens que aparecem na pintura?

Uma excelente oportunidade para o professor discutir com os alunos a questão da negritude egípcia e racismo, mas no manual do professor que se encontra no final do livro página 128, a resposta é: “Na pintura aparece um homem e uma mulher, provavelmente um casal, em dois momentos do trabalho na agricultura. A mulher traja um vestido branco, longo, pintado com linhas marrons. O homem usa uma espécie de saia branca presa na cintura. Eles estão descalços e parecem usar perucas. Ambos foram retratados de perfil”.

Apesar de a imagem representar claramente um casal de pele negra e cabelos crespos e a pergunta se referir a como são e não como se vestem, o fato passa totalmente despercebido, sua condição de pessoas africanas e negras é total e intencionalmente omitida.

Gráfico 5. Localização do Egito nos livros didáticos do Ensino Fundamental.



Gráfico 6. Elemento responsável pelo desenvolvimento do Estado egípcio de acordo com os livros didáticos do Ensino Fundamental.

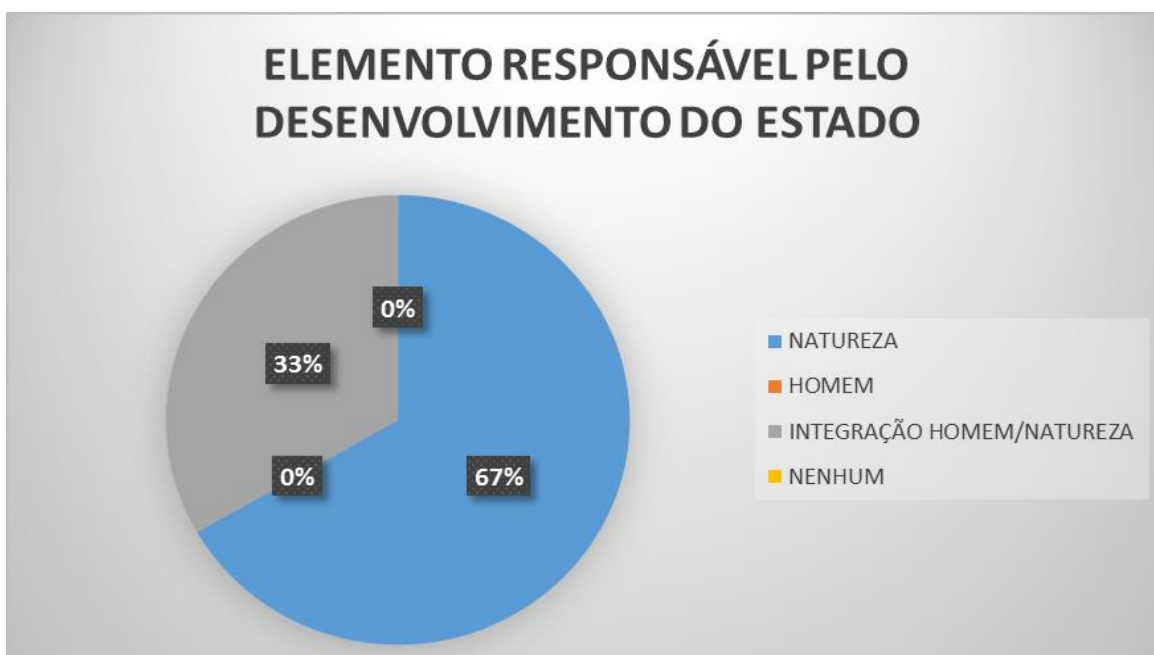
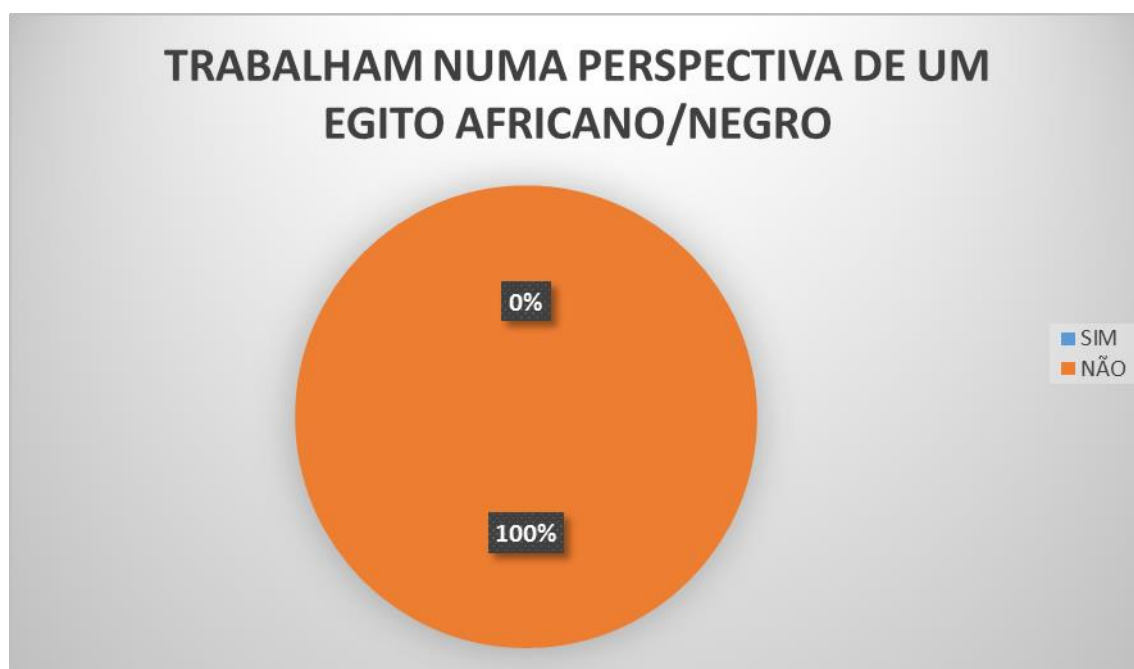


Gráfico 7. Gráfico mostrando se os livros didáticos do Ensino Fundamental consideram o Egito uma dádiva do Nilo.



Gráfico 8. Gráfico que mostra se os livros didáticos do Ensino Fundamental trabalham na perspectiva de um Egito africano/negro.



A análise dos gráficos nos possibilita levantar alguns pontos interessantes na nossa discussão. Apesar de todos os livros localizarem o Egito na África, nenhum deles

traz uma perspectiva africana da população e cultura egípcia.

Outro ponto é o fato de que apenas um dos três livros consideram literalmente Egito uma dádiva do Nilo”, mas os três ressaltam e destacam repetidamente a importância do rio inclusive nos títulos dos capítulos.

ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

1. BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myrian Brecho. **História das cavernas ao terceiro milênio**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2005. (1º ano do Ensino Médio) período de adoção: 2009-2011.
2. ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes. **Conexões com a história**. –1. ed. São Paulo: Moderna, 2010. (1º ano do Ensino Médio) período de adoção: 2012-2014.
3. NAPOLITANO, Marcos; VILLAÇA, Mariana. **História para o Ensino Médio**. v.1. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. (1º ano do Ensino Médio) período de adoção: 2015-2017.

O Primeiro livro a ser analisado é: História das cavernas ao terceiro milênio e que fora adotado pelo Colégio Normal no triênio de 2009-2011, na análise feita pelo MEC, no Guia do livro didático de 2008, não há sequer uma citação sobre se e como ele trabalha ou não os conteúdos ligados a África e aos indígenas, apesar da obrigatoriedade da Lei 11.645/08, pelo contrário é inclusive sobressaltada a opção dos autores em mesclar a História da América com a História Europeia.

O texto didático segue o modelo narrativo de exposição dos conteúdos programáticos e, dessa forma, privilegia uma atitude de memorização, dada a quantidade de informações fornecidas ao aluno. Porém, associado às demais partes dos capítulos, auxilia o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, pois possibilita, além da memorização, a observação, a compreensão, a organização, a argumentação, a análise, a formulação de hipóteses e a prática da escrita. Sua linguagem é acessível ao aluno do Ensino Médio. A opção por mesclar capítulos de História da Europa com os de História do Brasil e da América permite que o aluno construa uma imagem articulada dos processos históricos estudados. A inserção de textos complementares serve para ampliar a discussão do tema proposto no capítulo (CATÁLOGO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO PARA O ENSINO MÉDIO, p.57).

Mota e Braick (2005) trazem o sugestivo título para o capítulo: A civilização floresce às margens do Nilo, nele as autoras trabalham sob a perspectiva de uma

localização africana do Egito, e tentam desconstruir esse estereótipo de Crescente Fértil como lugar geográfico onde se localiza o Egito. O Egito se localiza no nordeste da África, em uma região conhecida no passado como Crescente Fértil (p.41).

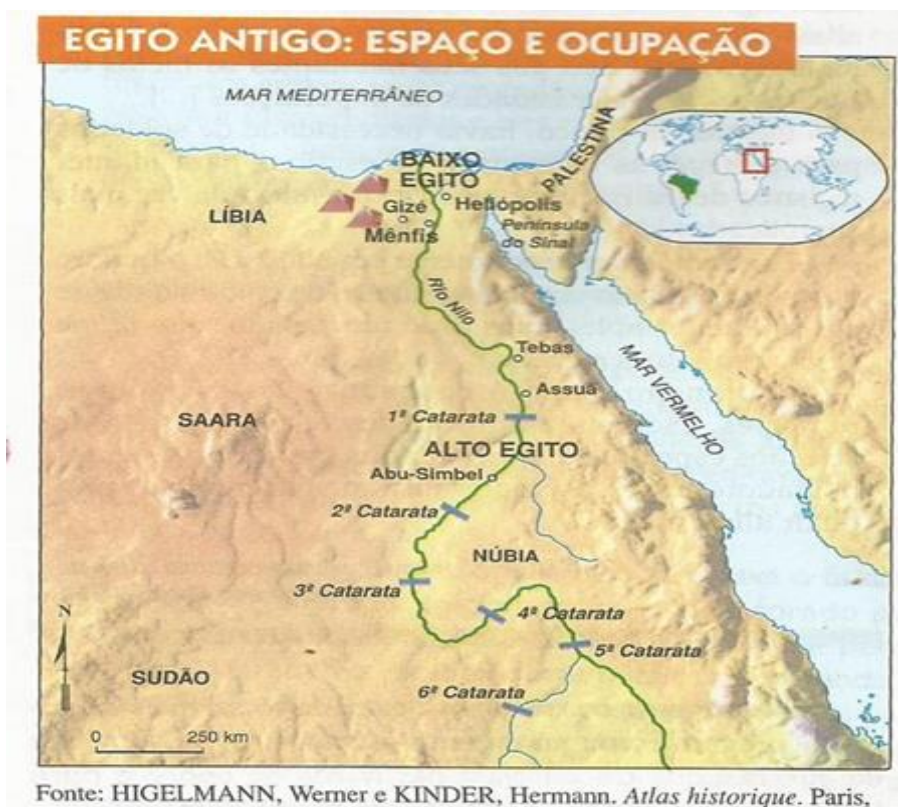
Em História das Cavernas ao Terceiro Milênio, a abordagem feita sobre a formação do Estado é muito interessante, é feita a partir de uma perspectiva, onde o desenvolvimento da civilização se dá não à partir da existência do Rio Nilo como se fosse uma benção da natureza como vemos em muitos livros que tratam o tema, mas do casamento entre condições naturais e trabalho humano intenso. A importância das cheias do Nilo e a fertilidade proporcionada por elas é valorizada, mas fica claro que a sua potencialidade só foi possível devido ao trabalho, dedicação e aprimoramento tecnológico do povo egípcio.

Mas as cheias, por si só, não garantiram uma agricultura farta e diversificada. Foram os habitantes do vale, e em especial os camponeses (s felás) que aprenderam a transformar a natureza em benefício da sociedade. Foi necessário muito esforço, criatividade e trabalho coletivo para construir diques e canais de irrigação que reduziam os danos e estendiam a regiões distantes os benefícios das cheias do Nilo (p.41-42).

Nas duas obras (Ensino Fundamental e Ensino Médio) os autores seguem a mesma linha com uma mudança mais de linguagem narrativa do que de concepção ideológica, elas começam tanto o texto do Ensino Fundamental, quanto o do Ensino Médio, localizando geograficamente o Egito no nordeste da África. Um aspecto interessante a ser pensado é que Braick e Mota (2005), apesar de falarem sobre a importância do trabalho humano e do alto grau de desenvolvimento tecnológico na formação dessa civilização, contudo, no livro do 6º em destaque no início da página encontramos a célebre frase do historiador grego Heródoto que viveu no século V, A.C. “A Maior parte [do Egito] é uma dádiva do Nilo, como dizem os sacerdotes, e foi essa a minha impressão”.

No texto de Braick e Mota (2005) não existem elementos que ajudam a compreender a identidade negroide do povo egípcio ou qualquer sugestão que nos leve a pensar a existência de um Egito africano e negro das autoras o localizarem inicialmente no continente africano, suas características estão omissas. O único mapa que o texto traz não mostra um Egito pertencente ao Continente Africano.

Figura 6. Egito Antigo: Espaço e ocupação.



No triênio 2012-2013-2014, o Colégio Estadual Normal Professor César Augusto Ceva, utilizou livro, *Conexões com a História* da Editora Moderna, de autoria de Alexandre Alves e Leticia Fagundes de Oliveira.

Em seus três volumes, a coleção é estruturada de forma a apresentar um texto principal com seções auxiliares fixas, intercalando conteúdos de História Geral e do Brasil, os quais são desenvolvidos de acordo com a cronologia tradicional de base europeia, contemplando desde a História dos povos ágrafos até a História contemporânea.

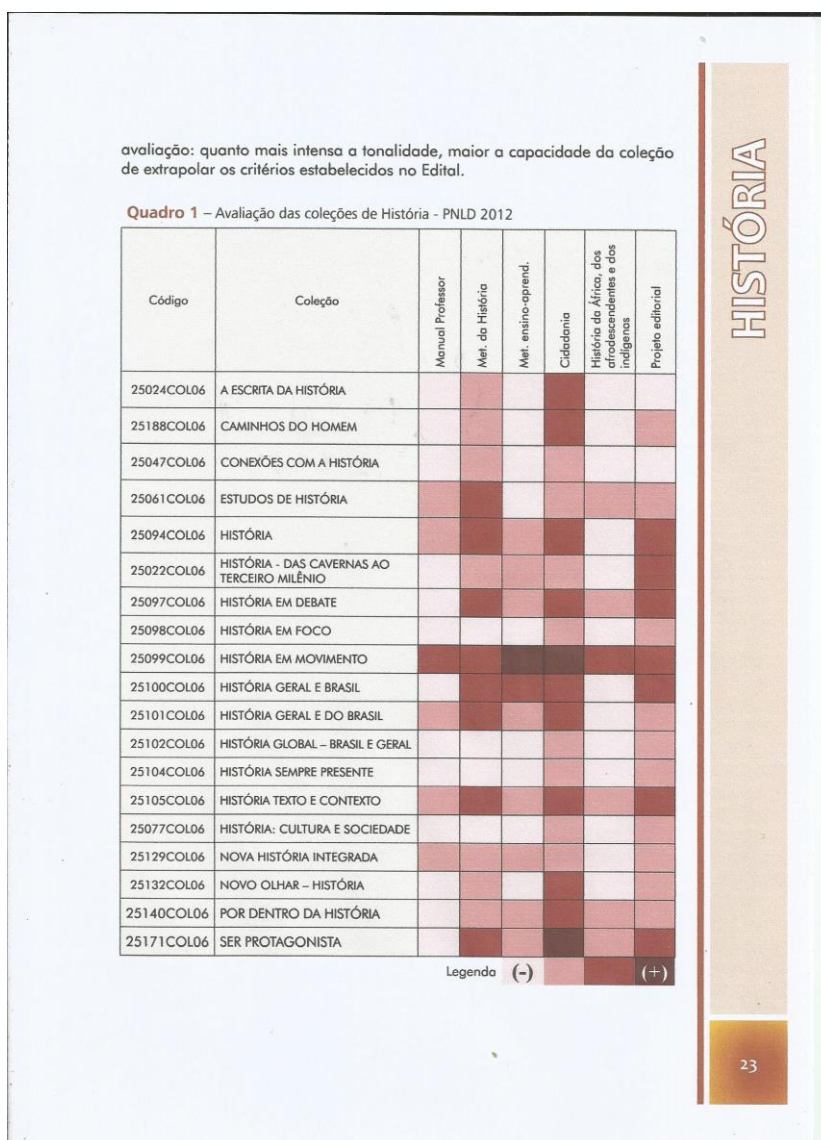
[...] Em diferentes momentos da coleção efetiva-se o trabalho com a história e cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas. Há conteúdos Guia de Livros Didáticos PNLD 2012, 44 relacionados com a História da África nos três volumes. O tratamento da cultura afro-brasileira não se restringe ao período da escravidão e nem o da cultura indígena ao processo de colonização do Brasil, pois são também considerados na atualidade. Na abordagem dos desafios do Brasil contemporâneo, no terceiro volume, problematizam-se os estereótipos sobre os indígenas, apresenta-se a diversidade da situação desses povos e analisam-se os problemas que enfrentam, sobretudo, quanto às demarcações de suas terras. Também são enfatizadas as manifestações da cultura afro-brasileira e as lutas dos afrodescendentes (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS – PNLD, 2012, p.41).

Um aspecto importante a analisarmos na adoção deste material é o fato que de

acordo com o Guia do Livro didático do PNLD, esta coleção é a que obtém a menor satisfação na avaliação feita pelo próprio MEC.

Ao observar o gráfico que mostra a avaliação das coleções de História 2012, notamos inclusive que no aspecto referente a História da África dos afrodescendentes e dos indígenas, treze dos vinte livros avaliados recebem uma nota negativa, inclusive o Conexões com a História, e nenhum dos vinte livros avaliados e aprovados pelo PNLD obteve uma nota máxima. Isso nos mostra o quanto é importante reavaliarmos a forma com que a Lei 11.645/08 está sendo trabalhada nos livros didáticos de história da educação básica e, principalmente, quem e como está sendo feita a avaliação e aprovação deste material.

Gráfico 9. Mostra a avaliação das coleções de história no PNLD.



Fonte: Este tipo de gráfico foi feito apenas no PNLD de 2012.

Como o MEC, através do PNLD, o mercado, as editoras, os autores e todos os órgãos e pessoas envolvidas na edição, produção, escolha e distribuição do livro didático percebem a importância ou não de se trabalhar este conteúdo? Será que o propósito da lei está realmente sendo cumprido?

Que história da África queremos contar? Que tipo de sociedade queremos formar? Porque a história dos povos ocidentais tem um espaço muito maior no material?

No texto retirado do mesmo guia em que consta o gráfico que mostra que o livro Conexões com a História no quesito História da África dos Afrodescendentes e História Indígena obteve nota negativa diz: “O livro Conexões com a História trabalha efetivamente com as questões ligadas a África, aos afrodescendentes e aos indígenas”.

Há, portanto, uma incoerência gritante no Guia do PNLD ou isto significa que se a forma com que a África, os africanos e indígenas são tratados não satisfazer de forma adequada as exigências da lei não tem importância? Se o livro não satisfaz as exigências legais então porque ser adotado? Seria este aspecto menos importante na concepção dos avaliadores?

No que se refere ao estudo da civilização egípcia a ideia principal que o texto traz se relaciona com as questões climáticas e da natureza física do Egito. Eles não localizam efetiva e geograficamente o Egito, apenas sugerem quando escrevem.

Atualmente a questão das mudanças climáticas vem atraindo cada vez mais atenção[...] Situação semelhante ocorreu, há alguns milênios no norte da África. As alterações climáticas que ocorreram nessa região explicam o povoamento do Egito (p.51).

Não há uma negação, mas também não há uma afirmativa de um Egito africano, afinal essas mudanças climáticas poderiam ter causado migrações ou consequências em regiões próximas.

Em Conexões com a História, o conteúdo que se refere a Pré-História, Mesopotâmia, Egito, Nubia, Índia, China, Fenícios e Persas são trabalhados em uma única unidade intitulada: “Da Pré-História às Primeiras Civilizações do Oriente”, enquanto que Grécia e Roma, a chamada antiguidade clássica, tem uma unidade onde contam cada uma com 6 capítulos para falar de sua história, o que dá ao leitor, a impressão de superioridade europeia, tem um espaço maior porque tem mais a contar, a contribuir com a história da humanidade, o que não é verdade.

O Capítulo 2 da Unidade I vem sob o título: “Civilizações do Nilo e da Mesopotâmia” e traz na sua introdução a frase “Nilo e Mesopotâmia: berço das civilizações,” creditando toda a importância do desenvolvimento dessa civilização ao Rio Nilo.

Um mapa intitulado, O Egito antigo aparece, mas não é possível através dele localizar o Egito no continente africano.

Figura 7. Mapa o Egito Antigo.



No tópico 1 desse texto, os autores se contradizem, pois, começam falando sobre civilização e preconceito, fazem uma dura crítica a essa visão eurocêntrica da História:

“Essa noção de civilização baseada no preconceito não considera a identidade, os valores e a história de cada povo” (AUTORES, 2010, p.45).

