

# (Re)pensando o Egito antigo em sala de aula: estratégias e metodologias decoloniais

*Rethinking Ancient Egypt in the Classroom: Decolonial Strategies and Methodologies*

Raisa Sagredo\*

## RESUMO

A perspectiva decolonial, através da desnaturalização de conceitos eurocentrados, mostra possibilidades de abordar o Ensino acerca do Egito antigo dando conta da complexidade inerente à sua memória. Historicizar a racialização, o eurocentrismo e o embranquecimento dessa sociedade africana são algumas das estratégias decoloniais para responder: quem foram os antigos egípcios? É possível, a partir da Antiguidade egípcia, instigar os estudantes a perceber África como um continente aberto, com entrelaçamentos culturais e não racializado? Estando a memória do Egito atrelada a questões identitárias e étnico-raciais atuais, as críticas pós-coloniais e decoloniais são um convite a pensar outras epistemologias, possibilitando novas ferramentas e abordagens para a construção do conhecimento sobre o Egito pré-islâmico.

Palavras-chave: Decolonial; Egito antigo; Ensino.

## ABSTRACT

The decolonial outlook, through the denaturing of concepts, give us possibilities to address ancient Egypt with the complexity inherent to its memory. Historicizing the racialization, Eurocentrism and the whitewashing of this specific African society are some of the decolonial strategies to answer the question: who were the ancient Egyptians? Is it possible, from Egyptian Antiquity, to instigate students to perceive Africa as an open, culturally interweaving and not racialized continent? With the memory of Egypt linked to current identity and ethnic-racial issues, the postcolonial and decolonial criticisms are an invitation to think about other epistemologies, enabling new tools and approaches for construction of knowledge about pre-Islamic Egypt.

Keywords: Decolonial; Ancient Egypt; Teaching.

\* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. raisawsagredo@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-9912-3005>>

O estudo de caso elaborado por Raquel dos Santos Funari, em 2006, para demonstrar como o Egito antigo foi retirado de seu contexto africano, revelou de maneira alarmante que muitas crianças em fase escolar, mesmo depois de terem estudado a sociedade egípcia na grade curricular, achavam “estranho” o Egito estar em África e que ele “deveria estar em outro lugar” (outro continente), sendo essas opiniões encontradas em 36% do total de crianças do estudo.<sup>1</sup> Os docentes que trabalham com Ensino Fundamental sabem que, antes de começar a trabalhar a Unidade das “antigas civilizações”, muitos estudantes relacionam o Egito como pertencente à Europa. A partir deste exemplo, e das representações abundantes no cinema, nos jogos, na mídia e que povoam o imaginário social, podemos concluir que o eurocentrismo ainda não foi derrotado e que ecoa na contemporaneidade.<sup>2</sup>

Esse eurocentrismo permanece ali, latente, porém grita aos olhos quando polêmicas envolvendo grandes personagens da História vêm à tona, como a famigerada prática de *whitewashing* e a icônica figura da última faraó do Egito, Cleópatra.<sup>3</sup> Como os professores podem (re)pensar o ensino da Antiguidade egípcia, tema tão celebrado dentro da disciplina de História pelos estudantes do Ensino Fundamental e até mesmo do Ensino Médio, e dialogar com a atualidade dessas questões? O que vem a ser esse conhecimento decolonial, tão debatido na academia nos últimos anos e de que forma as teorias decoloniais podem contribuir nessas reflexões? E, em termos práticos, quais estratégias podem ser pensadas e colocadas em prática na sala de aula com o aporte teórico-metodológico decolonial?

No caso do Egito antigo a ser problematizado a partir de uma metodologia de aporte decolonial, o convite desafiador é que docentes e estudantes possam perceber que o Egito representado em filmes, desenhos e no próprio imaginário, tem relação direta com conjunturas históricas específicas que geraram conhecimento e conceberam a Antiguidade egípcia – inclusive o próprio conhecimento da Egíptologia enquanto ciência não está fora disso. E que possam igualmente perceber que as próprias perguntas que fazemos para esse passado acabam sendo uma herança desses contextos e se relacionando diretamente com a colonialidade, explicada mais adiante. Mesmo que toda a metodologia e as estratégias elucidadas neste artigo sejam difíceis de serem incorporadas integralmente em seus Planos de Ensino – tendo em vista diversos fatores como a quantidade de carga horária da disciplina de História, o uso

(muitas vezes obrigatório) de apostilas e até mesmo Planos de Ensino previamente prontos em escolas da rede privada e a própria dinâmica de cada sala de aula –, destaco alguns pontos que considero norteadores para os docentes que buscam inserir a decolonialidade em suas práticas em sala de aula.