Entretanto, no percorrer do texto os autores tratam o Egito exatamente da forma que haviam dito ser preconceituosos, não considerando sua identidade, seus valores e sua história, à medida que não mostram a importância e muito menos a negritude deste povo. No texto dos autores não há elementos que proporcione aos alunos o conhecimento e a compreensão dos valores e ou a identidade do povo egípcio, pelo contrário, à medida que omite sua africanidade também nega sua identidade.

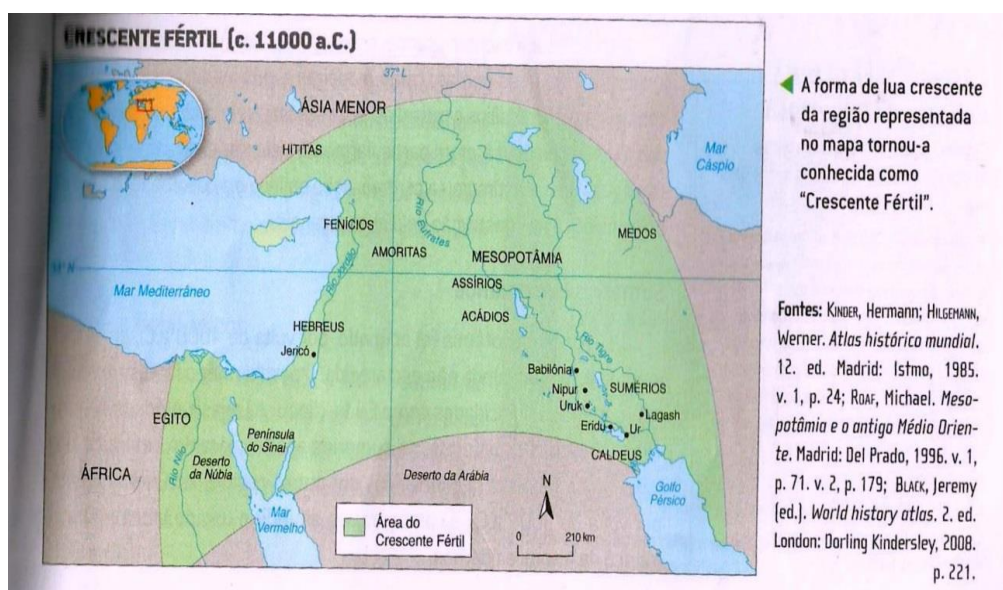
No material de Vilaça e Napolitano, História para o Ensino Médio, a antiguidade é estudada na Unidade 2 e engloba 3 capítulos: - Capítulo 3: “As primeiras Cidades e Impérios” onde é trabalhado Mesopotâmia, Egito, Nubia, Cuxe, Fenícios, Persas, Índia e China; - Capítulo 4: Grécia; - Capítulo 5: Roma.

Os povos africanos (Egito, Nubia e Cuxe) e os povos asiáticos (Hebreus, Persas, Fenícios, Índia e China) são todos estudados em um único capítulo, enquanto que os europeus Grécia e Roma têm um capítulo exclusivo para cada.

Interessante observarmos que já na distribuição dos capítulos há uma valorização dos povos europeus em relação aos africanos e asiáticos, que tipo de consciência histórica construímos no aluno com esse tipo de representação?

Os autores iniciam o texto com um mapa localizando esses povos na região do “Crescente Fértil” com o mapa abaixo:

Figura 8. Mapa do Egito no livro didático.



Fonte: NAPOLITANO e VILLAÇA (2013).

O próprio MEC considera que o livro traz uma abordagem eurocêntrica da História.

A coleção apresenta uma perspectiva integrada dos conteúdos da História Geral e do Brasil, marcados pelo viés eurocêntrico, com abordagens das Histórias africana, americana e asiática (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2015, p.73).

Para eles, o desenvolvimento dessa importante civilização se deu graças as suas condições climáticas. A superficialidade impera no texto dos autores e temas como a sociedade, cultura, artes, valores, assuntos que ajudariam a compreender e a identificar uma identidade africana do Egito sequer são citados.

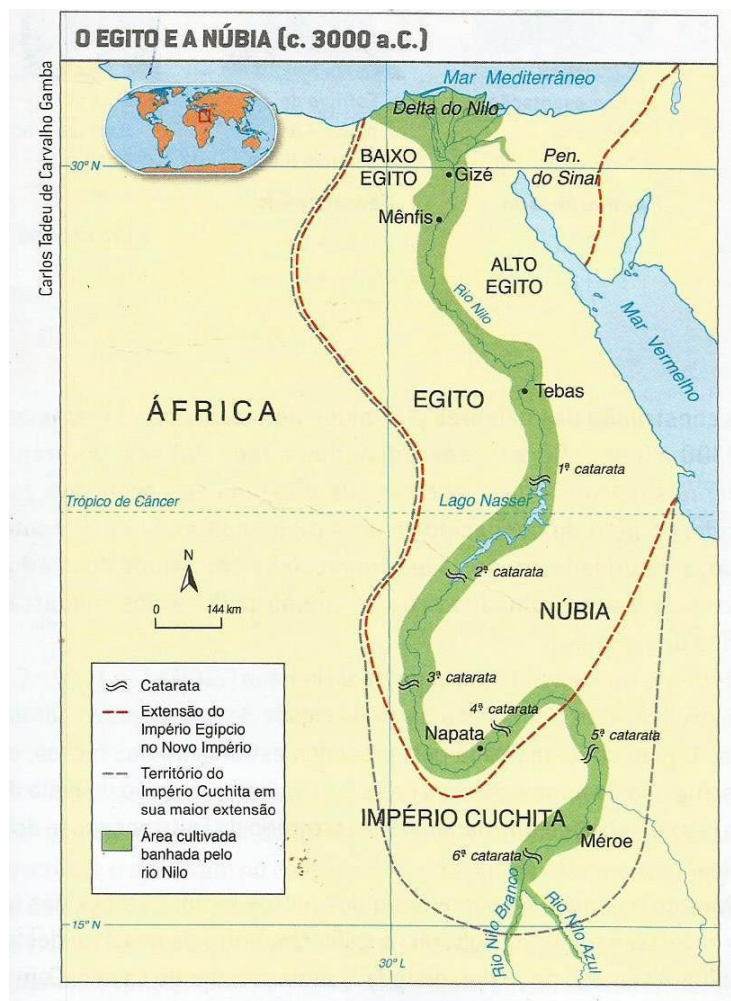
Mais no final do capítulo, em um tópico com o subtítulo “Povos e impérios do norte da África” eles repetem a ideia criada por Heródoto há mais de dois mil anos de que o Egito é uma dádiva do Nilo, desconsiderando a importância do desenvolvimento tecnológico e do trabalho humano dispensado por esse povo, é claro no texto que os autores dão uma importância muito maior ao Rio Nilo do que ao próprio império egípcio, e assim, como na obra de Alves e Oliveira, fica apenas sugerida no título uma localização do Egito no continente africano.

O historiador grego Heródoto considerava o Egito a maior dádiva do Rio Nilo, às margens do qual e ao norte da primeira catarata (de um total de seis, contados desde o Delta) estabeleceu se o reino dos faraós (NAPOLITANO e VILLAÇA, 2013, p.).

Talvez seja um ponto que deveríamos nos perguntar, porque primeiro localizar o Egito no crescente fértil, para depois sugerir a sua verdadeira condição de país africano, mas sem contudo, falar diretamente desse pertencimento à África? Que tipo de história estamos “contando” aos nossos alunos em nossas escolas quando negamos ou omitimos a condição africana de um dos povos de maior relevância da antiguidade?

Ainda neste tópico dos “Povos e Impérios do norte da África” aparece um mapa de sua localização, onde mais uma vez o elemento principal é o Rio Nilo e onde o Egito não aparece como país africano.

Figura 9. O Egito e a Núbia (c. 3000 a.C)



Através da leitura do texto do livro didático “História para o Ensino Médio e da análise dos mapas apresentados é fácil perceber que o Egito além de não ser trabalhado à partir de uma vertente africanista, que considere sua identidade, ainda credita todo seu desenvolvimento ao Rio Nilo.

Gráfico 10. Localização Geográfica do Egito nos Livros Didáticos do Ensino Médio Analisados do Ensino Médio.

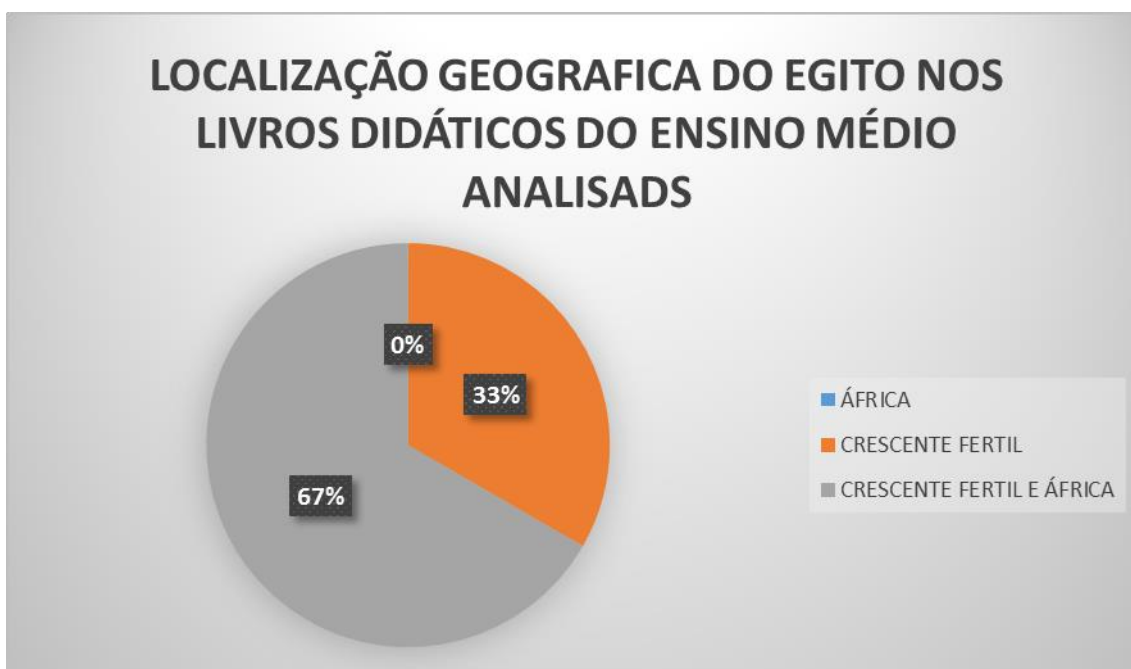


Gráfico 11. Elemento Responsável pelo Desenvolvimento do Estado Egípcio nos Livros Didáticos do Ensino Médio.

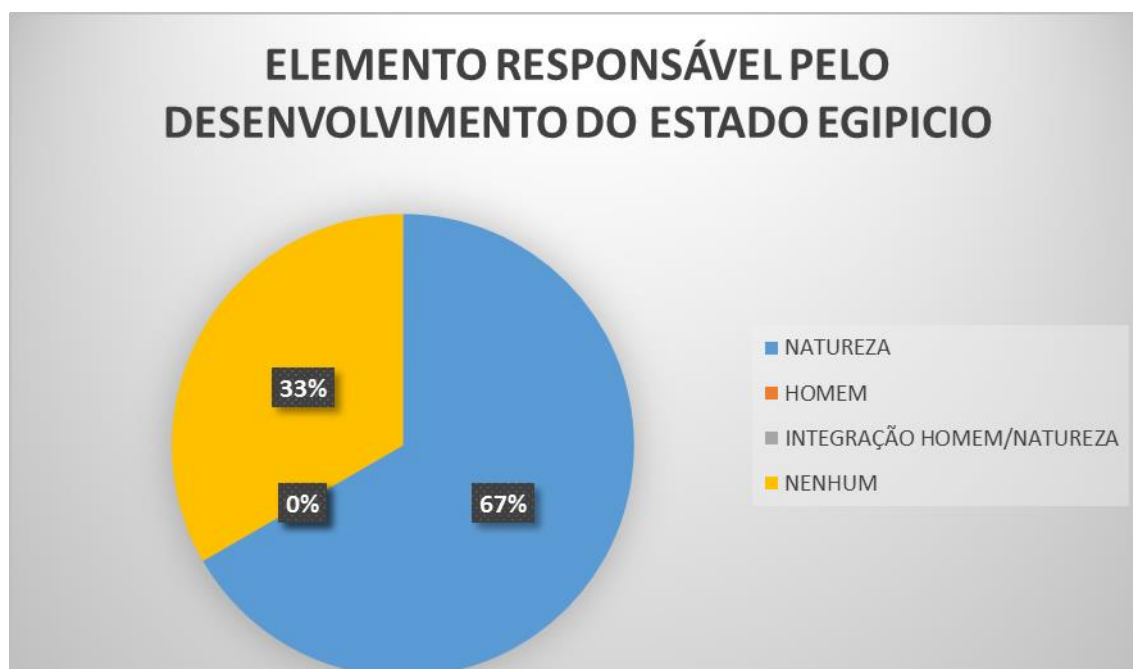


Gráfico 12. Mostra se os livros do Ensino Médio consideram o Egito uma dádiva do Nilo.

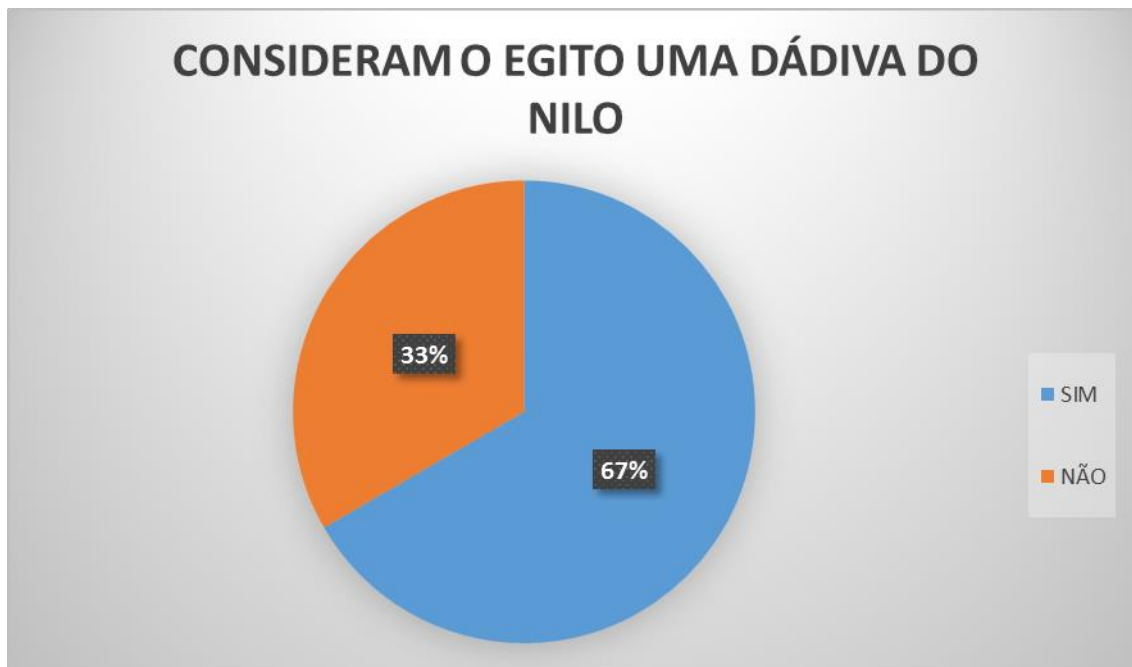
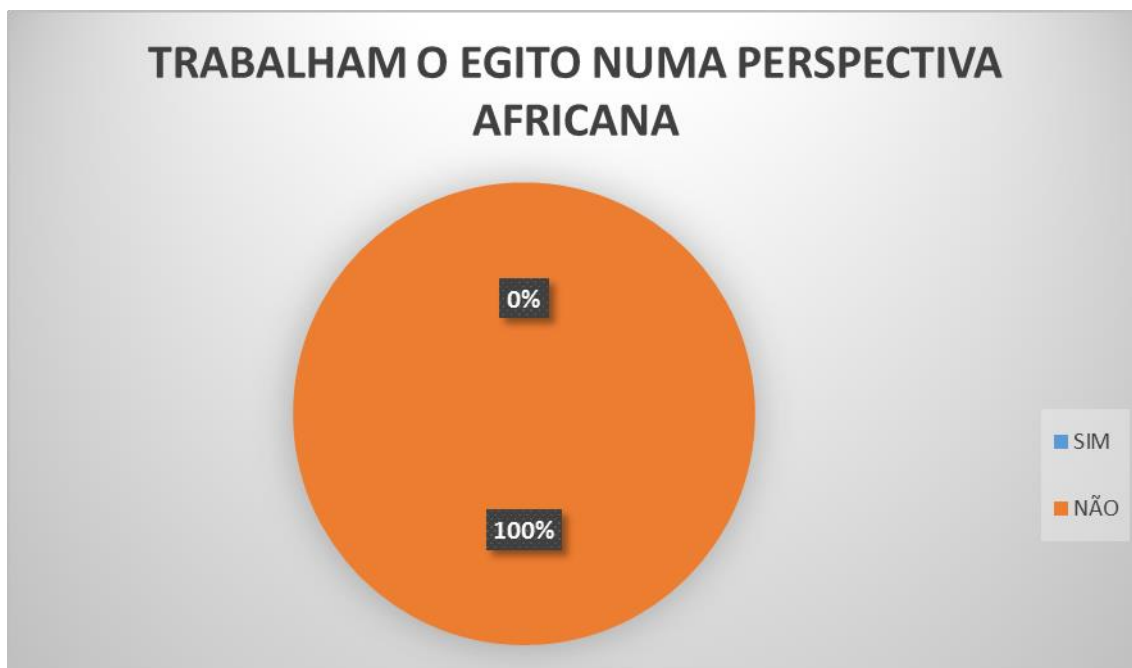


Gráfico 13. Mostra se os Livros Didáticos do Ensino Médio trabalham o Egito numa perspectiva africana.



Mais uma vez, a análise dos gráficos nos traz importantes questões a serem

pensadas. Enquanto que os livros didáticos do Ensino Fundamental todos trouxeram o Egito localizado no nordeste da África, no material do Ensino Médio o enfoque maior foi no Crescente Fértil, apesar de que em 2 desses livros no decorrer do texto ter sido citada a sua localização no nordeste da África.

Outro ponto que percebemos grande diferença é quanto ao Egito ser ou não uma dádiva do Nilo, vimos uma inversão na comparação dos resultados do material do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos gráficos do Ensino Fundamental 2 dos 3 livros não diziam claramente que o Egito é uma dádiva do Nilo, enquanto que nos gráficos referentes ao material do Ensino Médio, 2 dos 3 livros analisados afirmam ser sim o Egito uma dádiva do Nilo.

Quando questionamos se o Egito é trabalhado sob uma perspectiva africanista, obtemos um resultado idêntico, em nenhum dos livros analisados o Egito é trabalhado como um povo africano.

3.1 ANÁLISE DO SUMÁRIO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Durante a análise dos livros didáticos, outro ponto que não havíamos pensado inicialmente nos chamou a atenção, o índice, a distribuição de conteúdo por páginas. Percebemos o quanto a historiografia voltada à educação básica contribuiu não apenas na omissão de um Egito negro africano, mas sobretudo, na inferiorização da história dos povos africanos em relação aos povos europeus, através da distribuição dos conteúdos no livro didático.

Para observarmos melhor como esta inferiorização ocorre separamos 16 livros de história do 6º ano Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, séries onde são estudadas a história da antiguidade, 6 destes são aquele já estudados no decorrer do trabalho os outros 10 foram escolhidos aleatoriamente para que não houvesse nenhum tipo de influência no resultado do trabalho.

LIVRO		NÚMERO DE PÁGIAS DEDICADA A CADA CIVILIZAÇÃO			
		EGITO	OUTROS POVOS AFRICANOS DA ANTIGUIDADE	GRÉCIA	ROMA
1	Nova História Crítica 6º ano Autor: Mário Schimidt Ano 1999	13	Não tem	37	36
2	História para Ensino Médio 1º ano EM Autor: Marcos Napolitano e Mariana Vilaça Ano: 2013	2	Não tem	16	18
3	História das cavernas ao Terceiro Milênio 6º ano Autor: Patricia Ramos Braick e Myrian Becho Mota Ano: 2006	15	NÃO TEM	28	45
4	História das cavernas ao Terceiro Milênio 1º ano EM Autor: Patricia Ramos Braick e Myrian Becho Mota Ano: 2005	8	Não tem	11	10
5	Projeto Araribá - 6º ano EF Obra coletiva Ano: 2010	11	Não tem	32	48
6	Conexões com a História- 1º ano EM Autor: Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira Ano: 2010	7	Não tem	22	23
7	Oficina de História 1º ano EM Autor: Flávio de Campos e Regina Claro Ano: 2013	9	Não tem	31	26
	História da Civilização	3	Não tem	11	16

8	Ocidental vol. Único – EM Autor: Antônio Pedro Ano:1997				
9	Estudos de História 1º ano EM Autor: Ricardo de Moura faria, Monica Liz Miranda e Helena G. Campos Ano: 2010	Este livro não traz um capitulo especifico para o Egito ou qualquer outro povo africano, o assunto é abordado em um capitulo com 15 páginas intitulado Sociedades africanas		13	13
10	Sociedade e cidadania 6º ano EF Autor: Alfredo Boulos Ano: 2012	21	14	59	53
11	História Geral e do Brasil 1º ano EM Autor: Cláudio Vicentino e Gian Paolo Dorigo Ano: 2010	4	Não tem	21	22
12	História Geral e do Brasil vol. Único EM Autor: Geraldo Vinci de Moraes Ano: 2010		Não há um capítulo específico para se trabalhar o Egito, a Nubia ou qualquer outro povo africano, o assunto é tratado num capitulo intitulado: Povos Orientais	14	20
13	Encontros com a História 6º ano EF Autor: Vanise Ribeiro e Carla Anastasia Ano: 2012	14	10	23	24
14	História em Movimento 1º ano EM Autor: Gislaíne Azevedo e Reinaldo Seriacopi	8	Não tem	16	29
	História da Pré- História à	15	8	27	28

15	Antiguidade 6º ano EF Autor: Gislaine Azevedo e Reinaldo Seriacopi				
	TOTAL DE PÁGINAS	130	32	361	411

Através da observação da distribuição do espaço destinado aos povos da antiguidade europeus e africanos, no livro didático, podemos perceber que a primeira impressão que o aluno tem ao abrir o material já é exatamente a de que os povos europeus têm uma história mais importante do que a dos povos africanos, por isso, tem mais o que nos ensinar. Essa análise nos levanta uma série de questionamentos.

Que tipo de consciência histórica estamos transmitindo aos nossos alunos com estas informações? Como este aluno pode criar um orgulho e auto estimas relacionados aos nossos antepassados africanos?

Como o MEC faz as avaliações e que critérios utiliza para permitir que tais livros cheguem aos nossos alunos sem que atendam minimamente o proposto pela Lei 10.639/03?

Mais uma vez, fica clara a necessidade e a importância de se disponibilizar aos alunos um material didático que traga um reforço positivo da negritude e africanidade aos alunos.

4 COMO A HISTORIOGRAFIA CONTRIBUI NA EXCLUSÃO DE UM EGITO AFRICANO?

O ensino de história é fundamental na formação da consciência histórica do indivíduo à medida que nos ajuda a compreender e conhecer a história e a cultura da nossa sociedade. Segundo Rusen (2010), “é a partir das escolhas que fazemos baseadas no nosso conhecimento do passado, em nossa cultura e nas projeções que fazemos do futuro é que desenvolvemos a consciência histórica.”

O processo ensino-aprendizagem de história não é neutro, ele sofre influências da realidade do professor, do material didático e da realidade histórico social e cultural do aluno e inclusive dos meios de comunicação.

A consciência histórica pode ser definida como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história. Em outras palavras ela é “(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57).

Durante muito tempo, podemos perceber na historiografia geral da humanidade voltada à educação básica uma lacuna causada pela ausência da História da África, variadas são as justificativas, falta de fontes escritas, dificuldades na pesquisa arqueológica, até o mito criado por Hegel, filósofo alemão do início do século XX, e disseminado pelas representações ou a falta delas, historiográficas de que a África é um continente incapaz de produzir história⁶.

Na verdade, os registros da história dos povos africanos são tão antigos quanto a própria escrita, os gregos, romanos, velho mundo mediterrâneo, entre outros, falaram sobre os aspectos políticos, econômicos e, principalmente, sobre as questões comerciais, mas também, demonstraram grande interesse e curiosidade por aspectos culturais e grande desenvolvimento tecnológico ocorrido no norte da África, porém estiveram omissos na historiografia escolar.

A partir do século XV, com a expansão marítima e comercial europeia e a penetração mais assídua do continente pelos conquistadores faz com que a curiosidade aumente o interesse por esse território e assim há um crescimento considerável do número

⁶ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 -1831), filósofo alemão, considerado um dos maiores da história disse: “A África não é um continente histórico; ela não demonstra nem mudança nem desenvolvimento”.

de escritos sobre os habitantes, principalmente das regiões costeiras da África.

Said em seu livro “Orientalismo: O Oriente como invenção do ocidente”, deixa claro que o interesse dos europeus em observar e buscar conhecer os povos dominados da África tinha o intuito de uma maior dominação.

Ter esse conhecimento de tal objeto é dominá-lo, ter autoridade sobre ele. E a autoridade nesse ponto significa que “nós” devemos negar autonomia a “ele” – o país oriental-porque o conhecemos e ele existe, num certo sentido, assim como o conhecemos (SAID, 1995, p.63).

De acordo com Said, as narrativas históricas a respeito deste continente foram construída para atender interesses políticos e econômicos das potências europeias e facilitar sua exploração. Com isto, muitos mitos e estereótipos que ajudam a estabelecer uma superioridade europeia e uma incapacidade africana também foram criados no sentido de fazer um paralelo inferiorizante entre a África e a Europa que justificasse os atos de violência e barbárie dos colonizadores.

Indiscutivelmente, ainda que existam visões estereotipadas cultivadas contra outros povos e regiões, a África, mais do que qualquer outro continente, terminou encoberta por um véu de preconceitos que ainda hoje marcam a percepção da sua realidade.[...]Uma vez que o continente foi contemplado com o estigma da subalternidade, não é de se admirar haver representações confirmando uma pretensa inferioridade junto aos mapas, que, a despeito de constituírem uma peça técnica, sumariamente condensavam uma imagem socialmente construída do mundo (WALDMAN e SERRANO, 2010, p.21 e 29).

Em 1982, no prefácio do volume I da Coleção História Geral da África, M. Amadou Mahtar, diretor da UNESCO, a época escreveu “Durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie ocultaram ao mundo a verdadeira história da África. As sociedades africanas eram vistas como sociedades que não podiam ter história”.

O poder e os interesses de grupos dominantes que se formaram através dos ideais e de uma mentalidade europeia, branca de escravidão por séculos ditaram qual História da África estudaríamos e até bem recentemente nos foi imposto uma história da África contada pelos olhos do europeu, do colonizador, uma história que não leva em consideração seus verdadeiros atores.

Com efeito, a história da África e de toda a humanidade é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. “Pela força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo

interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de pro cônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie da impossibilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada o infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (KI-ZERBO, 1982, p.21).

Ki-Zerbo (1982), historiador senegalês, abre a introdução de História Geral da África, com a seguinte afirmação: “A África tem uma história.”. O peso desta afirmação está no fato de ela se contrapor a uma história de negação e ausência do continente africano e seu povo na historiografia, Ki-Zerbo (1982), coloca a África numa posição definitiva de protagonismo na História da humanidade.

A que interesses a historiografia buscou atender através da criação e disseminação de estereótipos que subjagam a história e a cultura africana? A quem ou a que grupos interessava uma história da África distorcida, omitida e por vezes negada?

Quem acreditamos que somos depende quem acreditamos que fomos, e não é à toa que ensino de história escolar ou extraescolar formal ou informal é uma arena de combate em que lutam diversos agentes sociais da atualidade. Definir quem somos e quem são os outros é parte do condicionamento da nossa ação e paixão e da ação e da paixão dos outros. Se eu conseguir convencer a um adversário de que ele é um absoluto incompetente não precisarei sequer me bater com ele para alcançar a vitória, o que é a mais perfeita definição de sucesso militar por exemplo (CERRI, 2011, p.15-16).

Inspirados em Cerri (2011), vemos que a criação de estereótipos e o uso negativo do nosso passado de escravidão e a construção de uma imagem de inferioridade africana serve como forma de controle ideológico e a manutenção de determinados grupos sociais, políticos, econômicos e culturais no poder.

Dois momentos são fundamentais na construção de uma historiografia deturpada do continente africano: os séculos XVI e XX. Durante século XVI, a Europa vive um momento de efervescência econômica com a expansão marítima e a política colonizadora mercantilista. A busca desenfreada por matéria prima e mão de obra barata fazem com que seus olhos se virem para África. Outro problema surge então: Como justificar a violência e exploração de um povo sobre outro? De um ser humano sobre o outro?

É nesse momento que se inicia uma série de tentativas de subjugar e inferiorizar o continente e o povo africanos através de uma estigmatização cruel.

A partir do momento em que se pôde recorrer às noções de “brancos” e “negros” para nomear de forma genérica os colonizadores — vistos como superiores — e os colonizados, os africanos tiveram de lutar contra uma dupla servidão: a humana e a psicológica. Marcado pela pigmentação de sua pele, transformado numa mercadoria entre outras e destinado a trabalho forçado, o africano veio a simbolizar na consciência de seus dominadores, uma essência racial imaginária e ilusoriamente inferior, a de negro (MAHTAR, 1982, p.10).

Imaginária e ilusoriamente inferior, como disse Mahtar (1982), porém se fixou e cristalizou essa ideia como verdade, sendo multiplicada e disseminada através inclusive e principalmente pela forma com que a historiografia didática construiu a imagem do negro africano.

A história da África é permeada por mitos e estereótipos que tendem a justificar tal inferiorização e conseqüente desigualdade e discriminação. O passado de escravidão a que esses povos foram submetidos deixou cicatrizes que dificultam um presente e futuro de igualdade.

O uso negativo do nosso passado de escravidão formou em nós uma consciência distorcida de quem somos por não conhecermos quem fomos por não termos tido um referencial positivo dos povos que formaram a nossa população.

As imagens de uma história, construída sob o véu da eugenia⁷ e da escravização, da África e do africano durante séculos, traz conseqüências políticas, econômicas, sociais e psicológicas a milhares de crianças, adolescentes e jovens negros brasileiros nos nossos dias. Parafraseando Cerri (2011), “Parece obvio que o passado e o futuro participam ativamente do presente de nossas sociedade.”

A ausência de uma história positiva da África e do africano ensinada em nossas escolas, lembremo-nos que o Brasil é o 2º país negro do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria com 50,7% de sua população autodeclarada preta ou parda, segundo o censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010, faz com que esses alunos não se reconheçam como parte integrante da história perdendo a possibilidade de criar sua própria identidade e, com isso, um sentimento de orgulho e auto estima.

O continente africano é gigantesco e tem uma extensão territorial de 30.220.000Km² e uma variedade enorme de climas, povos e culturas. Alguns desses povos neste processo de omissão da história africana foram mais silenciados, outros como é o caso do Egito figuraram na história de forma distorcida, omitindo sua africanidade.

⁷Criada no século XIX por Francis Galton, a eugenia é um conjunto de ideias e práticas relativas a um “melhoramento da raça humana” ou, como foi definida por um de seus seguidores, ao aprimoramento da raça humana pela seleção dos genitores tendo como base o estudo da hereditariedade (MACIEL, 1999, p.121).

Essa distorção da história do Egito foi tão grande que inclusive o extirparam da África e criaram uma nova localização geográfica. Mas como mudar a Geografia? Como tirar da África uma das maiores e mais importantes civilizações da antiguidade? A resposta a essa questão foi amplamente buscada pelos governos europeus e norte americano na tentativa de atender seus interesses exploratórios.

O Egito no início do século XIX representava um entrave aos interesses destes países e aos ideais eugênicos desenvolvidos por eles. Como justificar a exploração do continente e a inferiorização do negro se uma civilização tão desenvolvida como o Egito Antigo, que tanto contribuiu para a formação das “sociedades civilizadas” pertencia a este continente?

Tal tendência se explica por exemplo, quando se procurou extirpar o Egito faraônico da África. Na lógica eurocêntrica uma civilização notável como a egípcia não poderia ter nada a ver com um continente selvagem como o africano. Assinale-se que o Egito materializou uma civilização erguida no curso do Nilo, pelo que os substratos africanos da sua população, da sua cultura e da sua religião não poderiam ser negados. Salvo, é claro, na eventualidade de violenta a geografia do grande rio, dissociando – da direção das suas águas e das relações mantidas com o interior do continente (SERRANO e WALDMAN, 2010, p.30).

Em 1890 foi fundada a Universidade de Chicago, através de uma grande doação, do milionário do petróleo americano John Rockefeller⁸, neste período nos EUA, o movimento eugenista estava vivendo um momento de efervescência, sendo inclusive, promovida pelo governo. Em 1905 foi criado o mais importante órgão de desenvolvimento do movimento eugênico, também financiado pela Fundação Rockefeller.

O que seria da eugenia sem todo o dinheiro investido pelos magnatas Harriman, Rockefeller, Kellogg, Gosney e Osborn? Nessa perspectiva, é possível afirmar grosso modo, que a eugenia foi a aliança entre o poder econômico, a ciência e a legislação (DIWAN, 2014, p.63).

Os ideais eugênicos eram importantes, principalmente, no sentido de justificar a Partilha da África e legitimar a violência e a destruição promovida pela ambição capitalista do ocidente. Então, porque permitir que o Egito aparecesse? Porque permitir que uma nação africana continuasse a figurar nos currículos escolares e materiais didáticos, se era justamente ele o grande entrave a ser extirpado?

⁸ John D. Rockefeller Jr (1839-1937) empresário norte americano, considerado o homem mais rico de todos os tempos, maior financiador do movimento eugenista através do Instituto Rockefeller e do Instituto de Higiene Social, financiou programas e práticas eugenistas em várias partes do mundo inclusive no Brasil.

Os egípcios tiveram um papel fundamental na formação da sociedade civilizada, de visível e indiscutível desenvolvimento, social, econômico e tecnológico, de tal forma, que não foi possível omitir sua existência.

Em 1906, finalmente esse dilema parece ter sido resolvido através do deslocamento geográfico do Egito Antigo da África para o Crescente Fértil e o Vale do Nilo. O conceito de crescente fértil foi criado pelo arqueólogo americano e professor da Universidade de Chicago, James H. Breasted⁹ e aparece pela primeira vez em sua obra intitulada *Ancient Records of Egypt (Registros Antigos do Egito)*, toda a sua pesquisa fora financiada pela Fundação Rockefeller (principal financiadora da eugenia nos EUA, Europa e inclusive no Brasil). A partir daí os Rockefeller passaram a sistematicamente patrocinar todas as pesquisas de Breasted e a historiografia, principalmente aquela destinada ao grande público e a educação básica passam a trazer um Egito pertencente ao Vale do Nilo e ao Crescente Fértil em sua localização ao invés de África. Mas não podemos esquecer que a associação do Egito ao Crescente Fértil, tornou-se, muitas vezes, um elemento de maior ressonância do que a visualização do Egito na África” (OLIVA, 2008, p.190).

Acreditamos que o Conceito de Crescente Fértil pode até não ter sido construído com a intenção de usurpar do Egito sua localização, mas não há dúvidas de que este fora apropriado e ressignificado, de acordo com os interesses dominantes, pela historiografia e com isso, a africanidade do Egito passa a ser omitida e por vezes negada.

A quem ou a que interesse atende uma história que oculta e anula a importância da contribuição do negro na formação da sociedade e lhe impõe uma carga de estereótipos que o diminui e humilha diante de seus descendentes? Quais as consequências dessa negação?

Para Certeau (1982), o lugar que a história destina ao passado é igualmente um modo de dar lugar a um futuro. Concordando com ele, Funari (1997) completa, “a diversidade cultural antiga pode e deve ser apresentada em contraposição ao discurso da superioridade cultural das elites no passado e no presente como elo de ligação constante da realidade atual com suas origens ideológicas”. Através das considerações destes pensadores podemos refletir sobre a importância de se estudar a antiguidade para melhor compreendermos como se construiu essa visão estereotipada que naturaliza as desigualdades e dá sustentação a um sistema ideológico violento e desumano, o racismo.

⁹James Henry Breasted (1865-1935) foi um arqueólogo e historiador estadunidense, primeiro norte americano a receber o título de doutor em egiptologia

O Egito antigo representa o primeiro reino unificado historicamente e teve grande importância durante toda a antiguidade, despertou o interesse e a admiração de grandes impérios ocidentais e devido a sua inegável contribuição desde a antiguidade os historiadores têm lhe garantido um lugar na História.

O solo egípcio, riquíssimo em ervas, produz plantas benéficas e nocivas. Todo egípcio é médico. Os egípcios são mais sábios que os outros (ODISSÉIA, p.229-232.).

Da antiguidade até o século XIX, escritores de vários momentos históricos e, principalmente, aqueles que foram contemporâneos e tiveram contato com os egípcios antigos são unânimes e não deixam dúvidas sobre o pertencimento destes à raça negra. Somente após esse período com as políticas neo imperialistas e o avanço eugenista é que vemos um Egito branco e com características ocidentais sendo disseminado.

Justificativas absurdas são usadas para negar o pertencimento dos egípcios à raça negra, Champolion Fegeac¹⁰, em 1829 chega a afirmar o seguinte: “Os dois traços físicos apresentados, “pele negra e cabelo crespo, não são suficientes para rotular uma raça como negra.”

Essa fala nos mostra o tipo de argumentação que a historiografia buscou para omitir a africanidade dos egípcios e com isso, tentar justificar a violência do processo de escravização dos africanos e a partilha do continente entre as grandes potências. São exatamente as características físicas que são usadas pelos racistas na tentativa de inferiorizar o negro, as essas mesmas características que Champolion (1790-1832), diz não serem suficientes para segundo ele “rotular” uma raça são as mesmas que a sociedade cruelmente se apropria para taxar, discriminar, excluir e criminalizar o negro.

Maspero (1846-1916): “Pelo testemunho quase unânime dos historiadores antigos, eles pertenciam a uma raça Africana. A opinião de todos os escritores antigos sobre a raça Egípcia é mais ou menos resumida por [leia-se: Negra], a qual primeiro se estabeleceu na Etiópia, no Médio Nilo, seguindo o curso do rio, eles gradualmente atingiram o mar (DIOP, 1974, p.1).

Aristóteles, filósofo grego que viveu entre os anos 384 e 322 a.C. disse: “Aqueles que são muito negros são covardes, como por exemplo, os egípcios e os etíopes.” (DIOP, 1974, p.51).

Constantin François de Chassebœuf, conde de Volney, filósofo, historiador e político francês, empreendeu uma viagem de 3 anos ao oriente, tendo morado no Egito por 7 meses e 2 anos na Síria, escreveu e publicou em 1787 “Voyage en Egypte et en Syrie”, escreveu sobre os egípcios:

¹⁰Jean François Champolion Fegeac (1790-1832), linguista francês que decifrou os hieróglifos egípcios.

Todos eles têm faces balofas, olhos inchados e lábios grossos, em uma palavra, rostos realmente mulatos. Fiquei tentado a atribuir essas características ao clima, até que visitando a Esfinge e olhando para ela percebi a pista para a solução do enigma. Completando essa cabeça cujos traços são todos caracteristicamente negros, lembrei-me da conhecida passagem de Heródoto: De minha parte considero os Kolchu uma colônia do Egito, porque como os egípcios eles têm a pele negra e cabelo crespo.

Aristóteles, filósofo da Macedônia no século IV, preceptor de Alexandre o Grande, no momento da conquista do Egito em 334 a.C. e que, portanto, teve contato com os egípcios no período faraônico.

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. Aristóteles, filósofo macedônio. Em *Fisionomia*, 6. Citado por Cheikh A. Diop, *Origem negra do Egito*. In *História Geral da África*, vol. 2, p.

Os egípcios tinham apenas um termo para designar a si mesmos: = kmt, = “os negros” (literalmente). (...) Essa palavra é a origem etimológica da conhecida raiz kamit, que proliferou na moderna literatura antropológica. Dela deriva, provavelmente, a raiz bíblica kam (DIOP, 2011, 21-22).

“É de fato, evidente que os colquídeos são de raça egípcia (...) muitos egípcios me disseram que, em sua opinião, os colquídeos eram descendentes dos soldados de Sesóstris. Eu mesmo refleti muito a partir de dois indicadores: em primeiro lugar, eles têm pele negra e cabelos crespos (na verdade, isso nada prova, porque outros povos também os tem) ... (Citado por DIOP, 1968, p.12.).

Os próprios egípcios se retratavam como negros, nas imagens deixadas por eles, podemos perceber claramente as características negroides, a cor da pele, os cabelos crespos, as narinas alargadas, os lábios grossos.

Figura 10. Comparando a aparência dos antigos egípcios com os negros africanos atuais.



É importante sublinhar que a imagem não se esgota a si mesma. Isto é, há sempre muito mais a ser apreendido além daquilo que é nela, dado a ler ou ver. Para o pesquisador da imagem é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais implícita dela (PAIVA, 2006, p. 19).

Nas imagens deixadas pelos egípcios retratando seu povo, seu rosto, eles são negros, com traços tipicamente negroides e cabelos crespos, percebemos essas características inclusive em imagens e esculturas feitas para rituais ligados a morte. Se observarmos as três imagens poderemos notar traços que geralmente caracterizamos como negroides.

Na figura 11 temos a comparação de quatro mulheres egípcias com uma mulher etíope atual e a semelhança é facilmente identificada. Percebemos com clareza não apenas a cor da pele, mas os lábios carnudos e protuberantes e o cabelo crespo.

Figura 11. Máscara mortuária do Faraó Tutancamon.



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Porta>.

O funeral e tudo que o envolvia era de extrema importância a esse povo, pois acreditavam que essas imagens muitas vezes esculpidas em máscaras mortuárias deveriam ser o mais fiel possível para ajudar no seu reconhecimento quando estivesse no além.

Na figura 12, temos a máscara mortuária de Tutancâmon que representa um

aspecto fundamental na vida dos egípcios, ela deveria ser a imagem do próprio morto através da qual ele seria reconhecido no além túmulo e, mais uma vez, as características negras saltam à vista, apesar de ser feita em ouro e não demonstrar a cor da pele elementos como as maçãs do rosto protuberantes, os lábios e o nariz nos sugerem feições de uma pessoa negra.