Assim, o proposto aqui como uma possibilidade de ensino decolonial da Antiguidade egípcia se pauta em três tópicos que penso serem indissociáveis, complexos, perpassados por inúmeras discussões historiográficas e que foram trazidos para a discussão de forma mais enxuta e com foco no processo de ensino-aprendizagem. São eles: problematizar a memória, problematizar a geografia do Egito, que foi retirado de seu contexto africano, e problematizar representações concernentes ao Egito faraônico. Vale lembrar que no processo da transposição didática, por questões de nível de complexidade e objetivos didáticos, muito do que o professor teve acesso e construiu ao longo de sua trajetória, como seus saberes curriculares, disciplinares e experienciais (TARDIF, 2014), não vem a aparecer de forma direta no conhecimento construído em sala de aula, mas de forma indireta. Tendo isso em mente, as metodologias e estratégias de ensino organizadas a seguir foram pensadas de modo a agregar a esses saberes docentes; não como uma fórmula, mas como possibilidades estratégicas.

Sendo assim, convido as professoras e professores da Educação Básica não somente a se apropriarem, mas a inserirem-se nos debates teóricos recentes dentro das Ciências Humanas, participando de forma ativa na prática de um ensino decolonial e agregando a esses mesmos debates enquanto essa prática é construída. E que possam se apropriar da decolonialidade enquanto ferramenta, como professores e historiadores, indissociavelmente, e indo mais além, como docentes brasileiros, latinos, pois sobre nossos ombros carregamos a responsabilidade de ensinar a partir de uma realidade e de um lugar de fala específicos: de um *locus fraturado* (LUGONES, 2010), ferida herdada da colonização.<sup>4</sup>

Adentrando propriamente no pensamento decolonial, podemos perceber que este foi construído a partir de diálogos e críticas de intelectuais latinos insatisfeitos com o grau de rompimento teórico com o imperialismo da teoria Pós-Colonial e dos Estudos Subalternos. Segundo Ballestrin (2013, p. 94), surgiu então, no fim da década de 1990, o Grupo Modernidade/Colonialidade, que tinha em Walter D. Mignolo – filósofo semiótico argentino – o seu expoente

mais crítico, trazendo a necessidade de se produzir epistemologias pluriversais.<sup>5</sup> Isso em decorrência dos conceitos que as Ciências Humanas importaram da Europa e que acabaram formando a base de certos conhecimentos e as chaves interpretativas das realidades não europeias, por não nos representarem. Esses conceitos trariam em si não apenas a hierarquia de que o europeu é sempre a referência, mas também a violência epistêmica de interpretar nossa realidade através do olhar do Outro que já parte da premissa da subalternidade.

No longo processo de colonização e pós-colonização, visões de mundo, conceitos, sujeitos, conhecimentos e práticas foram subalternizados e até mesmo invisibilizados pela racionalidade ocidental. Essa submissão não foi um processo exclusivo do passado, e continua operando, impactando a forma como concebemos o passado e o presente, gerando um mundo colonizado ou periferia global que se submete ao que Immanuel Wallerstein (1990) chamou de sistema mundo moderno capitalista, e que é sustentado pelos pilares da subalternidade, colonialidade e da própria modernidade segundo Aníbal Quijano (2005). Por colonialidade do poder, termo cunhado pelo próprio Quijano, entende-se um padrão de dominação global, um prolongamento das bases coloniais que perduram até hoje; e esse padrão de poder colonial forjou-se no processo histórico da colonização, inaugurando a Modernidade. Segundo ele, a classificação das populações humanas do mundo em termo de raças é crucial para compreendermos: a racialização das relações entre colonizadores e colonizados e o controle do trabalho organizado de forma racial (assalariado e escravo), inaugurando um novo modo de controle de produção e controle de subjetividades.