Figura 12. Figura da Estátua do faraó Mentuhotep II da XI Dinastia.



Fonte: www.egitoantigo.net/.

Essas características se tornam ainda mais evidentes se nos dedicarmos a observar a figura 12, que traz uma escultura do Faraó Mentuhotep, nela ele é representado totalmente negro e suas feições inegavelmente negroides, características como lábios grossos, as maçãs do rosto saltadas, o nariz largo e achatado são inegáveis.

Nos registros deixados pelos antigos egípcios segundo Diop (2010), no que se refere a sua própria designação racial, os egípcios se viam e se descreviam como negros, não havia outra forma senão essa.

Os egípcios tinham apenas um termo para designar a si mesmos: = kmt, = “os negros” (literalmente). Esse é o termo mais forte existente na língua faraônica para indicar a cor preta; assim, é escrito com um hieróglifo representando um pedaço de madeira com a ponta carbonizada, e não com escamas de crocodilo.

Essa palavra é a origem etimológica da conhecida raiz kamit, que proliferou na moderna literatura antropológica. Dela deriva, provavelmente, a raiz bíblica kam. Portanto foi necessário distorcer os fatos para fazer com que essa raiz atualmente signifique “branco” em egiptologia, enquanto, na língua- -mãe faraônica de que nasceu, significava “preto-carvão”. Na língua egípcia, o coletivo se forma a partir de um adjetivo ou de um substantivo, colocado no feminino singular. Assim, kmt, do adjetivo = km = preto, significa rigorosamente “negros”, ou, pelo menos, “homens pretos”. O termo é um coletivo que descrevia, portanto, o conjunto do povo do Egito faraônico como um povo negro. Em outras palavras, no plano puramente gramatical, quando, na língua faraônica, se deseja indicar “negros”, não se pode usar nenhuma outra palavra senão a que os egípcios usavam para designar a si mesmos. Além disso, a língua nos oferece um outro termo, = kmtjw = os negros, os homens pretos (literalmente) = os egípcios, opondo-se a “estrangeiros”, que vem da mesma raiz, km, e que os egípcios também utilizavam para descrever a si mesmos como um povo distinto de todos os povos estrangeiros⁴⁶. Esses são os únicos adjetivos de nacionalidade usados pelos egípcios para designarem a si mesmos, e ambos significam “negro” ou “preto” na língua faraônica (DIOP, 2010, p.75).

Se juntarmos todos estes elementos nos dá no mínimo uma base bem consistente para uma discussão sobre que raça os antigos egípcios pertenciam, contudo a historiografia sequer abre a possibilidade dessa discussão, ela simplesmente omite todas estas características e por vezes nega a negritude desse povo tão importante no desenvolvimento de uma consciência histórica que forme um indivíduo que conhece e se orgulha da história e das origens do povo brasileiro, que respeite e saiba conviver com os diversos sujeitos em sua multiplicidade cultural e de raça.

Como e porque a historiografia omite, chegando a negar a negritude dos egípcios diante de tantas evidências e testemunhos incontestáveis de que os egípcios pertenciam à raça negra?

[...] o pressuposto é de que a história decorre imediatamente das ações humanas, mas é mediada por uma produção das narrativas, das lembranças, orientadas por intenções. Nos termos de Rusen, a preocupação é perceber como dos “feitos se faz a história” (CERRI, 2011, p.33).

Quando a historiografia, principalmente a história didática, voltada a formação escolar básica, omite a negritude e subtrai o Egito da África, ela está impedindo que se crie nos alunos um conhecimento e auto estima sobre a importância do negro. Os livros didáticos estão repletos de narrativas do negro escravizado, do negro fujão apanhando sendo castigado, imagens que causam constrangimento e vergonha nos alunos afrodescendentes e que introjetam nos outros alunos uma ideologia eurocêntrica e violenta.

É inquestionável que a cultura do homem africano foi negada pela historiografia tradicional, essa ideia foi, para nós algo instigante. Nesse sentido, passamos a nos perguntar até que ponto a historiografia questionava e problematizava as referências e ou silêncios sobre as relações existentes entre dois processos históricos: o faraônico e o Continente Africano? (BAKOS, 2007,1).

Concordando com Bakos (2008), quando esta fala sobre como a cultura do homem africano foi negada pela historiografia tradicional, trouxemos a discussão de dois historiadores que acreditam ter havido bem mais do que uma negação da cultura africana e sim uma apropriação, o roubo da cultura africana pela Europa.

Segundo Gordon (2008) e James (1954) é necessário que estes fatos sejam trazidos à luz do conhecimento para que se devolva a dignidade e orgulho africanos através da devolução de sua herança e patrimônio cultural.

No livro *Sttolen Legacy (O Legado roubado)* de 1954, James (1954) utiliza-se de 5 argumentos principais que deveriam provar que os gregos se apropriaram da cultura e principalmente da filosofia egípcia, para justificar os argumentos ele faz uma densa análise da vida e das obras atribuídas a cada um dos grandes filósofos gregos com a utilização de citações de estudiosos de várias épocas.

Os 5 argumentos utilizados por James (1954) são:

ARGUMENTO I. Filosofia Grega era Filosofia Egípcia Roubada. Porque a história nos diz que: os Ensinamentos do Sistema de Mistério Egípcio viajaram do Egito para a ilha de Samos, e de Samos para Cróton e Eleia na Itália, e por último da Itália para Atenas na Grécia, por meio de Pitágoras e os Eleáticos e posteriores filósofos Jônicos. Assim, o Egito era a verdadeira fonte dos Ensinamentos de Mistérios e, portanto, qualquer reivindicação por tal origem pelos antigos Gregos não somente é errônea, mas deve ter sido baseada em motivos desonestos.

ARGUMENTO II. A então-chamada filosofia Grega era estranha para os Gregos: os Gregos rejeitaram e perseguiram a filosofia, devido ao fato de que ela vinha de uma fonte externa e estrangeira e continha ideias estranhas com as quais eles não estavam familiarizados. Este preconceito levou à política de perseguição. Daí Anaxágoras foi indiciado e escapou da prisão e fugiu para a Jônia em exílio. Sócrates foi executado; Platão fugiu para Megara para o resgate de Euclides; e Aristóteles foi indiciado e fugiu para o exílio. Esta política dos Gregos não teria sentido, se ela não indicasse que a filosofia era estranha para a mentalidade Greg.

ARGUMENTO III. A Filosofia Grega foi o fruto do Sistema de Mistério Egípcio.

Porque tem sido encontrada total identidade existindo entre o Sistema de Mistério Egípcio e a filosofia Grega com a única exceção da idade na relação de pai para filho. O Sistema de Mistério Egípcio antecedeu o da Grécia por muitos milhares de anos. A seguir estão as circunstâncias e condições da identidade: - (i) Total concordância entre a teoria da salvação Egípcia, e a

finalidade da filosofia Grega, ou seja, fazer o homem tornar-se semelhante a Deus pela virtude e disciplinas educacionais. (ii) total concordância das condições de iniciação em ambos os sistemas, ou seja, preparação (em graduais estágios de virtude) antes de cada iniciação. (iii) Completa concordância em princípios e práticas.

ARGUMENTO IV. Os Egípcios educaram os Gregos. Porque a história suporta os seguintes fatos: - (i) Os efeitos da conquista Persa sobre o Egito (a) Remoção das restrições imigracionais contra os Gregos. (b) Abertura do Egito para pesquisa Grega e (c) incentivou os alunos da Jônia e outros lugares a visitar o Egito para o propósito de sua educação.

ARGUMENTO V. As doutrinas dos filósofos Gregos são as doutrinas do Sistema de Mistério Egípcios primeiros filósofos Jônicos têm sido creditados com as doutrinas de que (a) todas as coisas se originaram a partir de água (b) todas as coisas originaram-se do ilimitado ou caos primitivo e (c) todas as coisas se originaram a partir do ar. Mas essas doutrinas não poderiam ter sido as dos filósofos Jônicos; uma vez que encontramos as mesmas ideias expressas no primeiro capítulo do Gênesis, onde nos é dito que, no começo o mundo estava em um estado de caos, sem forma e vazio (sem limites); e como o espírito de Deus (ar) mudou-se sobre as águas e os separou-as da terra seca e a terra do céu; e como, passo a passo, as coisas vivas saíram das águas e como, finalmente, através do sopro de vida (ar) o homem veio à existência. Gênesis é o primeiro livro do Pentateuco, cuja data tem sido colocada para o Oitavo Século a.C.: uma época em que os primeiros filósofos Jônicos nem sequer existiam, os quais, portanto, não poderiam ter sido os autores destas doutrinas. Da mesma forma, a autoria de Gênesis tem sido atribuída a Moisés, quem Philo nos diz, era um sacerdote Egípcio, um Hierogrammat, e instruído em toda a sabedoria dos Egípcios. Mas a era em que Moisés viveu deve ser associada com o Êxodo dos Israelitas, o qual ele conduziu na 21ª dinastia Egípcia: 1100 A.C. no reinado de Bocchoris. Mas a estória da criação do Gênesis coincide com a estória da criação da Teologia Menfita dos Egípcios, a qual nos leva de volta para entre 4 e 5.000 A.C. Isto significa que as doutrinas dos primeiros Jônicos não surgiram nem em sua época (o Quinto Século a.C.), nem no tempo do Pentateuco (o Oitavo Século A.C.), nem ainda ao tempo de Moisés (o Décimo - Primeiro Século A.C.), mas ao tempo da Teologia Menfita (entre 4 e 5 mil a.C.) e, portanto, definitivamente apontam para origem Egípcia.

Já Gordon em “O roubo da história” de (2008) fala que o Ocidente se apropriou da cultura material e imaterial do oriente, segundo ele essa apropriação foi feita sobre objetos, conceitos e até mesmo uma apropriação do tempo e da história do oriente e da África.

De fato, poucas culturas estabelecem um vínculo entre o seu próprio passado com o passado das outras civilizações. [...] Eu vejo o mundo necessariamente com meus olhos, não com os olhos do outro [...] É necessário um pensamento mais crítico para combater o inevitável caráter etnocêntrico em qualquer tentativa de descrever o passado ou o presente (GORDON, 2008, p.23).

Para ele essa apropriação se dá por essa visão etnocêntrica na relação entre os povos, cada povo conta sua história sem dar ênfase na importância da sua interação com

outros povos se apropriando de conhecimentos e culturas alheias de acordo com seus interesses e inferiorizando aquilo que é próprio do outro.

Para Gordon (2008), as apropriações do legado dos povos africanos em especial do Egito tenham ocorrido também por motivos raciais.

Se a história e a contribuição da cultura e das tecnologias africanas não tivessem sido omitidas e por vezes negadas pela historiografia tradicional, como seriam as relações raciais? Os europeus teriam conseguido nos convencer de sua superioridade? O negro seria considerado incapaz? Ainda há tempo de devolvermos aos africanos e seus descendentes um pouco de seu legado contribuindo na construção de uma autoestima e orgulho africano?

Ao trazer nos textos e imagens dos livros apenas o negro como escravo, mão de obra barata ou vítima da pobreza extrema, nunca como sujeito da história e o continente africano apenas como cenário de guerras, doenças, misérias ou das belezas selvagens, as crianças não encontram uma imagem positiva da África e do negro que a ajude a formar uma identidade multicultural de aceitação de si e do outro, é o que disse Rusen (2010) os feitos fazendo a história.

Usurpando dos alunos o conhecimento da história e cultura africana estamos tirando deles o direito de conhecer a história do Brasil, a verdadeira história do seu país, do seu povo, não há como falar em uma história e cultura brasileira sem falar na história e cultura africana. Como falar então em uma identidade nacional? É fundamental o conhecimento da sua própria história e da sua cultura para que se formem tanto as identidades.

5 CONCLUSÃO

Em janeiro de 2003, o então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 10.639/03, que em seu texto traz a obrigatoriedade de se estudar em toda a educação básica, a história e cultura africana e afro-brasileira, como resposta a séculos de lutas dos movimentos sociais negros.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro, em especial, o livro didático tem sistematicamente reproduzido estereótipos e preconceitos que foram construídos durante longo e violento período de exploração do trabalho escravo no Brasil.

O uso negativo da história da escravidão e a falta de uma referencialidade positiva nos livros didáticos em que os alunos negros ou não pudessem se espelhar e servissem como parâmetro na construção de uma identidade brasileira, prejudicam na formação de uma autoestima e impede a construção de uma consciência histórica que possibilite a formação de uma sociedade, onde as diferenças não sejam desculpas para a existência de desigualdades.

Pela observação dos aspectos analisados, percebemos a necessidade de se construir uma imagem positiva da história e cultura africanas, como forma de se estabelecer uma sociedade democrática, onde o racismo, o preconceito e as desigualdades raciais fiquem legados ao passado.

É importante que se busque por referências positivas que ajudem na formação dessa autoestima e no combate ao racismo.

Ao longo do tempo, a história que os alunos da educação básica no Brasil aprendem é a história de uma África de guerras, miséria extrema, doenças e o negro africano como “escravo”¹¹, incapaz, um ser inferior.

A existência e a capacidade dos povos negros africanos em desenvolver grandes sociedades e culturas que não apenas contribuíram, mas que foram fundamentais na formação social, política e cultural da humanidade foi omitida.

O Egito por sua importância não pôde ser excluído do currículo escolar, porém, sua africanidade fora negada e sua localização foi extirpada do continente africano.

Neste sentido, o estudo do Egito Antigo africano traz desafios e possibilidades no ensino da história e cultura africana ao nos mostrar que uma das maiores civilizações que a

¹¹A palavra escravo remete e naturaliza a uma característica dele, o correto seria usarmos escravizados, já que foi uma condição imposta por outro.

humanidade conheceu foi na verdade africana e negra.

Dessa forma, o aluno perceberia que essa imagem inferiorizada do negro foi construída com o objetivo de atender a interesses políticos, culturais e, principalmente, econômicos, que a omissão desse Egito africano no livro didático foi uma forma de se estabelecer uma cultura de superioridade eurocêntrica.

Em vista do que foi dito, a Lei 10.639/03 veio como uma grande conquista da luta dos negros no Brasil, mas apenas incluir a África no currículo não resolve o problema é necessário que ela seja trabalhada de forma a trazer um referencial de ancestralidade ao afrodescendentes que lhe dê condições de formar uma auto estima e orgulho por seu povo, sua cultura, sua história.

Nesse sentido, a nossa proposta de material didático se mostra como sendo de uma importância enorme no sentido que ao trazer um Egito africano, esclarece ao aluno negro ou afrodescendente que ele não descende de escravos e sim dos grandes faraós construtores da sociedade organizada que conhecemos e que a ignorância e ambição dos europeus é que impôs aos povos negros da África este estigma, criando uma consciência à partir de um reforço positivo da História da África.

Para atender esta necessidade, que averiguamos existir através da pesquisa, de um livro didático que consiga fazer com que os alunos possam criar uma visão positiva da África e do negro desenvolvemos uma proposta de material didático que ajuda o aluno a criar possibilidades e a vencer desafios no estudo de África e principalmente no combate ao racismo em sala de aula à medida que mostra toda a importância do Egito no desenvolvimento da humanidade, mas não um Egito romanceado e embranquecido pela visão eurocentrista, mas um Egito africano e acima de tudo negro.

FONTES

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA, I: **Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA, II: **África antiga** / editado por Gamal Mokhtar. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 1008 p.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: História, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global Editora, 2006.

MUNANGA, Kabengele(org.) **Superando o Racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **A identidade negra no contexto da globalização.** In: Ethnos Brasil, Ano I. n.1, março de 2002, pp.11-20. – UNESP.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Teorias sobre o racismo.** In: Estudos & pesquisas 4. Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 1998. pp.43-65.

NAÇÕES NEGRAS E CULTURA. Disponível em: <http://www.dailymotion.com/video/xkwx8g_nacoes-negras-e-cultura_school>. Acesso em: 25 nov. 2015 às 9:27.

RUSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico.** Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. da UnB, 2010.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O Tecelão dos Tempos: o historiador como artesão das temporalidades.** Revista Eletrônica Boletim do Tempo, Ano 4, nº 9, Rio, 2009 [ISSN 1981-3384].

ALVES, Alexandre. OLIVEIRA, Leticia Fagundes. **Conexões com a história.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AZEVEDO, Gislaine Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História em Movimento.** 1. ed. São Paulo: editora Ática, 2011.

BAIRRO, Catiane Colaço de. **Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história.** Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../Cj5GgE6L.doc.184> História, Rio Grande, 3 (3): 165-184, 2012.

BAKOS, Margaret Marchiori. **Pesquisa e análise historiográfica sobre a História do Antigo Egito em acervos de Bibliotecas Universitárias da grande Porto Alegre.** Porto Alegre: PUCRS, 2008.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo, Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar.** São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1993. (Tese de Doutorado).

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens.** In: O saber histórico na sala de aula. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador.** Rio de Janeiro ZAHAR: 2001. Brasil.

BOULOS, Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania.** 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myrian Brecho. **História das cavernas ao terceiro milênio.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myrian Brecho. **História das cavernas ao terceiro milênio.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

BRASIL, Senado Federal. (1986). *Constituições do Brasil: de 1824, 1891, 1934, 1946 e 1967 e suas alterações.* Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, v. 1

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937) Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 05 jul. 2016.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. **Histórico dos Livros Didáticos no Brasil**. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: História e imagem**. Bauru-SP: EDUSC, 2004.

CABECINHAS, R. Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial. Porto: Campo das Letras. 2007.

CABECINHAS, R.; AMÂNCIO, L. **A naturalização da diferença: Representações sobre raça e grupo étnico** (pp.982-1007). Actas da III Jornada Internacional sobre Representações Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Maison des Sciences de l’Homme. 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem bá-bé-bi-bó-bú**. In: História da alfabetização. São Paulo: Scipione, 1998.

CALLINICOS, A. **Capitalismo e racismo**. Disponível em: www.socialista.tripod.com. Acesso em: set. 2016.

CAMPOS, Flávio de Claro Regina. **Oficina de História**. 1. ed. São Paulo: Leya, 2013.

CAMPOS, Paulo F. S. **O Ensino, a História e a Lei 10.639**. In: História e Ensino. Londrina: Editora UEL, 2004. Vol. 10.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **O Egito Antigo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Sociedades do Antigo Oriente Próximo**. São Paulo: Ática, 1986.

CATÁLOGO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO PARA O ENSINO MÉDIO. PNLEM/2008 / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.: il. color.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. Fazer história. In: _____. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. Brasília: UnB, 2008

COLLARES, Solange. **A ideologia nas cartilhas paranaenses**. Dissertação - Grupo de Estudos e Pesquisas “história, Sociedade e Educação Nos Campos Gerais – PR – Histedbr, Curitiba, 2007. 87f.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *História Geral*. 6. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

DAVIES, Nicholas. **O livro didático de História do Brasil: ideologia dominante ou ideologias contraditórias?** Niterói: Faculdade de Educação da UFF, 1991(Dissertação de Mestrado em Educação).

DIOP, Cheikh Anta. **Contribuciones culturales de África y sus perspectivas**. IN: KOHN, Hans; SOKOLSKY, Wallace. *El nacionalismo africano em el siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1968.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília, DF, 2004.

DIWAN, Pietra: **Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ECHEGARAY, Joaquim González: **O crescente fértil e a Bíblia**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FARIA, Ricardo de Moura; MIRANDA, Mônica Liz e CAMPOS; HELENA, G. **Estudos de História**. 1. ed. FTD, Ano: 2010.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FÈVERE, Francis: **O Último Faraó**. Tradução Vera Mourão. São Paulo: Siciliano, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus editora, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de ensino em História**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2008. v. 1 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico). 255p.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de ensino em História**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2008. v.1. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico). p.255.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção Formação e Trabalho Pedagógico).

GATTI JR., Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-**

1990). Bauru, SP: Edusc; Uberlândia MG: Edufu, 2004.

GIORDANI, Mário Curtis. **História da África**: anterior aos descobrimentos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

GIORDANI, Mário Curtis. **História da Antiguidade Oriental**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GOODY, Jack. **O roubo da história**: como os ocidentais se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v.13, n.25, p.91-110, 2008.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2012. **História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

GUIA DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD, 2014, p.105. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guias_pnld_2008_historia.pdf> Acesso em: 10 set. 2016.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2015: **História: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 140p.: il.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado (Org.) **Nação e Civilização nos Trópicos**: o Instituto

GUIMARÃES, Manuel Luís Salgado. **O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória**. (In.) ABREU, Martha de; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *Cultura Política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita a história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HOMERO, Odisseia (trad. Frederico Lourenço). Lisboa: Cotovia, 2003.

HORN, Geraldo Balduino. **O Ensino de história e seu currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JAMES, George G. M. **Stolen Legacy (O Legado Roubado)**, África Word Press, 1954. Disponível em: <<https://estahorareall.wordpress.com/2015/01/12/legado-roubado-george-g-m-james>> Acesso em: 21 abr. 2016.

KEHL, R. **Catecismo para adultos**: ciência e moral eugênicas. Rio de Janeiro: F. Alves, 1942

KEHL, R. **Lições de eugenia**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1935.

KEHL, R. **Sexo e civilização**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1933.

KI-ZERBO, Joseph. História geral da África I: **Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. 992p.