Logo, esse olhar para um passado da História Antiga preso e enraizado na racialização moderna parecem mais se relacionar com as subjetividades e identidades fruto da colonialidade do que com os sujeitos da Antiguidade, que sim possuíam hierarquias e etnocentrismos em seus olhares para o Outro. Porém, ao tomarmos consciência dos processos sociais que nos levaram a concepções racializantes da própria História pré-Moderna, fica o convite a perceber as alteridades de formas diferentes.

Assim, romper com o eurocentrismo está no cerne do pensamento decolonial e, por este motivo, intelectuais africanos pertencentes ao chamado Sul Global, que colocam em xeque o eurocentrismo, são igualmente inseridos na discussão para que possamos pensar sobre metodologias e estratégias de se de-

colonizar o Egito antigo, devolvê-lo a seu contexto africano e tentar contornar armadilhas que são fruto da própria violência epistêmica colonial, influenciando uma concepção essencializada do que vem a ser África e os africanos.

Dentro dos estudos em História Antiga, as críticas pós-coloniais e decoloniais têm auxiliado a questionar conceitos e concepções, como a ideia outrora tão abundante na historiografia e na arqueologia de centro *versus* periferia. Termos como “romanização” e “egipcianização” eram utilizados acriticamente, pautados em hierarquias e dicotomias. Recentemente, estão sendo cada vez mais substituídos por interpretações do passado que conseguem perceber, nas fontes primárias, a diversidade cultural, étnica e os entrelaçamentos culturais. Dessa forma, relacionar como o Egito é lembrado, sua geografia e questões raciais construídas sobre essa antiga sociedade é um convite a pensar metodologias possíveis e novas perguntas feitas ao passado.

#### COMO O EGITO ANTIGO É LEMBRADO?

As discussões sobre memória e patrimônio na Educação Básica são desafiadoras para os professores no Brasil. Nosso país carece de memoriais e acervos museológicos sofrem tantas vezes descaso das autoridades, ficando expostos a negligências de manutenção que podem culminar em incidentes trágicos, como foi o caso da grande perda que tivemos em 2018 com o incêndio do Museu Nacional no Rio de Janeiro, contendo o maior acervo de antiguidades egípcias da América do Sul.

Trabalhar o conceito de memória na escola, bem como seus desdobramentos como consciência histórica, esquecimento, disputas políticas e identitárias em torno disso, são pautas imprescindíveis não somente quando se lida com temas relativos ao tempo presente ou com a História Contemporânea. Estas, abarcam temas que parecem despertar mais sensibilidade ao tratar de memória como ditaduras, holocausto e outros traumas historicamente datados e mais pontuais. Ao se trabalhar com o tema da memória e dos usos do passado em sala de aula, abre-se um leque de possibilidades, historicizando fenômenos, percebendo a complexidade e as relações de poder nas formas como o passado foi e é interpretado e incentivando o pensamento crítico.

Acerca da memória sobre o Egito antigo, um conceito se mostra muito interessante e pode ser trabalhado em sala de aula com exemplos pessoais dos

estudantes e com exemplos a partir de notícias na mídia, por exemplo, ao referenciar certas figuras históricas e suas memórias: o conceito de Memória Cultural de Jan Assmann e Aleida Assmann. Tal conceito, diferente da Memória Comunicativa e da Individual, funciona como uma instituição, vinculando passado, presente e futuro a partir de experiências coletivas e de heranças simbólicas, podendo explicar como um mesmo objeto – o Egito antigo – é lembrado de formas diferentes.

A memória cultural é baseada em pontos fixos no passado. Até mesmo na memória cultural o passado não é preservado como tal, mas está presente em símbolos que são representados em mitos orais ou em escritos, que são reencenados em festas e que estão continuamente iluminando um presente em mudança. No contexto da memória cultural, a distinção entre mito e história desaparece. Não é o passado como tal, como é investigado e reconstruído por arqueólogos e historiadores, que conta para a memória cultural, mas apenas o passado tal como ele é lembrado. Aqui, no contexto da memória cultural, é o horizonte temporal da memória cultural que é importante. A memória cultural alcança no tempo pretérito somente até o passado que pode ser reclamado como “nosso”. É por isso que nos referimos a essa forma de consciência histórica como “memória” e não apenas como conhecimento sobre o passado. O conhecimento sobre o passado adquire as propriedades e funções da memória somente se ele é relacionado a um conceito de identidade. (ASSMANN, 2016, p. 121)

As disputas pela memória do Egito antigo se enquadram na perspectiva de uma Memória Cultural, pois, como visto, ela opera em nível de identidade cultural, nos tempos mítico, histórico e cultural. Em sala de aula, vale destacar também o caráter individual e coletivo da memória, e a relação da memória com a construção de identidades é crucial para compreendermos o próprio Egito reivindicado pelo Pan-Africanismo em sua luta necessária contra o racismo científico e pela igualdade racial. Com os estudantes, pode-se partir para uma experimentação prática, para que eles possam experimentar essas dinâmicas da memória, tendo em vista que, no senso comum, memória se liga a algo eternizado no tempo, quase sinônimo de algo imutável.

É possível criar atividades reflexivas para os estudantes e dinâmicas de grupo, no intuito de que possam rememorar fatos e perceber que a memória pode ser individual, coletiva, e que uma mesma situação pode ser lembrada de

diferentes formas a depender do sujeito e de suas experiências. Percebo como muito importante que, durante essas atividades, os professores possam destacar para seus alunos essa subjetividade da memória, que tantas vezes é difícil de ser explicada com palavras, em suas dimensões, em uma sala de aula; por isso a importância de atividades práticas e experimentais.

Reflexões sobre a categoria memória são essenciais quando pensamos a própria construção do conhecimento sobre o Egito antigo, nas raízes do surgimento da Egíptologia. Essa disciplina foi muito marcada pelas teorias raciais do século XIX, cujo principal expoente foi Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882).<sup>6</sup> Nessas teorias, as chamadas “raças superiores e inferiores” passaram a combinar com modelos de organização social, passando também a explicar o passado e justificar o presente (a escravidão, a submissão de certas nações por outras e a riqueza de algumas nações em detrimento da pobreza de outras são apenas alguns dos exemplos). Sendo assim, civilização rimou com “raças superiores” e, nessa lógica, as “raças inferiores” seriam desprovidas de um *status* de civilização. E em alguns casos, as nações foram até mesmo apartadas de um passado; como apontou Johannes Fabian (1983), a antropologia inventou uma outra temporalidade para o Outro.

Assim, os tão fraudulentos estudos de craniometria eram realizados com o objetivo de precisar a origem racial dos primeiros egípcios e de comprovar sua “branquitude”, seu pertencimento a um mundo “europeu”, que era concebido como hierarquicamente “superior”, “civilizado” e carregado da enganosa ideia de pureza racial. Uma literatura variada, desde os estudos que mediam crânios de múmias, de Samuel Morton (1844) a J. M. Crichton (1966), muita tinta se gastou em torno de tais discussões; mesmo que tais obras e discursos da época pareçam extremamente fora da realidade se lidos na contemporaneidade, basta reparar nas representações dos egípcios antigos no cinema, na mídia, no imaginário social, para percebermos o legado dessa tríade orientalismo, eurocentrismo e teorias raciais.

A Egíptologia do século XIX baseou seu conhecimento e concebeu, lembrou o Egito antigo através do prisma do orientalismo, que, por sua vez, operou a partir de uma distinção ontológica e epistemológica entre o Ocidente e um suposto Oriente (SAID, 1990, p. 14). Esse passado egípcio passou a ser interpretado e lembrado a partir de uma perspectiva imperial tanto britânica quanto francesa. Depois da expedição napoleônica ao Egito, várias descober-

tas arqueológicas e um entesouramento museológico sem precedentes contribuíram para a Egiptomania.<sup>7</sup> Além disso, vale destacar que esse eurocentrismo e o orientalismo nele inserido, que construíram o Egito e os egípcios antigos, são concepções que operam com a desumanização de grupos não europeus do passado e do presente e com projeto colonialista de dominação para muito além de um etnocentrismo europeu, gerador de um racismo epistêmico que todavia paira sobre África.