KI-ZERBO, Joseph. História geral da África, I: **Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.

KI-ZERBO, Joseph. História geral da África, II: **África antiga**. 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 1008 p.

LAVINE, Michael P.; PATAKI, Tamas. **Racismo em Mente**. São Paulo: Madras 2005.

LEI 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 21 abr. 2016.

MACED, José Rivair: **História da África**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MAGALHÃES, Justino. **O manual escolar no quadro da história cultural**: para a historiografia do manual escolar em Portugal. Disponível em: <<http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidadeLisboa.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2016.

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista: Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MCEVEDY, Colin: **Atlas da história antiga**. 2. ed. São Paulo: Verbo, 1990.

MOEHLECKE, Sabrina, (2002). **Ação afirmativa**: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas

MOKHATAR, Gamal. História geral da África, II: **África antiga**. 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 1008 p.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História Geral e do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MOURA, C. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: História, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global Editora, 2006.

MUNANGA, Kabengele(org.) **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **A identidade negra no contexto da globalização**. In: Ethnos

Brasil, Ano I. n.1, março de 2002, pp.11-20. – UNESP.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Teorias sobre o racismo**. In: Estudos & pesquisas 4. Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 1998. pp.43-65.

NAÇÕES NEGRAS E CULTURA. Disponível em: <http://www.dailymotion.com/video/xkwx8g_nacoes-negras-e-cultura_school>. Acesso em: 25 nov. 2015 às 9:27.

NAPOLITANO, Marcos; VILLAÇA, Mariana. **História para o ensino médio: v.1**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis, Vozes, 1980. p.275-277.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da Cor: Identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NECHI, Lucas Pydd. Anais do 3º Seminário de Educação Histórica. **Desafios da Aprendizagem na Perspectiva da Educação Histórica**. Paraná: LAPEDUH – UFPR, 2010.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto Quanto Branco: Estudos de Relações Raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1985.

OBENGA, T. **Fontes e técnicas específicas da história da África: panorama geral**. In: Ki-Zerbo, J (Org): História Geral da África; Metodologia e pré-história da África. São Paulo, Editora Ática/Paris: UNESCO, 1982, v.1.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Revista Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n.3, set./dez. 2003, p. 421-462.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A historiografia da África em perspectiva**. Revista Múltipla, Ano IX, n.16, v.10, junho de 2004. Disponível em: <<http://www.upis.br/revistamultipla/multipla16.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2016.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino de História da África e do mundo Atlântico**

(1990-2005). Tese de Doutorado.

OLIVEIRA, Dijaci David de (org.). **A cor do medo: homicídios e relações raciais no Brasil**. Brasília: Editora da UNB, Goiânia editora da UFG, 1998.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **História: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).

OPIS - REVISTA DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS. **Dossiê A Desconstrução do Racismo na História: Dignidade e reconhecimento**. Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão. Catalão-GO, v.10, n.1, jan-jun.2010.

PAIVA, Ângela Randolpho (org.). **Ação Afirmativa na Universidade: Reflexão sobre Experiências Concretas Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro, Edição PUC/Rio, 2006.

PEDRO, Antônio. **História da Civilização Ocidental**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2005.

PESAVENTO, Sandra. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PESAVENTO, Sandra. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINSKY, JAIME. **As primeiras civilizações**. 25. ed. São Paulo: Contexto 2015. (Repensando a História).

PINSKY, Jaime: **As primeiras civilizações**. 25. ed. São Paulo: Contexto 2015. (Repensando a História).

POJETO ARARIBÁ. **História**. Editora Moderna. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

RAMOS, Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: ANDES, 1957.

RASSI, Sarah Taleb. **Negros na sociedade e na cultura brasileiras II**. Goiânia: ed. da UCG, 2006.

RASSI, Sarah Taleb. **Negros na sociedade e na cultura brasileiras III**. Goiânia: ed. da UCG, 2007.

RASSI, Sarah Taleb. **Negros na sociedade e na cultura brasileiras**. Goiânia: ed. da UCG, 2005.

REIS, Raissa Brescia dos. **Reivindicações pela origem: A apropriação do Egito Antigo pelo discurso pan-africano**. Cadernos Cespuc Belo Horizonte - n. 20 - 2010

RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla. **Encontros com a História**. 3. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2012.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão Da. **Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10639/03. No Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo**. Dissertação de mestrado, UFP, 2006.

RUSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas.** Tradução de Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martneschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RUSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico.** Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. da UnB, 2010.

RUSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico.** Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. da UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010a. pp.51-78.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2001.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANCHES, Mário Antônio. **Brincando de Deus: bioética e as marcas sociais da genética.** São Paulo: Ave-Maria, 2007.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e cultura e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: Munanga, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais, 1995, pp.34; 47; 135.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Editora Scipione, 2004.

SCHMIDT, Mário. **Nova História Crítica.** 1. ed. São Paulo: Nova Geração, 1999.

SCHMIDT, M. A. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?** In: BARCA, I.; SCHMIDT, M. A. (Org.). **Aprender História: perspectivas da educação Histórica.** Ijuí: Editora Unijuí, 2009, pp. 21-51.

SCHMIDT, M. A. In. MONTEIRO, Ana Maria. et. al. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007, pp.187-198.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memórias d'África: a temática africana em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2007. SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** Salvador: EDUFBA, 1998.

SILVA, 2005, MUNANGA, Kabengele(org.). **Superando o racismo na Escola.** Brasília: MEC/Secad, 2008. 2ª edição.

SILVA, Ana Célia da. **Literatura. MNU JORNAL - Jornal Nacional do Movimento Negro Unificado,** n. 20, p. 12, outubro/novembro/dezembro 1991.

SILVA, Ana Célia da. **As transformações da representação social do negro no livro didático**. 2003. Disponível em: <<http://www.uneb.br/ascom/jmcnet/j07/j07cltm.>> Acesso em: 20 abr. 2016.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras. 2. ed. In Munanga, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005 (23; 155; 172).

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução: Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1989.

SOUZA MACIEL, Maria Eunice. **Eugenia no Brasil**. Porto Alegre, n. 11, pp.121-143, jun. 1999.

TEMPLE, Robert K. G. **Aurora egípcia: expondo a verdade nua e crua por trás do Egito Antigo**. Tradução de Soraya Borges de Freitas. São Paulo: Madras, 2013.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História Geral e do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. **Por que “raça”? Breves reflexões sobre a questão racial, no cinema e na antropologia**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007. 280p.

APÊNDICE



DESVENDANDO O EGITO

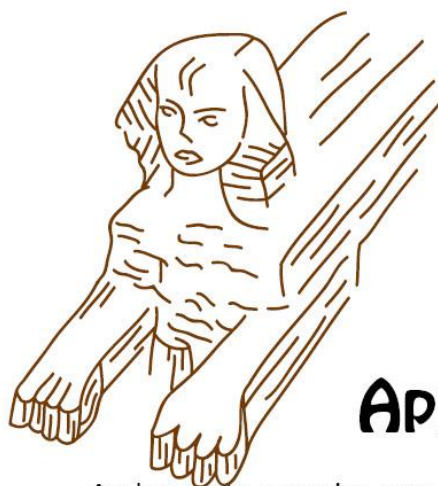
VIVIANE APARECIDA DA SILVA PAIVA





DESVENDANDO O EGITO

VIVIANE APARECIDA DA SILVA PAIVA



Apresentação do Material

Ao longo da pesquisa para o trabalho de dissertação que realizamos: O EGITO COMO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE ÁFRICA, pudemos perceber que o racismo e as desigualdades relacionadas a questão racial no Brasil foram construídas ao longo de séculos de exploração do trabalho escravo e na manutenção do poder e dos interesses das camadas dominantes.

O sistema educacional brasileiro e o material didático voltado à educação básica contribuíram na disseminação e na edificação de uma imagem de inferioridade africana ao fazer uso negativo do nosso passado de escravidão é negar ao aluno um referencial positivo de sua ancestralidade.

Acreditamos na importância de se desenvolver uma consciência histórica e uma identidade nos jovens que permita que ele possa através do estudo da história e cultura africana determinar quem ele é e quem é o outro, e à partir disto estabelecer uma relação de respeito consigo e com o outro. Propomos a construção de um material didático que traga um reforço positivo da ancestralidade africana dos nossos alunos.

Nesse sentido o estudo do Egito como componente curricular de história traz desafios e possibilidades no ensino de África. Desafios porque durante séculos vem sendo criada uma memória estereotipada e inferiorizante da história e cultura africana. Com isso alimentado o preconceito, a discriminação e a exclusão do povo africano da história do Brasil

A historiografia eurocêntrica tradicional por séculos desenvolveu representações que omitem e por vezes negam a identidade africana do Egito sua grandiosidade, desenvolvimento e cultura são extirpados da África.

Possibilidades porque através do desvendamento do verdadeiro Egito africano e da importância da sua contribuição na formação da sociedade “civilizada” podemos desconstruir alguns estereótipos disseminados sobre a África e através do conhecimento derrubar preconceitos que ajudariam na desconstrução de uma sociedade racista através da formação de uma consciência histórica baseada no conhecimento e no orgulho de seus descendentes.

Desvendando o Egito estaríamos ajudando no desvendamento da história do Brasil, afinal não há como se falar em uma história do Brasil sem falar em uma história da África

Desvendando o Egito

No intuito de criar possibilidades e superar desafios no ensino da História da África procuramos criar um material que auxilie os professores, do 6º ano do ensino fundamental, em sala de aula a olhar a África e os africanos através de outra perspectiva que contemple não só a escravidão e exploração a que o continente fora submetido, mas toda sua riqueza e desenvolvimento social, tecnológico e cultural através da africanização do Egito.

Quanto mais as crianças tiverem conhecimento de que os argumentos usados para provar a inferioridade de outras raças foram desmentidos, mais fortemente hábitos e atitudes de aceitação e integração do diferente elas irão desenvolver (KLINBERG,1996, APUD KABENGELE, 2008, P.23

Mas porque fazer um material para o 6º ano e para não outra serie qualquer? A resposta é simples, como já foi dito anteriormente a antiguidade é estudado de acordo com a matriz curricular do Estado de Goiás em dois momentos da educação básica, no 6º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio, é mais fácil levar a criança a ver a história da África em todo seu esplendor e reconhecer a sua importância quando ela ainda não estabeleceu uma consciência estereotipada, é mais fácil e eficiente ajudar o aluno a estabelecer uma consciência crítica e voltada para a interculturalidade do que tentar desconstruir preconceitos muitas vezes reproduzidos pelo próprio material didático ou mesmo pelo currículo através da escolha dos conteúdos.

Para o desenvolvimento do material nos baseamos em egiptólogos conhecidos como, Margareth Bakos, Ciro Falmarion, mas principalmente na coleção História Geral da África organizada pela Unesco e que reúne trabalhos de pesquisa de alguns dos mais importantes historiadores africanos. A coleção dá voz a um Egito africano através de um olhar da África para a África.

Viviane Aparecida Silva Paiva



Índice

Apresentação do Material	5
Desvendando o Egito.....	11
Mas quem eram os egípcios?	12
País	14
Egito: Uma dádiva do Nilo?	14
Formação do Egito.....	16
Economia e Trabalho	18
Indústria : uma invenção moderna?.....	19
Escravidão no Egito Antigo	20
O Estado Centralizado	21
Herança Cultura e Religiosa.....	22
Religião	22
Discutindo a história.....	24
A Vida Cotidiana	25
O legado do Egito faraônico	26
A Escrita no Egito.....	28
O Direito a Justiça e a Democracia	28
Relações do Egito com o restante da África	29
Mapa Político da África	30
Egito após o período faraônico.....	31
Atividades.....	33
Considerações Finais	36
Referências	37

Desvendando o Egito



Lista de Figuras

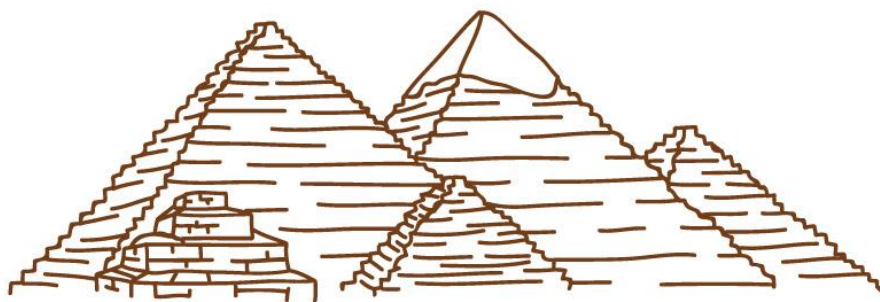
- Figura 1** Mapa de Continentes. Disponível em < <https://pixabay.com/pt/mapa-do-mundo-continentes-%C3%A1frica-151576/> > 11
- Figura 2** Elizabeth Taylor , atriz norte americana se tornou o símbolo da rainha do Egito. Disponível em <<http://arqueologiaegipcia.com.br/2010/04/18/brinquedo-barbie-elizabeth-taylor-in-cleopatra-2000/>>..... 12
- Figura 3** Gina Torres, atriz que interpretou Cleopatra no filme Xena. Disponível em <<https://br.pinterest.com/pin/399483429425773594/>>..... 12
- Figura 4** Atriz Camila Rodrigues interpretando Nefertari na novela Os Dez Mandamentos. Disponível em <<http://blogdopavulo.blogspot.com.br/2015/11/camila-rodrigues-nefertari-de-os-dez.htm>> 12
- Figura 5** Mulheres egípcias durante uma festa. Disponível em <<http://www.ib-amendes.com/2011/02/o-papel-das-mulheres-na-sociedade.html>> 13
- Figura 6** Retrato da rainha Nefertari. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=154295>>..... 13
- Figura 7** Mapa político da África. 14
- Figura 8** egípcio arando a terra. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=154346>> 15
- Figura 9** Escravos trabalhando na agricultura. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=154346>> 15
- Figura 10** Montagem feita pela autora mapa que localiza na África o Egito. 17
- Figura 11** Artesãos egípcios. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=154288>> 18
- Figura 12** Estátua representando IMUNHOTEP – Conhecido médico do Egito Antigo. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=657268>>. 18
- Figura 13** Fabricação de cordas por meio mecânico. Disponível em <https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Economy_of_Ancient_Egypt?uselang=pt#/media/File:Ancient_Egypt_rope_manufacture.jpg> 19

- Figura 14 Escravos negros africanos no Brasil: . Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Escavid%C3%A3o_no_Brasil#/media/File:Pelourinho.jpg> 20
- Figura 15 cena: procissão fúnebre a Abydos, um lugar consagrado ao deus Osiris . Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=154324>>. 20
- Figura 16 Escravo egípcios realizando varias atividades. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Costumes_do_Antigo_Egito#/media/File:Maler_der_Grabkammer_des_Rechmir%C3%AA_002.jpg>..... 20
- Figura 17 Aquenaton com a coroa dupla. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=505800>> 21
- Figura 18 Mascara mortuaria de Tutancamon. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=34321>> 21
- Figura 19 Deuses egípcios. Disponível em <<https://pixabay.com/pt/eg%C3%ADpcio-hist%C3%B3rico-ora%C3%A7%C3%A3o-adora%C3%A7%C3%A3o-213667/>> .. 22
- Figura 20 Aquenaton e Nefertari com suas filhas no templo de ATON. Disponível em <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/be/HouseAltar-AkhenatenNefertitiAndThreeOfTheirDaughters.png>>..... 23
- Figura 21 Sacerdote durante ritual de purificação. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=154364>>..... 23
- Figura 22 Figura que representa o mito da serpente NAC. Disponível em <<http://extestemunhasdejeova.net/forum/viewtopic.php?f=11&t=8672&st=0&sk=t&sd=a&start=10>> 24
- Figura 23 Representação das atividades esportivas praticadas pelos egípcios . Disponível em < <https://pixabay.com/pt/mapa-do-mundo-continentes-%C3%A1frica-151576/> > 25
- Figura 24 Família egípcia . Disponível em <<http://egitovivo.blogspot.com.br/2013/01/egito-antigo-dadiva-do-nilo.html>>..... 25
- Figura 25 Esfinge de Gize com pirâmide ao fundo . Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=29300>>..... 26
- Figura 26 Mostrando instrumentos médicos usados pelos egípcios da antiguidade. Disponível em <https://wikipedia.org/wiki/Medicina_do_Antigo_Egito#/media/> 26
- Figura 27 Cômico. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=389600>> 27
- Figura 28 Pedra de Roseta é um fragmento de pedra do Egito Antigo, com um texto escrito em 196 a.C. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hier%C3%B3glifo#/media/File:Rosetta_stone.jpg>..... 28
- Figura 29 Biblioteca de Alexandria , construída como homenagem a antiga biblioteca

Desvendando o Egito

de Alexandria. Disponível em <<http://www.galeriadaarquitectura.com.br/Blog/post/revivendo-a-historia-a-nova-biblioteca-de-alexandria>> 32

Figura 30 Hieróglifos. Disponível em < <http://ponteoculta.blogspot.com.br/2010/08/leitura-dos-hieroglifos-ii.html> > 33



Desvendando o Egito

O nosso planeta é composto por seis continentes, América, Antártida, África, Ásia, Europa e Oceania e cinco oceanos.

Os primeiros vestígios de vida humana foram encontradas no continente africano, há cerca de 2 milhões de anos, e hoje é considerado o berço da humanidade por ser o único que reúne as evidências capazes de contar a trajetória dos primeiros hominídeos ao homem atual.

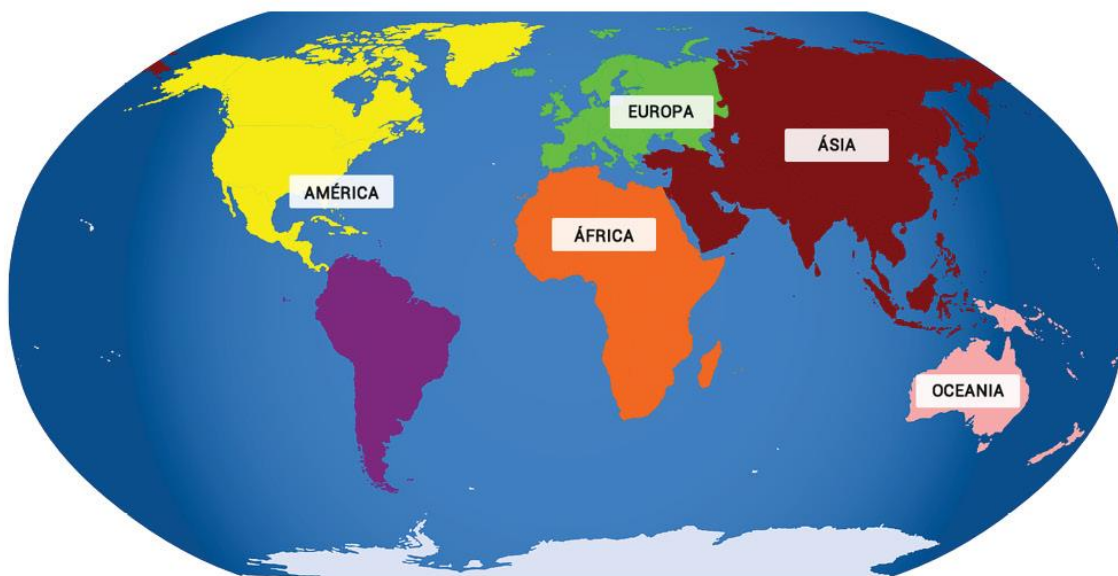


Figura 1: Mapa de Continentes. Disponível em < <https://pixabay.com/pt/mapa-do-mundo-continentes-%C3%A1frica-151576/> >

O continente africano possui uma área de 30.220.000Km² e uma enorme quantidade de povos, culturas, climas, línguas e tipos físicos. Não há como se falar em África no singular e muito menos em um povo africano, pois ele é habitado por uma imensa variedade de povos.

A África é também o cenário onde se desenvolveu um dos povos mais importantes da antiguidade, os egípcios.

Há cerca de 7 mil anos atrás no nordeste da África se desenvolveu uma das mais importantes civilizações da antiguidade, o Egito.

Esse povo ainda hoje é muito admirado. A construção de grandes monumentos

Desvendando o Egito

como a esfinge e as pirâmides e alguns elementos de sua cultura despertam o interesse e a curiosidade das pessoas em saber como eram e como vivia esse povo tão fascinante e misterioso.

Muitas coisas que conhecemos e utilizamos no nosso dia a dia são um legado dos egípcios, a anatomia, conceitos matemáticos, a arquitetura, engenharia, a escrita são alguns exemplos dessa influência.

Mas quem eram os egípcios?

Os egípcios são provavelmente um dos povos que mais fascínio e curiosidade causaram nas pessoas. O Egito é antes de tudo o berço das civilizações é o lugar não apenas onde surgiram os primeiros homens, mas o primeiro estado política, econômica e socialmente organizado, é deles a invenção de alguns dos elementos mais importantes na construção da sociedade civilizada que conhecemos.

As múmias, as pirâmides, os deuses, e o faraó foram temas de grandes e fantásticas histórias representadas nos livros, no cinema, na TV e até nas histórias em quadrinhos. Provavelmente você já viu ou ouviu alguma coisa sobre eles.

Observe as imagens abaixo e marque com um x naquela que você acredita mais se aproximar da aparência dos antigos egípcios.