Elikia M'Bokolo, historiador congolês, já apontou para essa polarização entre um Egito branco *versus* um Egito negro (2009, p. 53). A partir de um balanço historiográfico crítico, é possível perceber que o imbróglio do Egito parece ser uma complexa questão de memória e de historiografia (SAGREDO, 2017), pois a polarização se estendeu para além das fronteiras acadêmicas, constituindo-se de uma disputa pelo passado africano que ganhou força no contexto pós-colonial do continente, que tem sua legitimidade guardada pela luta antirracista e por igualdade racial.

Criticando e colocando-se de forma militante contra a epistemologia racista de dominação colonial, as correntes afrocêntricas não desumanizaram grupos não africanos, nem tampouco possuíam um projeto de dominação, e sim de libertação – libertação de África dos estigmas coloniais e das ferramentas epistemológicas racistas que inventaram África como um continente a-histórico e que “retiraram” o Egito do continente. Portanto, mesmo em se criticar as ferramentas epistemológicas e as armadilhas identitárias encontradas na narrativa panafricana concernente à Antiguidade egípcia, deve-se ter em mente o contexto histórico e as ferramentas que estavam ao alcance dessa intelectualidade que fez uma verdadeira revolução ao reivindicar a escrita da História do passado africano para si. E o contexto é justamente o das independências políticas de países africanos do domínio colonial, que passam a demandar também outras pautas como a de uma identidade africana desvinculada ao passado escravista e colonizado. Ali, a dicotomia branco *versus* negro se fez muito presente, bem como identidades em torno da negritude, questões hoje revisitadas por muitos intelectuais africanos e afro-americanos.

Assim como as categorias ocidentais nem sempre têm validade para interpretar as sociedades africanas contemporâneas (APPIAH, 1997; MUDIMBE, 1994), o estudo da história de sociedades antigas faz emergir outras questões teóricas e metodológicas. Como demonstrou o filósofo congolês Yves



Mudimbe (1988, p. 9), categorias e sistemas conceituais que dependem de uma ordem epistemológica ocidental foram responsáveis por “educar” nosso olhar sobre o passado. As teorias raciais foram também produções do Ocidente e que justificaram o imperialismo e o colonialismo. Neste ponto o pensamento decolonial se faz muito pertinente. O sociólogo peruano Aníbal Quijano, em sua análise, coloca o conceito de raça como “componente central do poder no mundo todo [...] porque o poder foi também elaborado como uma colonização do imaginário” (QUIJANO, 2014, p. 86, tradução nossa).<sup>8</sup>

Outro ponto interessante que pode ser abordado em sala de aula é o grande hiato existente entre o legado material e a memória da Antiguidade – ou seja, do Egito pré-islâmico, e o Egito islâmico. O abismo entre eles é algo tão grande que nem mesmo o costume de intitular o passado egípcio como pré-islâmico se faz presente. Se faz necessário equacionar memória, cultura e sociedade de forma dialética, e a Memória Cultural também é um conceito bem convidativo nessas análises. Já que o termo raça, por exemplo, é falido biologicamente, ele só existe em função da Memória Cultural e da própria colonialidade. Nas palavras do próprio Assmann, “a cultura objetivada tem a estrutura de memória” (1995, p. 128, tradução nossa).<sup>9</sup>

## DECOLONIZANDO A GEOGRAFIA: O EGITO NA ESQUINA DA ÁFRICA E DO MUNDO ANTIGO

Decolonizar é transgredir a colonialidade construída historicamente. O Egito antigo foi, nos primórdios da Egiptologia, retirado arbitrariamente de seu contexto africano: antropologicamente, culturalmente e geograficamente. Porém, críticas à perspectiva eurocentrista revelaram que a geografia do Egito, na esquina, concomitantemente, do continente africano e do mundo mediterrânico, pode ser um ponto de partida útil para se pensar diversidades, trocas materiais e imateriais.

O Egito foi uma região de convergência, onde se combinaram Mediterrâneo, Ásia e África. Uma esquina do mundo. Mas – é bom não esquecer – uma esquina que fica na África. Antes de influenciar o resto do continente, o Egito foi dele legatário. (SILVA, 2006, p. 164)

Por isso, a utilização de mapas e conceitos como o de entrelaçamentos culturais e diversidade étnica parecem ser essenciais para se trabalhar com a temática do Egito e decolonizar a geografia dessa sociedade que foi durante tanto tempo interpretada pelos olhares coloniais e orientalistas.

Ancorado nesses olhares, o preconceito foi o grande responsável pela construção da ideia errônea de que o continente africano estaria fechado a contatos intercontinentais antes da chegada dos europeus do contexto colonial. A exemplo disso, na Egiptologia, H. Breasted, em *The conquest of civilization* (1926), afirmou:

O apinhado mundo negro da África, separado da Grande Raça Branca por uma barreira desértica intransponível. Este deserto [...] impede qualquer intrusão efetiva entre a Raça Branca e os povos negros e negróides, bloqueando qualquer influência. (1926, p. 113)

Atualmente, tanto o deserto como o Nilo são tidos como espaços onde transitam e transitaram pessoas e ideias. Sendo assim, é importantíssima a articulação entre o local e o global, compreendendo África multiplamente e sem que isso influencie de modo negativo o protagonismo dos grupos humanos cuja história se vincula a este continente. É necessário, então, que professores e estudantes façam dois esforços. O primeiro é o de perceber a diversidade e as trocas em todo o contexto da Antiguidade – pensando no aspecto imaterial, como no campo das religiosidades antigas, ou materiais, como a exemplo do próprio Império Romano que englobava também o norte de África. O segundo é romper antigos paradigmas e conceber África como um continente aberto primeiramente a si mesmo, por terra, e aberto “à África mediterrânica e aos dois espaços marítimos – o Oceano Índico e o Oceano Atlântico – que formam e continuam a ser fronteiras muito permeáveis, portadoras de todas as potencialidades” (SILVA, 2006, p. 13).

A crítica incômoda – talvez a mais pesada – recai sobre a própria historiografia. Isso porque muitas vezes a ignorância sobre essa antiguidade africana e suas relações com o mar e com os outros não se dê tanto pela falta de fontes, mas sim pela falta de um trabalho significativo por parte dos historiadores, na opinião de Elikia M'Bokolo (2009, p. 27). Mas, felizmente, o cenário vem mudando e os estudos que problematizam a racialização e lançam luz sobre amplos horizontes têm ganhado ênfase nos últimos anos. Afinal, as questões

levantadas pelo debate tanto do Afrocentrismo Kemético como da crítica americana e francesa, têm se mostrado de maneira diferente e muito mais pertinente através das contribuições advindas da Arqueologia pós-colonial e dos aportes desdobrados a partir de Barth.

Esta nova roupagem, que pode ser entendida através do pensamento liminar de W. Mignolo, mostra como é possível atentar para ambas as críticas das vertentes historiográficas expostas anteriormente, na construção de uma nova lógica de pensamento para a problemática proposta. Segundo Mignolo, o que ele chama de pensamento liminar é uma lógica de pensamento que é, ao mesmo tempo, libertadora, mas que não nega sua origem em ambos os pensamentos. Assim, parte da dicotomia existente e do limite entre as perspectivas para existir (MIGNOLO, 2003, p. 103-126).

Os estudos mais recentes acerca da antiga Núbia, através da teoria pós-colonial na História e na Arqueologia, são um bom exemplo para se repensar a historiografia referente à Antiguidade africana, pois questionam conceitos até então tidos como clássicos – como o termo “egípcianização” da Núbia. Este conceito é ainda utilizado na literatura acadêmica atualmente, sendo que surgiu da Egiptologia do século passado para explicar a diminuição da cultura material na Núbia do Reino Novo (VAN PELT apud LEMOS; VIEIRA, 2014, p. 304), e mais tarde foi amplamente utilizada em diferentes contextos expansionistas da história faraônica.

Logo, “o conceito de egípcianização parte de um pressuposto egípcocêntrico que valoriza a cultura egípcia em detrimento das demais, consideradas bárbaras, não civilizadas”, como salienta o egiptólogo Renan Lemos. “A crescente Egiptologia brasileira se mostra novamente capaz de oferecer grandes contribuições à Egiptologia mundial, na medida em que vem trazendo essas e outras contribuições teóricas ao debate” (LE MOS, 2014a, p. 304).