Figura 2: Elizabeth Taylor, atriz norte-americana se tornou o símbolo da rainha do Egito. Disponível em <<http://arqueologiaegipcia.com.br/2010/04/18/brinquedo-barbie-elizabeth-taylor-in-cleopatra-2000/>>



Figura 3: Gina Torres, atriz que interpretou Cleopatra no filme Xena. Disponível em <<https://br.pinterest.com/pin/399483429425773594/>>



Figura 4: Atriz Camila Rodrigues interpretando Nefertari na novela Os Dez Mandamentos. Disponível em <<http://blogdopavulo.blogspot.com.br/2015/11/camila-rodrigues-nefertari-de-os-dez.htm>>

Porque você escolheu esta fotografia e não outra? Você já viu em filmes, revistas, livros, TV, algo relacionado a este povo? Onde?

Agora compare com as imagens feitas pelos egípcios antigos, e observe como eles se retratavam (cor da pele, estrutura física, tipo de cabelo).

É diferente do que você imaginou? Em que aspectos? Quais as principais diferenças?

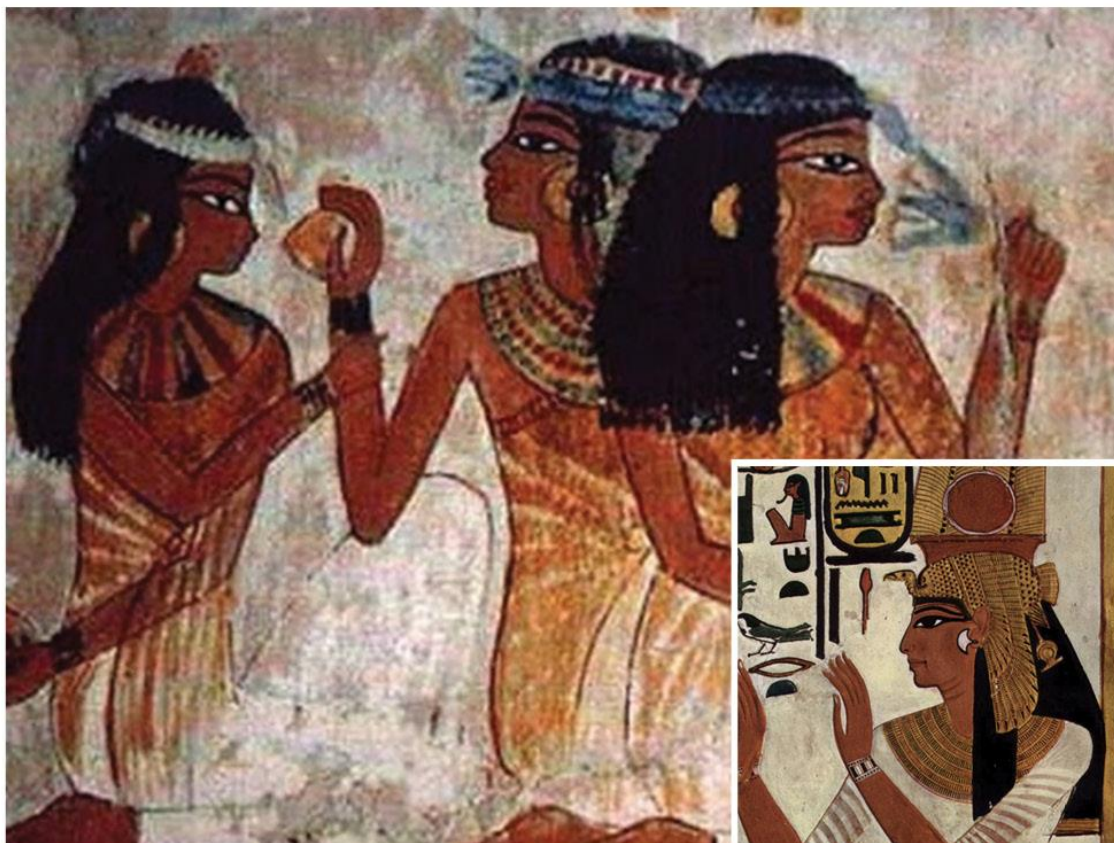


Figura 5: Mulheres egípcias durante uma festa. Disponível em <<http://www.ibamendes.com/2011/02/o-papel-das-mulheres-na-sociedade.html>>

Nos acostumamos a ver os egípcios nos filmes, na TV e nos livros, brancos de cabelos lisos, e as imagens deixadas por eles nos mostram um povo negro com cabelos crespos, historiadores de outros povos que viveram naquela época também os descrevem assim.

“Todos têm faces balofas, olhos inchados e lábios grossos, em uma palavra rostos realmente mulatos. Fiquei tentado a atribuir essas características ao clima, até que, visitando a Esfinge e olhando para ela, percebi a pista para a solução do enigma. Completando essa cabeça, cujos traços são todos caracteristicamente negros, lembrei-me da conhecida passagem de Heródoto: De minha parte considero os Kolchu uma colônia do Egito porque, como os egípcios, eles têm a pele negra e o cabelo crespo. (Volney História Geral da África vol. II, 1980 P. 55)

A citação não deixa dúvidas sobre a negritude dos egípcios porém mesmo assim os europeus continuavam tentando negar este fato chegando a extremos.

Para você, o que uma pessoa precisa ter para ser considerada negra? Os traços do rosto? A pele preta? O cabelo crespo? Um francês do início do século XX, Champolion-Figeac respondeu da seguinte forma, referindo-se ao texto de Volney.

“Os dois traços físicos apresentados (pele negra e cabelo crespo) não são suficien-



Figura 6: Retrato da rainha Nefertari. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=154295>>

Viviane Aparecida da Silva Paiva

A natureza através do rio Nilo fez com que as condições geográficas fossem favoráveis no território egípcio, assim como os rios Tigre e Eufrates favoreceram o desenvolvimento da Mesopotâmia, o rio Amarelo a China e outros.

De nada adiantaria a exuberância da natureza se o povo não tivesse aprendido utilizar e aproveitar com inteligência e muito trabalho essas condições.

O rio ao mesmo tempo que trazia fertilidade para a terra também inundava e destruía plantações e construções. Os egípcios com muito estudo, observação e trabalho desenvolveram técnicas e ferramentas que possibilitaram a utilização das cheias de forma a favorecer o plantio.

O excelente desenvolvimento da engenharia egípcia possibilitou o desenvolvimento de técnicas e ferramentas que possibilitaram o melhor aproveitamento das cheias e diminuíssem as intempéries causadas por elas.

As cheias eram inconstantes, não havia como saber se em determinado ano ela seria suficiente para irrigar as áreas de plantio ou se não destruiriam tudo com extrema violência.

Para evitar que a população sofresse o risco de passar fome fora criado uma organização administrativa muito elaborada e controlada pelo Estado, parte da produção era recolhida e armazenada pelo faraó em grandes armazéns e em caso de uma produção insuficiente essa reserva era distribuída.

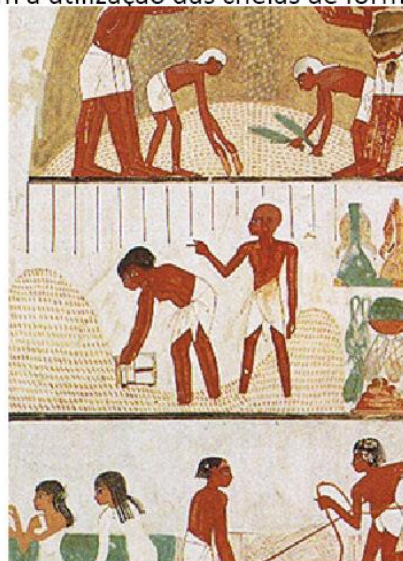


Figura 9: Escravos trabalhando na agricultura. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=154346>>

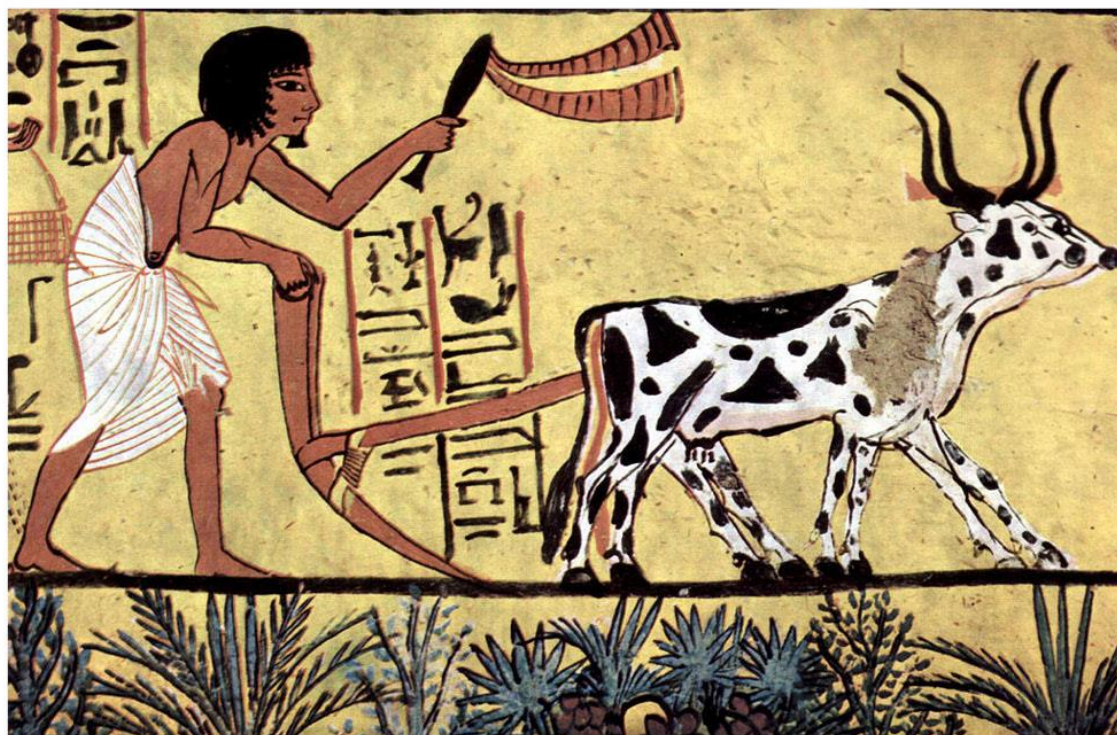


Figura 8: egípcio arando a terra. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=154346>>



Formação do Egito

Por volta do ano 8000a.C já existia uma considerável ocupação populacional na África, vivendo em comunidades nômades, principalmente na região do Vale do Nilo, atual Egito. Na verdade há 150 mil anos os primeiros hominídeos já viviam nesta região. Não há dúvidas da origem africana do homem comprovada por estudos recentes.

Acredita-se que cerca de 7000 anos antes de Cristo o homem tenha iniciado o processo de sedentarização no território egípcio. Neste período as primeiras populações estabeleceram um modo de vida agro pastoril na região nilótica, que deu origem aos Nomos, primeiras aglomerações urbanas.

Os nomos eram independentes e administrados pelos nomarcas que acumulavam as funções de rei, juiz e chefe militar, esses Nomos aos poucos foram se agrupando em dois reinos o Alto e o Baixo Egito.

Durante o período que vai de 7000 a.C a 2400 a.C o meio ambiente africano sofre grandes mudanças climáticas e os habitantes do norte da África vão se adaptando a esta nova realidade.

Por volta do ano 3.200 a.C o rei Menés (fontes arqueológicas o chamam de Narmer) governante do alto Egito unificou os dois reinos tornando-o um só com apenas um rei chamado de Faraó e instituiu Mênfis com a Capital dando início ao período faraônico que teve uma duração de mais de 3000 anos. O império egípcio foi o mais longo e duradouro que já existiu.

Nômade é o povo que não tem moradia fixa e se desloca constantemente de lugar. Os primeiros povos pré-históricos eram nômades, pois viviam da caça, pesca e coleta de frutos e raízes. Quando o alimento escasseava, mudavam de lugar em busca de suprimentos.

Evolução dos grandes impérios da antiguidade

	Grupos Nomades	Sedentarização	Cidades	Escrita
Egito	8000 a.c	7000 a.C	5000 a. C (Nomos)	4000 a.C
Grécia	2000 a.C	1500 a.C	1100 a 800 a.C (Polis)	800 a.C
Roma	2000 a.C	1000 a.C	1000 a.C	800 a.C
Mesopotâmia	4500 a.C	4000a.C	3500 a.C	3500 a.C (Sumérios)

Viviane Aparecida da Silva Paiva

Observando a tabela podemos perceber que enquanto povos considerados poderosos e vistos muitas vezes como criadores da civilização ainda estavam em estágios iniciais de desenvolvimento o Egito já era uma sociedade organizada e muito desenvolvida.

O Egito é sem dúvidas o berço da civilização, foi lá que surgiram os primeiros homens e foi lá também que surgiu o que podemos chamar de civilização, um estado organizado política, econômica e culturalmente, com um desenvolvimento técnico científico capaz de transformar o meio ambiente e o homem que vive nele.



Figura 10: Montagem feita pela autora mapa que localiza na África o Egito.

Desvendando o Egito

Economia e Trabalho

A economia egípcia se baseava na agricultura, e a maior parte da população era composta por camponeses que trabalhavam cultivando a terra. Sua vida diária era regida no ritmo da agricultura.

Devido as enchentes apenas em determinados períodos do ano era possível fazer o plantio e mesmo a colheita, nos outros meses estes trabalhadores ficavam ociosos, era quando o Estado os recrutava para o trabalho nas construções de pontes, estradas, templos, pirâmides, diques entre outros. As enchentes periódicas eram inconstantes, poderiam ser fortes demais em um ano e destruir tudo e em outro escassa insuficiente para a produção de alimentos.

O papel humano foi fundamental, no controle das cheias com o desenvolvimento de canais de irrigação, e diques, mas principalmente no controle de armazenamento, estocagem e distribuição de alimentos. A organização e a administração da produção foram essenciais.

As cheias do Nilo faziam com que por cerca de seis meses do ano as terras ficassem alagadas tornando impossível o trabalho. E o que as pessoas faziam nesse período? Já imaginou a quantidade de gente que ficava desempregada?

Repare ainda hoje em períodos de grandes crises e desemprego muito alto os governantes investem na construção civil, por ser uma área que se utiliza de muita mão de obra abrindo oportunidades de trabalho e tirando da ociosidade um número elevado de trabalhadores. Era isso que os egípcios faziam quando não havia como os camponeses trabalharem nas suas terras. O Faraó os convocava para o trabalho na construção de obras públicas e eles eram remunerados pelo trabalho realizado, todos os povos da antiguidade até a atualidade buscam soluções para evitar grandes números de pessoas sem trabalho.



Figura 11: Estátua representando IMUNHOTEP – Conhecido médico do Egito Antigo. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=657268>>

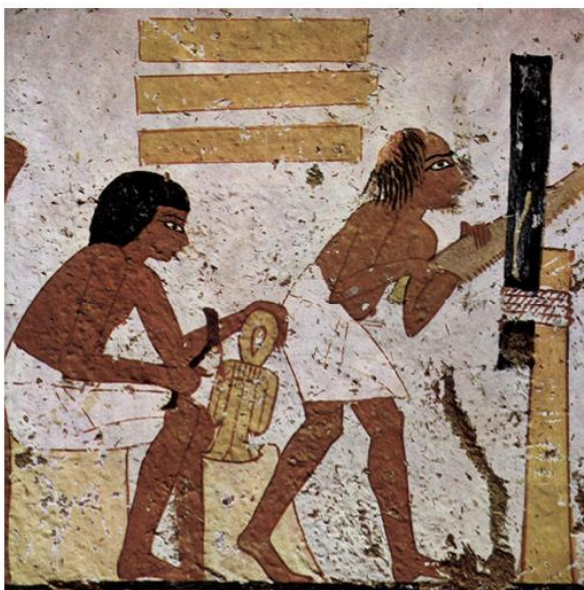


Figura 12: Artesãos egípcios. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=154288>>

Além dos camponeses no Egito Antigo existia uma série de outras profissões como artesãos, comerciantes, embalsamadores, soldados, sacerdotes, funcionários públicos entre outros. O trabalho na mineração nos transportes e na indústria se destacaram.

Indústria : uma invenção moderna?

Parece estranho falar em indústria milhares de anos antes da era cristã, mas se indústria é a produção de mercadorias em grande quantidade para comercialização os egípcios faziam isso sim e em dois setores tiveram grande destaque que ficaram conhecidos desde a antiguidade por sua produção de: papel e linho.

O papiro é uma planta que crescia nos pântanos da região nilótica e era usado na confecção de velas, cordas e vestuário até que perceberam que a flexibilidade de suas fibras permitiria que os registros escritos fossem feitos com uma praticidade muito maior, eles eram utilizados enrolados em rolos dando origem ao livro, esse material foi muito solicitado por vários povos principalmente da região do Mediterrâneo oriental, com a expansão da escrita.

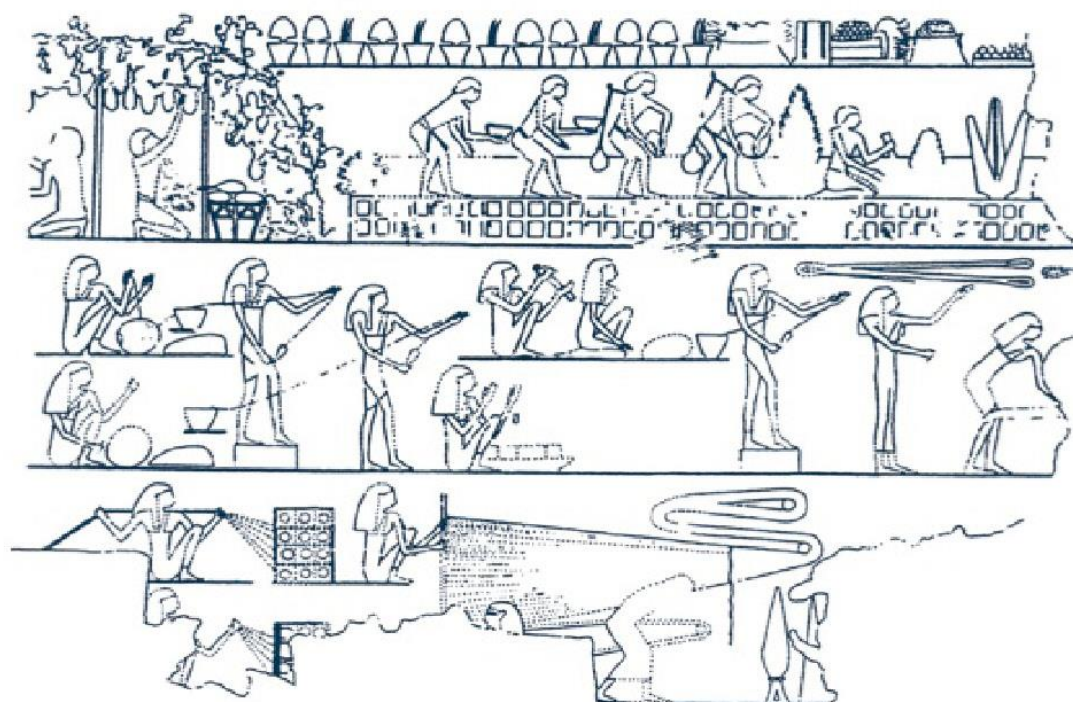


Figura 13: Fabricação de cordas por meio mecânico. Disponível em <https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Economy_of_Ancient_Egypt?uselang=pt#/media/File:Ancient_Egypt_rope_manufacture.jpg>

Do deserto eram extraídos pedras para construtores e escultores além das tinturas variada que eram utilizadas para embelezar e proteger os olhos. O ouro não tinha o mesmo valor comercial que ele tem hoje, mas era muito apreciado por ser considerado um símbolo de beleza e de imortalidade. Metais como ferro e cobre também eram retirados, mas a quantidade existente era insuficiente para abastecer sua indústria o que fez com que eles tivessem que importar da Ásia esse material.

Desvendando o Egito

O alto desenvolvimento dos transportes foi fundamental no progresso alcançado pelos egípcios, pois proporcionou o comércio com outros povos. O transporte de mercadorias e materiais para as construções até hoje consideradas grandiosas era feito por embarcações náuticas.

Existia o transporte terrestre, mas para o transporte de longas distâncias eles utilizavam o rio, com isso desenvolveram capacidades náuticas admiráveis e isso deu condições para que ocorresse uma centralização econômica.

A centralização econômica exigia que o governante conseguisse controlar a produção, a estocagem e a distribuição da produção por isso um transporte rápido, seguro e eficiente era necessário.



Figura 14: cena: procissão fúnebre a Abydos, um lugar consagrado ao deus Osiris. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=154324>>

Escravidão no Egito Antigo

Existem muitas diferenças entre a escravidão que conhecemos, ocorrida no Brasil e na América e a escravidão que existia no Egito Antigo.

Os escravizados no Egito não formaram uma camada muito numerosa, ao contrário do que ocorreu em nosso país lá a escravidão não sustentava a economia. Outro ponto que nos diferencia é o tipo de escravização aqui ela teve um componente racial, o escravo era o negro africano, os egípcios eram negros e não escravizavam devido a cor, raça, ou etnia, os escravizados eram prisioneiros de guerra ou endividados.