Através de abordagens como esta, rompe-se com a unidirecionalidade e hierarquização de que a Núbia, dentro e fora das elites, recebia passivamente ideias e ideais do Egito. Aplicando o conceito de “emaranhamento cultural” às pesquisas sobre práticas mortuárias no Egito e na Núbia, por exemplo, chega-se a conclusões muito elucidativas. Tais níveis de emaranhamento entre duas categorias étnicas, como duas culturas arqueológicas, acontecem devido ao potencial criativo dos espaços liminares, enfatizando a agência humana (STOCKHAMMER apud LEMOS; VIEIRA, 2014, p. 305). Logo, substituir

conceitos unidirecionais por emaranhamentos culturais vem se mostrando como uma ferramenta revolucionária para se pensar África antiga, suas relações internas, externas e a etnicidade.

Com relação às trocas entre Mediterrâneo e África, estas podem ser percebidas e analisadas na historiografia através de vários pontos, como por exemplo: materialmente, através dos produtos que circulavam graças às rotas comerciais, através da organização desses comércios, através de registros em fontes escritas da época antiga, entre outros. Sobre os produtos, tratava-se de artigos raros e de luxo: “incensos e gomas arábicas, [...] essências aromáticas, perfumes e madeiras preciosas, produtos de caça (marfim, peles [...]), objetos e seres curiosos (pigmeus, macacos, panteras [...], escravos)” e muitos outros (M'BOKOLO, 2009, p. 31). Sobre a organização para o comércio das mercadorias citadas, construíram-se dois tipos de trocas, chamadas de trocas por rede ou trocas por escalas. Na primeira, as mercadorias passavam diretamente dos “produtores” ao lugar de consumo; na segunda, “passavam pelas mãos de vários intermediários comerciantes entre os lugares de produção e as zonas de consumo”. Dentro deste esquema, M'Bokolo distingue três eixos entre África e zona mediterrânea, a saber: o vale do Nilo (comércio por escalas), o Mar Vermelho (comércio por escalas e depois por redes), e as rotas transaarianas (comércio por redes) (2009, p. 30).

Por último, mas jamais menos importante, esta esquina da África tinha ainda outro diferencial geográfico: o rio Nilo, que segundo Abu Bakr “proporcionava um meio de comunicação natural entre as diferentes localidades situadas em suas margens, facilitando o desenvolvimento da unidade linguística e cultural” (2010, p.38).

## DECOLONIZANDO A RACIALIZAÇÃO

Mesmo sabendo que as categorias raciais de “branco” e negro” não eram categorias com as quais operavam os egípcios na Antiguidade, os debates em torno da “branquitude” e/ou da “negritude” dos antigos egípcios ainda se fazem presentes. Isso ocorre principalmente entre os intelectuais da vertente do Afrocentrismo Kemético, como Teóphile Obenga, e críticos ao afrocentrismo que muitas vezes acabam resvalando na armadilha racializante que concebe o elemento grego ou mediterrâneo como sinônimo de “branco”, como é o caso

da polêmica infundável sobre a aparência de Cleópatra VII, a última faraó do Egito. Sobre este tema, Ella Shohat, intelectual israelense que articula cinema, teorias feministas e estudos pós-coloniais, teceu importantes reflexões:

O debate sobre a tonalidade da pele de Cleópatra nos meios de comunicação tem tudo a ver com contestações multiculturais sobre currículo, pedagogia e historiografia. O que está em jogo no debate sobre Cleópatra é saber se o ensino de história pode ser questionado e revisto, ou apenas padronizado da maneira usual. A disputa sobre se Cleópatra é branca ou negra não pode, assim, ser examinada simplesmente no domínio da Antigüidade, mas deve também ser vista dentro do contexto colonial e de suas conseqüências. O investimento contemporâneo na negritude de Cleópatra, em que ela era egípcia e africana, está em oposição dialética à insistência prévia em sua brancura, e em que ela era grega e européia. Ao longo dos últimos séculos, inúmeras obras de arte, representações populares e relatos historiográficos supuseram e até afirmaram sua brancura. (SHOHAT, 2004, p. 16)

A imagem icônica da atriz Elizabeth Taylor interpretando a rainha Cleópatra no filme de 1963 cristalizou-se no imaginário e virou uma referência de peso quando o assunto é Egito antigo. Este exemplo de representação se constitui de uma riqueza formidável na área do Ensino de História. A partir dessa imagem, é possível problematizar questões de gênero através da construção, pelos seus inimigos homens romanos, de *femme fatale*, e outros epítetos como o de “amante” que acabaram por ofuscar talentos e habilidades intelectuais de Cleópatra como estrategista.