No Egito antigo os escravos podiam possuir propriedades e eram tratados como egípcios, inclusive nos direitos. No Brasil os escravos eram considerados propriedades do senhor, perdiam totalmente sua liberdade e qualquer direito.

No Antigo Egito, o escravo não era considerado uma mercadoria, era visto como ser humano e portanto tinha direitos e vivia sob a proteção do Faraó, para eles todo indivíduo que vivia dentro das fronteiras do império egípcio era considerado um egípcio e

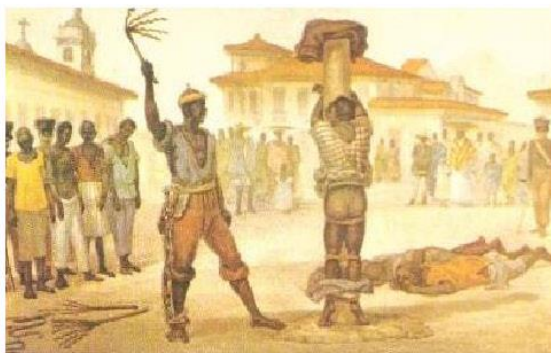


Figura 16: Escravos negros africanos no Brasil. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Escravid%C3%A3o_no_Brasil#/media/File:Pelourinho.jpg>



Figura 15: Escravo egípcios realizando varias atividades. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Costumes_do_Antigo_Egito#/media/File:Maler_der_Grabkammer_des_Rechmir%3%AA_002.jpg>

portanto tinha a proteção do seu governante.

O Estado Centralizado

Faraó é nome dado ao governante do Egito, ele era considerado um deus pela sociedade, esta é uma característica muito comum entre os povos africanos da antiguidade, era dele o dever de administrar, cuidar, proteger e assegurar o bem estar da população na vida terrena e no pós morte.

O Estado era centralizado ou seja o Faraó tinha o controle de tudo o que acontecia no Egito, a política, a economia, a justiça, a parte militar e a religião. A administração deveria prever, planejar, controlar e distribuir os recursos para que não faltasse a ninguém em épocas de pouca produtividade.

O faraó era responsável pelo povo, não apenas a administração e o controle da população, mas a sobrevivência e o bem estar dos seus súditos, vida e na vida após a morte.

Ao contrário de outros povos da antiguidade (gregos, romanos, fenícios ...) que definiam seus cidadãos pela sua origem, no Egito todo aquele que vivia dentro das fronteiras do império era considerado egípcio e tinha garantido seus direitos, a proteção e o cuidado do Faraó.

Algumas passagens bíblicas nos ajudam a perceber essa característica .

E, tendo eles se retirado, eis que o anjo do Senhor apareceu a José num sonho, dizendo: Levanta-te, e toma o menino e sua mãe, e foge para o Egito, e demora-te lá até que eu te diga; porque Herodes há de procurar o menino para o matar. E, levantando-se ele, tomou o menino e sua mãe, de noite, e foi para o Egito. E esteve lá, até à morte de Herodes, para que se cumprisse o que foi dito da parte do Senhor pelo profeta, que diz: Do Egito chamei o meu Filho (Mateus, 2:13,14,15)

Porque José teria buscado abrigo no Egito? A viagem era longa, o deserto tinha condições difíceis para um recém nascido, muito calor durante o dia e frio extremo a noite, porque não buscaram abrigo em outro lugar?

O Egito foi o lugar escolhido exatamente por que sob os domínios do faraó eles sabiam que estariam protegidos contra a fúria de Herodes e teriam garantida a sua sobrevivência, pois seriam considerados egípcios.

Viviane Aparecida da Silva Paiva



Figura 17: Mascara mortuaria de Tutancamon. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=34321>>

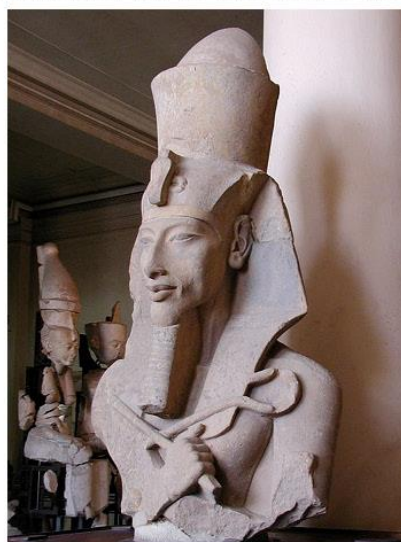
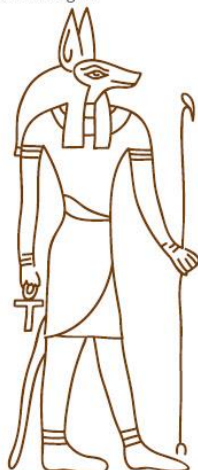


Figura 18: Akenaton com a coroa dupla. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=505800>>

Desvendando o Egito



Herança Cultural e Religiosa



Figura 19: Deuses egípcios. Disponível em <<https://pixabay.com/pt/eg%C3%ADpcio-hist%C3%B3rico-ora%C3%A7%C3%A3o-adora%C3%A7%C3%A3o-213667/>>

Religião

A religião no Egito antigo assim como na maioria dos povos africanos da antiguidade era politeísta e baseava-se na força dos elementos da natureza, eles acreditavam que os deuses influenciavam a vida das pessoas.

Eles praticavam cultos e faziam sacrifícios de animais e oferendas aos deuses nos templos, e acreditavam que homem e natureza podiam viver em harmonia muito parecido com o que algumas religiões afro brasileiras como o candomblé e a Umbanda ainda pregam e realizam em seus rituais.

Para os egípcios antigos existiam vários deuses com formas variadas, forma humana, forma de animal ou mesmo alguns que mesclavam a forma humana e animal, e cada deus tinha uma função na vida desse povo, sendo que cada cidade elegia um deus como seu protetor.

Para nenhum outro povo desde a antiguidade até nossos dias a crença na vida após a morte teve uma importância e influência tão grande na vida das pessoas como no Egito Antigo. Os egípcios desenvolveram um rigoroso código de valores morais e éticos no qual baseavam seus atos aqui na terra, a norma da verdade e da justiça deveriam prevalecer nas instituições e no comportamento individual.



Figura 20: Sacerdote durante ritual de purificação. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=154364>>

Acreditavam na retribuição das ações, se você foi bom e fez o bem durante sua vida será recompensado na vida pós morte, assim como se você foi ruim ou desobedeceu os princípios de moral será julgado e castigado. O que os antigos egípcios acreditavam é muito parecido com o que os cristãos pregam, o ser humano é composto não apenas pelo corpo físico, mas também pelo espírito.

No século XIV a.C um faraó da XVIII Dinastia conhecido como Akenaton realizou uma grande reforma religiosa e estabeleceu o monoteísmo, estipulando que daquele momento em diante apenas um deus seria adorado em todo o Egito o deus Aton (deus sol),mas após sua morte a antiga religião foi restaurada.

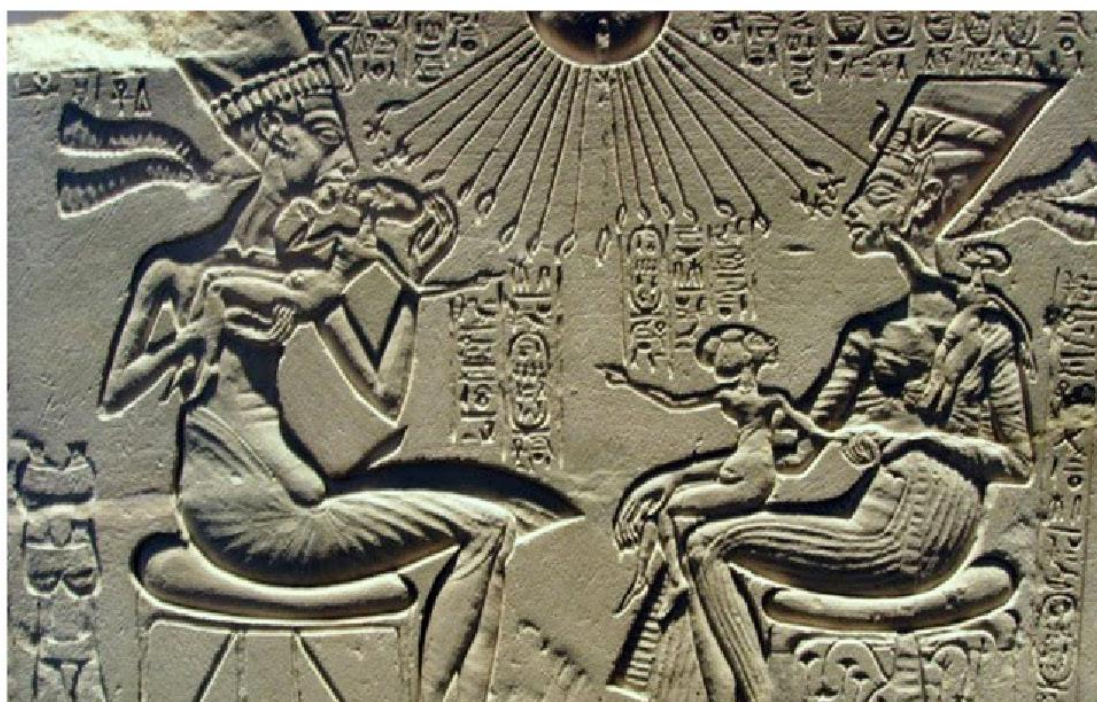


Figura 21: Akenaton e Nefertari com suas filhas no templo de ATON. Disponível em <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/be/HouseAltar-AkhenatenNefertitiAndThreeOfTheirDaughters.png>>

Discutindo a história

Aprendemos que os Hebreus foram os criadores do monoteísmo, mas o Torá (livro sagrado do Judaísmo) só foi escrito durante a escravidão na Babilônia no século VI a.C, muito tempo depois do culto ao deus único Aton ser oficializado no Egito século XIV a. C. Observe a semelhança entre o hino a Aton e o Salmo 104

Hino a Aton

Senhor de tudo, senhor do céu,
senhor da terra

Teus raios abraçam a terra

Tu me armas os fundamentos da terra

Como são numerosas tuas obras

Os navios vão para baixo e para cima, o
fluxo.....

Salmo 104

Ó senhor, tu és grande

Quem te cobre de luz como um vestido

Quem lançou os alicerces da terra

Ó senhor quão variadas são as tuas obras

Como os navios partem para lá e para cá

Existem outras semelhanças que nos causam curiosidade como o fato de muito antes da criação do judaísmo ou do cristianismo ,os egípcios já utilizavam a serpente como símbolo do mal, os deuses egípcios tinham que enfrentar diversos demônios e o pior deles era a serpente Nac. Teriam os Hebreus sido influenciados pelas crenças egípcias ?

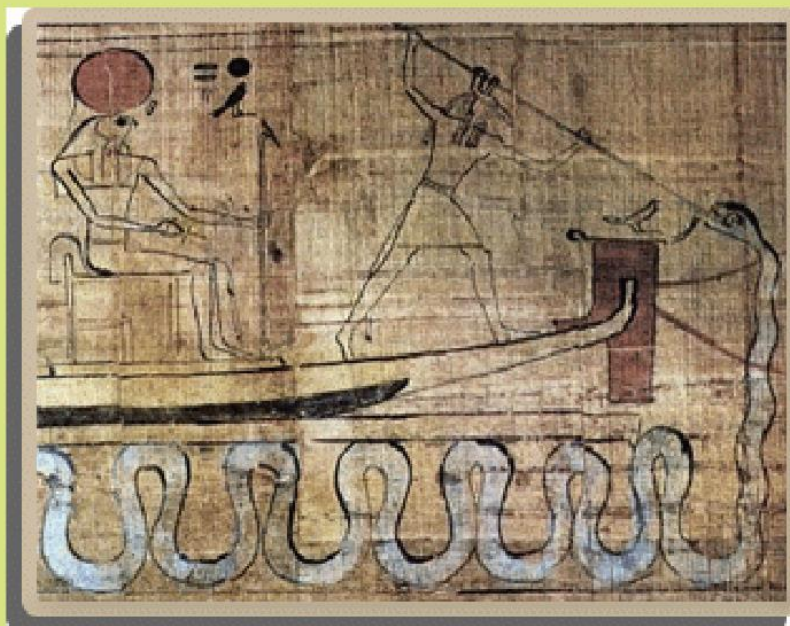


Figura 22: Figura que representa o mito da serpente NAC. Disponível em <<http://extestemunhasdejeova.net/forum/viewtopic.php?f=11&t=8672&st=0&sk=t&sd=a&start=10>>

Viviane Aparecida da Silva Paiva

A Vida Cotidiana

As pessoas construíam suas casas nas regiões mais elevadas para não serem atingidas pelas enchentes do Nilo, o sol forte da África fez com os egípcios procurassem materiais que ajudassem a manter um clima agradável no interior de suas moradias. Eles faziam tijolos de barro e construíam paredes muito altas com pequenas janelas que colaboravam com o escoamento do ar quente.

Era costume no Egito construir jardins nas casas, mesmo os pobres tinham este hábito, usavam plantas que forneciam sombras misturadas a flores e muitas vezes tanque de água com peixes coloridos ajudavam a refrescar o calor africano.

Devido ao grande calor que faz nesta região da África onde se localiza o Egito as roupas eram leves, os homens usavam um tecido envolto na cintura e as mulheres túnicas, enquanto as crianças andavam totalmente nuas.

Os egípcios eram vaidosos e estavam sempre adornados com maquiagem, colares, e pulseiras enormes.

A prática de muitos dos esportes que conhecemos era comum, como lutas, natação e atletismo, acreditavam no esporte como forma de aperfeiçoar o corpo.

A educação para eles era muito importante, as crianças iam para a escola onde encontravam os amigos, brincavam e aprendiam além da escrita, várias ciências, ao final do dia retornavam para suas casas, aqueles que seriam designadas para a carreira militar eram muito cedo retiradas do convívio familiar e passavam por um intenso treinamento militar.



Figura 23: Família egípcia . Disponível em <<http://egitovivo.blogspot.com.br/2013/01/egito-antigo-dadiva-do-nilo.html>>



Figura 24: Representação das atividades esportivas praticadas pelos egípcios . Disponível em <<https://pixabay.com/pt/mapa-do-mundo-continentes-%C3%A1frica-151576/>>

O legado do Egito faraônico

Os Egípcios nos deixaram um grande legado, material e cultural, sua base de valores morais que constam no livro dos mortos é a mesma pregada pelo cristianismo, não roubar, não matar, não cometer adultério, não mentir. Eles acreditavam que após a morte seriam julgados por seus atos terrenos e deveriam então ter uma boa conduta aqui.

Quando falamos em legado egípcio logo pensamos na arquitetura e a engenharia egípcia da antiguidade que até hoje são motivo de espanto e admiração as pirâmides, as esfinges, os templos, os canais de irrigação viraram sinônimo de grandiosidade “obras faraônicas.”

A herança cultural que os antigos egípcios nos deixou é muito rica, esplendorosa, vai muito além, dos grandes edifícios e construções que fazem parte do patrimônio histórico da humanidade (pirâmides, templos, esfinge).

Você sabia que há mais de 3000 anos a.C no Egito já se conhecia calendário com 365 dias, o ano de 12 meses e a divisão do dia em 24 horas?

E olha só que interessante para realizar a mumificação os antigos egípcios precisavam ter um profundo conhecimento de várias ciências com a física, a química, a medicina a anatomia e a cirurgia. Esses conhecimentos fizeram com que eles desenvolvessem técnicas avançadas de diagnóstico e tratamento de doenças. De acordo com registros deixados por eles algumas das doenças que eles tratavam corretamente são: distúrbios gástricos, cânceres cutâneos, coriza, laringite, diabetes, bronquites, oftalmias entre outras.



Figura 25: Esfinge de Gize com pirâmide ao fundo . Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=29300>>

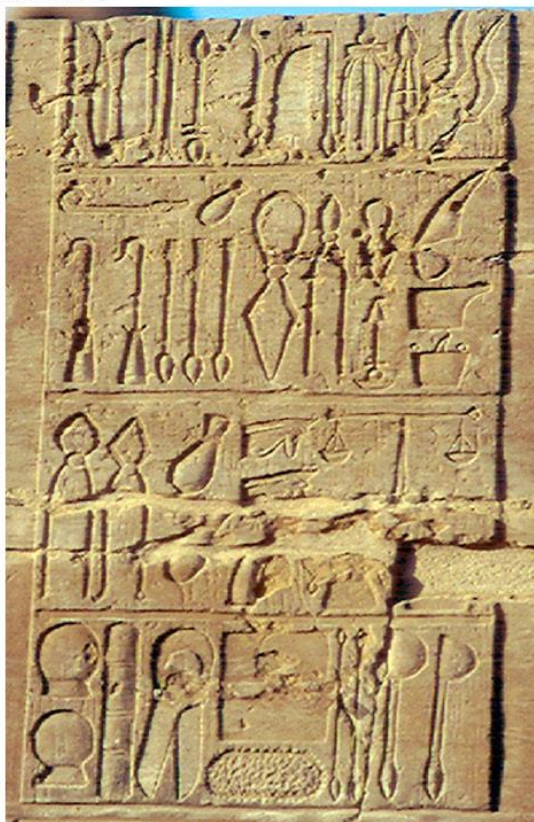


Figura 26: Mostrando instrumentos médicos usados pelos egípcios da antiguidade. Disponível em <https://wikipedia.org/wiki/Medicina_do_Antigo_Egito#/media/>

Viviane Aparecida da Silva Paiva

No nosso dia a dia a matemática está em tudo, nas horas, na nossa alimentação (peso dos alimentos, calorias etc.), no nosso vestuário, no troco do supermercado. Na escola aprendemos fórmulas e expressões de álgebra, aritmética e geometria, você já pensou como e porque essas formulas foram criadas?

Observe a imagem a lado é um côvado egípcio, os historiadores acreditam ser esse o mais antigo sistema de medidas, era como se fosse a nossa régua e média aproximadamente entre 45 e 52 cm.



Figura 27: Côvado. Disponível em <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=389600>>

Para os egípcios da antiguidade a eficiência da administração dependia do conhecimento exato de tudo que acontecia e era produzido em cada província, por isso a importância da matemática.

A engenharia e a arquitetura empregadas na construção da pirâmides e dos canais de irrigação por exemplo necessitavam de cálculos precisos que levaram a criação da geometria. Ah, eles ensinavam sempre utilizando elementos concretos, baseados na realidade do dia a dia.

Já parou para pensar no quanto o papel é importante em nossa vida? Quando nascemos recebemos um nome que é registrado através da escrita num papel que chamamos de documento daí em diante o tempo todo o papel está presente todos os dias de nossa vida. Imagine com seria estudar sem papel? Nem consigo pensar em como seria.

Os egípcios criaram o primeiro sistema de escrita, os hieróglifos, mas também as tecnologias capazes de desenvolver essa invenção. Será que sem o papel para que todos os novos conhecimentos fossem registrados o homem teria chegado onde chegou?

Existem historiadores que acreditam e têm realizado pesquisas no sentido de provar que esse legado seria ainda maior. Segundo eles alguns povos teriam se apropriado de forma ilegítima dessa herança. Por exemplo George J. M. James em 1954 escreveu (Stolen Legacy) O Legado Roubado, onde através do estudo das obras e da vida dos filósofos gregos (considerados criadores da filosofia) e comparando com inscrições deixadas pelos egípcios nos templos e túmulos muito mais antigos que a própria Grécia afirma que a filosofia grega na verdade é uma filosofia egípcia, de acordo com ele essas ideias descritas e propostas pelos gregos estão postas num código de valores egípcio bem mais antigo que a filosofia grega.

Desvendando o Egito

A Escrita no Egito

A escrita egípcia é provavelmente o mais antigo sistema de escrita da história. Os egípcios foram o primeiro povo africano a fazer uso da escrita, ela era pictográfica e todos os seres e objetos que pudessem ser desenhados eram utilizados como sinais. O uso da escrita foi fundamental no desenvolvimento desta sociedade, pois para que a administração pudesse ter controle dos recursos disponíveis era necessário o registro de tudo que entrava e saía dos celeiros reais.

Nesse contexto um profissional em especial tinha grande importância, o escriba, era um funcionário que dominava a escrita e era o responsável por documentar e registrar tudo que fosse necessário para administrar o império egípcio.

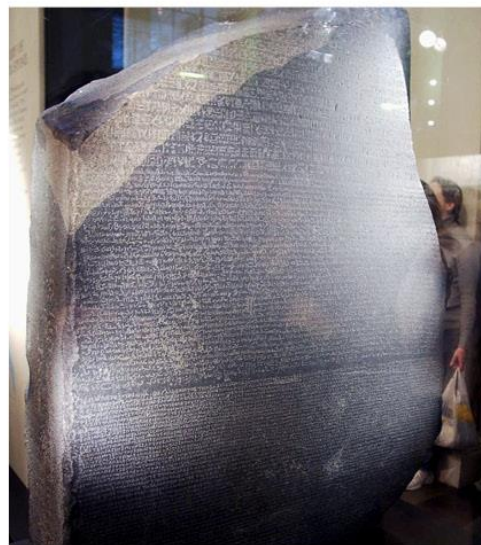


Figura 28: Pedra de Roseta é um fragmento de pedra do Egito Antigo, com um texto escrito em 196 a.C. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hier%C3%B3glifo#/media/File:Rosetta_stone.jpg>

O Direito a Justiça e a Democracia

No Egito Antigo homens, mulheres, pobres e ricos eram considerados iguais perante a lei e tinham os mesmos direitos e responsabilidades. Observe o texto retirado de um famoso papiro conhecido como o Protesto do Camponês Eloquente.

“Não despojes de seu bem um pobre homem, um fraco, como tu sabes. O que ele possui é o [próprio ar que respira] um homem sofredor, e aquele que o rouba corta-lhe a respiração. Tu foste designado para presidir audiências, para decidir entre dois homens e punir o bandido [mas], observa, é defensor do ladrão que tu gostarias de ser. Confiou-se em ti, embora te tenhas tornado um transgressor. Tu foste designado para ser a barragem do sofredor, protegendo-o para que ele não se afogasse [mas], observa, tu és o lago que o engoliu.” (DIOP, CHEIKH ANTA, 1976, HGA II, p.84)

Sem dúvidas os egípcios criaram um sistema democrático que consistia na igualdade de todos os homens perante os deuses e o governo, e isso fica claro no texto que acabamos de ler onde um pobre camponês reivindica seus direitos após ter perdido todos os seus bens para um rico proprietário. Percebemos no trecho onde ele diz: Tu foste designado para presidir audiências, para decidir entre dois homens e punir o bandido, uma citação aos valores morais que os egípcios desenvolveram.

Quanto às mulheres, elas usufruíam dos mesmos direitos de propriedade e de assistência jurídica que os homens, elas podiam inclusive exercer papéis importantes no governo.

E olha só que interessante, no Egito Antigo o divórcio era aceito e inclusive era permitido a mulher que tomasse a iniciativa, geralmente era a mãe que ficava com a guarda dos filhos e com a casa na separação.

Curiosidade:

No Brasil o divórcio só passou a ser legal em 1977.



Relações do Egito com o restante da África

Vários indícios, principalmente culturais e a descoberta de objetos egípcios em regiões distantes do continente africano nos levam a acreditar que o Egito faraônico manteve relações com povos de diferentes regiões da África e não apenas com seus vizinhos. As evidências de trocas culturais são muitas porém não há provas concretas ainda que possamos afirmar com toda certeza sobre estas relações.

Alguns povos contudo tiveram uma proximidade de relações com o Egito incontestável, os líbios e os núbios por exemplo desempenharam um papel fundamental com o pagamento de impostos e mesmo com participação nos exércitos egípcios e ocupando cargos no governo.

A necessidades de produtos africanos que não havia em seu território, como marfim, ébano, madeira e minérios provavelmente foi o principal motivo que teria impulsionado expedições pelo continente dando origem a essas relações entre os egípcios e os diversos povos africanos.

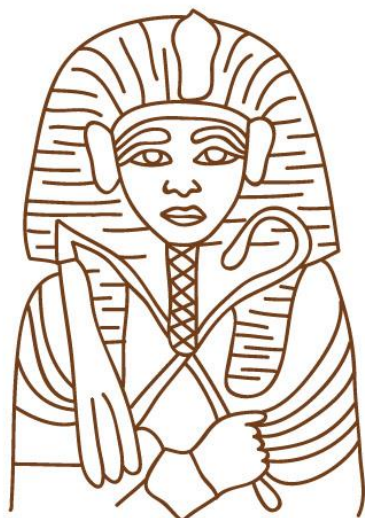
A necessidades de produtos africanos que não havia em seu território, como marfim, ébano, madeira e minérios provavelmente foi o principal motivo que teria impulsionado expedições pelo continente dando origem a essas relações entre os egípcios e os diversos povos africanos.

Desvendando o Egito

Mapa Político da África



- EGITO
- MEROÉ, Também conhecido como reino Cucho
- Antigo Zaire , foi encontrada uma estátua de Osíris do sec.VII a.C
- Local onde foi encontrada uma estátua gravada com o cartucho de Tutmés III
- Líbios, integraram os exércitos egípcios



Egito após o período faraônico

No fim do século I a.C O Egito torna-se uma província do Império romano, no século VII os árabes promovem uma expedição militar que resulta na expulsão definitiva dos romanos implantando no país um Califado.

Guerras internas durante o século XVII enfraqueceram Egito e despertaram o interesse das grandes potências mundiais, França e Inglaterra.

Em 1798 a França (em guerra com a Inglaterra) comandada pelo general Napoleão Bonaparte invade o território egípcio na tentativa de abalar as relações comerciais inglesas na região, mas essa ocupação durou pouco, só até 1801.

Em 1882 desembarcam em Alexandria tropas anglo francesas que ocupam militarmente o Egito estabelecendo um novo período de dominação europeia. Apenas em 1922, é declarada a independência do Egito, porém o Reino Unido continua tendo direitos de intervenção nos assuntos internos e nas decisões.

À partir da década de 90 uma série de confrontos entre o governo e fundamentalistas islâmicos que tentam transformar o Egito num governo teocrático deram origem a sangrentos combates e atos de terrorismo.

Em março de 2011 o agravamento da crise econômica e da falta de democracia no

Área: 1.001.449km²

Capital: Cairo

População> 83,4 milhões de habitantes (estimativa 2014)

Moeda: libra egípcia

Nome oficial: República Árabe do Egito (al-Jumhurya Misr al-Arabiya)

Nacionalidade: egípcia

Divisão administrativa: 27 governadorias

Governo: República Semipresidencialista

Presidente: Abdel Fattahal Sissi

Localização: nordeste da África

Clima do Egito: árido subtropical

Cidades do Egito (principais): Cairo, El Giza, Alexandria

Idioma: árabe (oficial)

Religião: Muçulmanos 91%, cristãos 8% (em 2015)

Desvendando o Egito

continente africano e no Oriente médio dá início a uma série de movimentos e protestos que ficaram conhecidos como a Primavera Árabe. Com a derrubada do ditador foi realizada novas eleições e implantado um governo semipresidencialista.

Atualmente o Egito é o terceiro país mais populoso da África, com uma população composta em sua maioria por árabes devido a grande miscigenação ocorrida durante as várias invasões e as relações de proximidade com oriente médio

Semipresidencialismo é um sistema de governo em que o presidente partilha o poder executivo com um primeiro-ministro e um gabinete, sendo os dois últimos responsáveis perante a legislatura de um Estado

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Semipresidencialismo>



Figura 29: Biblioteca de Alexandria , construída como homenagem a antiga biblioteca de Alexandria. Disponível em <<http://www.galeriadaarquitectura.com.br/Blog/post/revivendo-a-historia-a-nova-biblioteca-de-alexandria>>



Atividades

1 - A escrita e a língua de um povo refletem eloquentemente o seu pensamento e o seu sistema de valores. O sistema hieroglífico é, a este respeito, uma fonte inesgotável de ensinamentos e revela-nos a importância da vida – em todas as suas formas e manifestações – na mundi vidência egípcia. O sistema hieroglífico recorria afinal a signos que evocavam determinadas facetas da vida nilótica. (Rogério Santos /Universidade do Porto).

Observe abaixo a relação com alguns símbolos usados pelos egípcios, agora dê uma olhadinha na capa do material e tente traduzir a frase escrita com estes símbolos. Ah, não se esqueça nesse tipo de alfabeto começamos a ler da direita para a esquerda

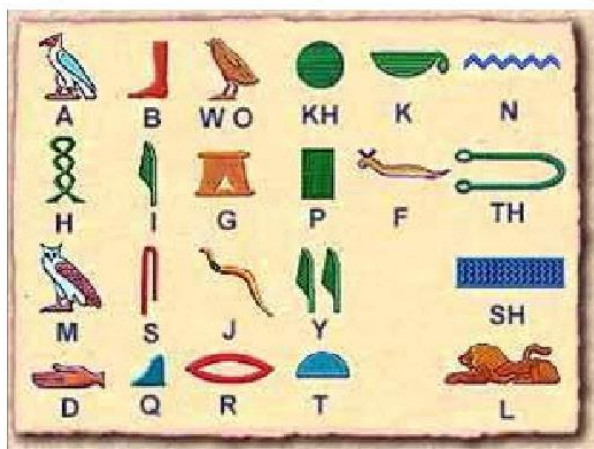
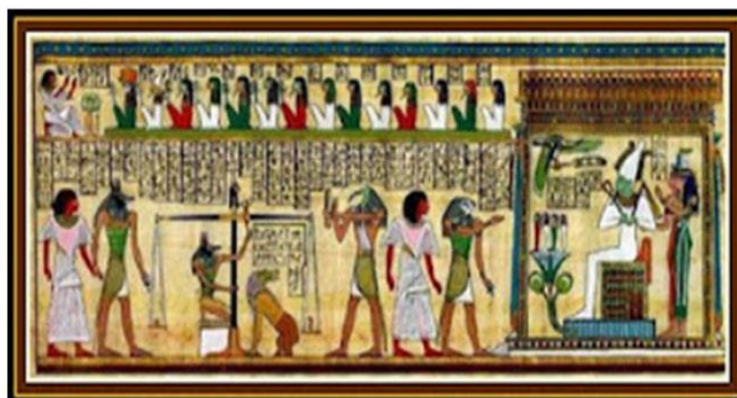


Figura 30: Hieróglifos. Disponível em < <http://ponteoculta.blogspot.com.br/2010/08/leitura-dos-hieroglifos-ii.html> >

2 - Observe a imagem e responda



Desvendando o Egito

a) O que a cena está representando?

b) Esta cena pode de alguma forma ser comparada as crenças do cristianismo?

Como?

3 - Explique sobre que aspecto da política e da religião no antigo Egito o texto se refere. Quem deve viver e rejuvenescer, para sempre eternamente. Este fato só ocorria no Egito?

Mas na aurora, enquanto te levantas sobre o horizonte, e brilhas, disco solar, ao longo da tua jornada, rompes as trevas emitindo teus raios... Se te levantas, vive-se; se te pões, morre-se. Tu és a duração da própria vida; vive-se de ti.

Os olhos contemplam, sem cessar, tua perfeição, até o acaso; todo o trabalho pára quanto te pões no Ocidente. Enquanto te levantas, fazes crescer todas as coisas para o rei e a pressa apodera-se de todos, desde que organizaste o universo e fizeste com que surgisse para teu filho, saído da tua pessoa, o rei do Alto e do Baixo Egito, que vive de verdade, o Senhor do Duplo País, Neferkheperuré Uaenré, filho de Rá, que vive de verdade, Senhor das coroas, Akhenaton.

Que seja grande a duração de sua vida! E à sua grande esposa que o ama, a dama do Duplo País, Neferneferuaton Nefertiti, que lhe seja dado viver e rejuvenescer para sempre, eternamente.”

Fonte: www.misteriosantigos.com/pagina15.htm

4-Leia atentamente o texto e discuta cm seus colegas e com o professor:

“Mas voltando ao Egito, sua contribuição para a História fornece muitos temas para a reflexão filosófica. Que temas importantes para meditação: a atual barbárie dos coptas, considerados como tendo nascido do gênio dos egípcios e dos gregos; o fato de esta raça de negros, que hoje são escravos e objeto de nosso menosprezo, ser a mesma a quem devemos de que devemos nossa arte, nossas ciências e mesmo o uso da palavra escrita; e , finalmente o fato de entre os povos que pretendem ser os maiores amigos da liberdade e da humanidade, ter –se sancionado a escravidão mais bárbara e questionando se os negros teriam cérebros da mesma qualidade que os cérebros dos brancos!”

A esse depoimento de Volney, Champion-Figeac, irmão de Champolion o jovem, iria responder nos seguintes termos: **Os dois traços físicos apresentados – pele negra e cabelo crespo – não são suficientes para rotular uma raça como negra**, e a conclusão de Volney quanto a origem negrada antiga população do Egito é nitidamente forçada. (Historia Geral da África, vol II,p.56)

Pense responda:

a) De acordo com o texto como era a cor da pele e os cabelos dos egípcios antigos?

Viviane Aparecida da Silva Paiva

b) Porque o autor disse que devemos a esta raça de negros , a arte, a ciência e mesmo a escrita?

c) Segundo Champolion –Figeac: “ Ser preto da cabeça aos pés e ter cabelo crespo não é suficiente para fazer de um homem negro”. Porque ele usou desse argumento para negar a negritude dos egípcios?

d) Qual interesse os europeus tinham para tornar branco o Egito?

e) Você concorda com Figeac quando ele diz que não basta ter a pele preta e o cabelo crespo para ser negro? O que é necessário então?

5- Faça uma pesquisa sobre as religiões afro-brasileiras e discuta com seus colegas as semelhanças e diferenças da religião do Egito Antigo.

Desvendando o Egito



Considerações Finais

A criação do material “DESVENDANDO O EGITO”, teve como objetivo desmistificar a ideia criada pela historiografia e confirmada pelo cinema, tv e as mídias em geral, de um Egito branco e, com isso, trazer ao ensino de História da África, o combate ao racismo e a discriminação na escola, uma ancestralidade africana da qual os alunos possam se orgulhar e, não conhecer a história africana apenas depois da dominação europeia e da escravização de seus povos no processo de constituição do capitalismo moderno.

A lei 10.639/03, obriga o ensino de história da África e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, mas que África eu vou ensinar aos meus alunos? Que tipo de consciência vou criar nessas crianças e adolescentes? Quero que eles aprendam uma história que comece com a escravização de nossos antepassados ou uma história que tenha como berço das civilizações a África e os africanos? Uma história que mostra e ensina que podemos subjugar, humilhar e matar por causa da cor da pele ou uma história que mostra que não há raças superiores ou inferiores, apenas a raça HUMANA?

Os egípcios foram os responsáveis pelo desenvolvimento de uma das maiores civilizações que já existiram, em uma das regiões mais insólitas do planeta e, com muito trabalho, estudo, e observação conseguiram utilizar em seu favor as enchentes do maior rio da África, o rio Nilo. Construíram ali uma das mais fascinantes histórias que a humanidade conheceu e criou a base da civilização que hoje conhecemos.

Podemos dizer que a sociedade egípcia foi uma das mais grandiosas que a história humana já conheceu. Foram eles os criadores das primeiras cidades; os inventores da escrita; construtores e arquitetos de obras até hoje sem comparação; criadores de técnicas e processos de uma agricultura altamente produtiva, há cerca de seis mil anos atrás; iniciadores da medicina; da filosofia; matemática, criadores de princípios e valores religiosos, muitos ainda hoje relevantes.

A história, contudo tem-nos omitido sua negritude e africanidade, pois as imagens que os egípcios deixaram de si próprios e os registros escritos deixados por eles não deixam dúvidas, os egípcios eram NEGROS, os depoimentos deixados por gregos, hebreus e outros povos que conviveram com eles também confirmam sua negritude.



Fontes

História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.

História geral da África, II: África antiga / editado por Gamal Mokhtar. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 1008 p.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de ensino em História. 7 ed. Campinas: Papirus, 2008. v. 1 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico). 255 p.

Referências

Referência Bibliográfica

BAKOS, M. M. Fatos e Mitos do Antigo Egito. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

CARDOSO, C. F. O Egito antigo. São Paulo: Editora Brasiliense, 198

HARRIS, J. R. (Org.) O Legado do Egito. Editora: Imago, 1993.

JAMES, T.G.H. Mitos e Lendas do Egito Antigo. São Paulo: Editora Melhores Momentos, 1993.

KOENIG, Viviane; AGEORGES, Véronique. Às margens do Nilo: Os egípcios. Editora: Augustus, 1998.

STROUHAL, E. A vida no antigo Egito. Barcelona: Ediciones Folio, 2007.

VERCOUTTER, Jean. O Egito Antigo. Editora: Difel, 1980.

PINTO, Tales Dos Santos. “Evolução das cidades”; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilescola.uol.com.br/historia/evolucao-das-cidades.htm>>. Acesso em 19 de julho de 2016.

Sites/Referências

<http://www.phouka.com/tr/egypt/history/>

<http://www.globalegyptianmuseum.org>

<http://www.brooklynmuseum.org>

Desvendando o Egito

<http://www.pyramidtextsonline.com/>

<http://www.britishmuseum.org/>

<http://www.drhawass.co>

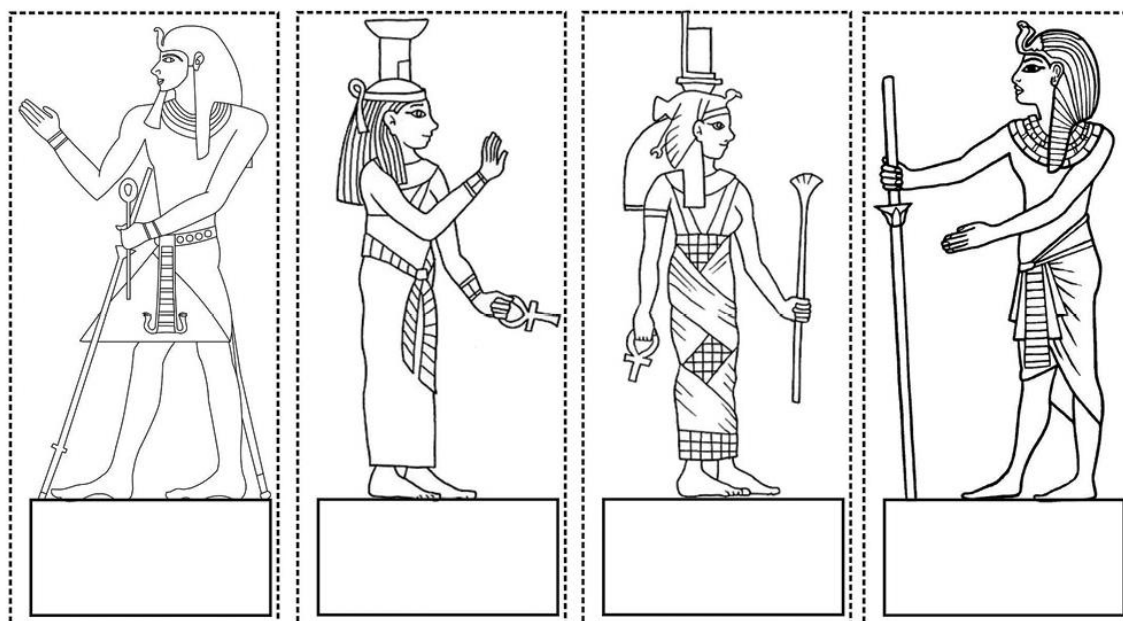
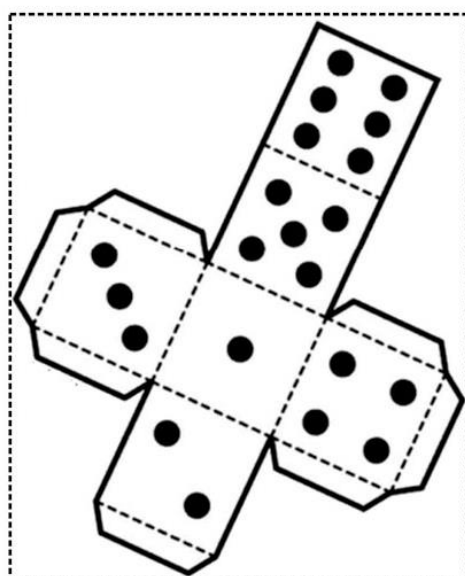
<http://www.britishmuseum.org> (The Rosetta Stone, British Museum)

<http://www.reshafim.org.il/ad/egypt/>

<http://hieroglyphs.net>

Olá, vamos brincar um pouquinho?

1. Primeiro pinte e recorte os egípcios, eles serão nossas pecinhas no jogo. Ah, não se esqueça do que aprendemos sobre as características físicas desse povo.
2. Agora recorte e cole o dadinho.
3. Você e seus amigos irão se divertir e aprender juntos com a história desse povo tão fascinante. Ganha quem chegar primeiro à grande pirâmide.



Olá, vamos brincar um pouquinho?



A enchente esse ano foi muito forte e destruiu lavouras, diques e canais de irrigação. Volte 2 casas e ajuda na reconstrução.



A mulher no Egito antigo tinha os mesmos direitos que os homens, ocupavam inclusive altos cargos e podiam pedir o divórcio.



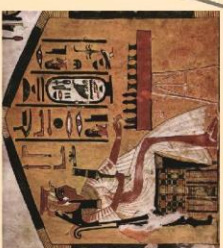
Os egípcios desenvolveram um tipo novo costume de valores morais e éticos.



A escravidão no Egito era bem diferente da escravidão que ocorreu aqui no Brasil. O escravo no Egito antigo tinha direito e podia inclusive ter propriedades.



O nosso planeta possui 5 continentes e para conhecermos um pouco do Egito faremos uma viagem mágica fascinante até a África



A ciência no Egito apesar do tempo era muito avançada, até para os padrões de hoje. Eles tinham o conhecimento de como fazer a agricultura e a medicina.



CHEGADA

Os egípcios mantinham relações comerciais com outros povos africanos e para isso, usavam o rio Nilo. Eles tinham um grande conhecimento de navegação pelo rio Nilo. Porque um barco e via direto até a grande pirâmide.



As religiões afro-brasileiras atuais, assim como a religião no Egito antigo pregam a convivência harmônica entre o homem e a natureza.



Religiões e rituais egípcios foram esquecidos por muito tempo, mas a TV e o cinema nos apresentaram o Egito. Em 1979, o Egito foi descoberto e o mundo ficou maravilhado.

SAÍDA