É possível também problematizar o padrão de beleza ocidental, trabalhar a nível de comparação de suas representações – a partir da cultura material, como o busto dela e seu perfil em moedas antigas –, discutir a prática do *whitewashing* no cinema e desconstruir a ideia de pureza racial que recai sobre a rainha e sua árvore genealógica – como se macedônico fosse sinônimo de “branco” – e a possibilidade de uma interpretação mestiça de Cleópatra, como levanta a egiptóloga Sally-Ann Ashton. Discutir a presença do eurocentrismo nas próprias reconstituições faciais que são feitas de figuras de poder do Egito antigo pode ser inserida nesse quesito, contrastando, por exemplo, com a reconstituição proposta pela própria Sally-Ann Ashton de uma Cleópatra fruto

de hibridismos étnicos em seu fenótipo. Essa abordagem rompe com a dicotomia negro *versus* branco.

O que é notável no debate – tanto no discurso eurocêntrico quanto no afrocêntrico – é a maneira como a categoria raça como marcador biológico se confunde com as de etnia e nacionalidade como sintomas de filiação geográfica, social e cultural. De muitas maneiras, portanto, as afirmações opostas – de que Cleópatra era egípcia, e portanto negra, e de que era grega, e portanto branca – são igualmente problemáticas. Tanto a equação simplista entre, de um lado, ser egípcia e negra, quanto, de outro, ser grega e branca, essencializam geografias culturais. (SHOHAT, 2004, p. 20)

Para se esquivar dessa dicotomia, o conceito de etnicidade se revela muito pertinente. Sabemos que “eticidade” não era um conceito que os egípcios antigos conheciam ou pelo qual eles se definiam. Porém, mesmo a etnicidade tendo sido construída para pensar certas identidades na modernidade, antropólogos, arqueólogos e, mais tarde, egiptólogos, se aventuraram por esse conceito, testando a validade do mesmo em sociedades antigas. Assim, para pensar a etnogênese do Egito antigo com base na noção de etnicidade, a ideia de fronteiras é fundamental (BARTH, 1969). Essas fronteiras pressupõem grupos étnicos em contato. É nessa zona de contato entre grupos que as diferenças entre “nós” e “eles” se contrastam.

Um grupo étnico não é um dado biológico. Tampouco há qualquer propriedade imutável num grupo étnico. Um grupo étnico tem uma história em comum. Mas um grupo étnico se constitui enquanto tal quando seus membros têm uma mesma orientação em termos de comportamento. Dito de outra maneira, além da crença num passado comum, a condição ontológica de um grupo étnico depende das relações étnicas. Por variar no tempo e no espaço, essas relações são mutáveis e, por conseguinte, os grupos étnicos se transformam. Eles não são entidades fixas ou imutáveis. Por isso, deve-se evitar qualquer essencialismo para tratar da etnicidade, tanto na Antiguidade quanto na Modernidade. Se os contatos com grupos do Mediterrâneo e da Mesopotâmia foram decisivos para as fronteiras étnicas no Egito antigo, não menos importantes foram os contatos com outros grupos africanos como os cuxitas. Nesse sentido, as fronteiras étnicas se moveram tanto em relação aos grupos africanos vizinhos quanto aos grupos adventícios europeus ou asiáticos. Aqui

se justifica mais uma vez a utilização de mapas nas aulas, ilustrando, de forma geral, essa manutenção de fronteiras ao longo da história do Egito.

A etnicidade na longa duração pode auxiliar a compreender historicamente como os egípcios reinventaram as suas tradições e mobilizaram suas fronteiras étnicas durante sucessivas invasões e conquistas, mas também devido às pressões demográficas internas de outros grupos africanos. Significa dizer que a história comum dos egípcios foi sendo remodelada do período pré-dinástico ao período bizantino. A história do Egito antigo é também a história do engendramento de grupos étnicos. Porém, trata-se de uma História de muitas lacunas, pois quase nada sabemos de como muitos se viam e tampouco como viam os grupos subalternos ou dominantes, aqueles vizinhos ou estrangeiros.

A crítica à sinonímia “negro é igual a africano”, tão debatida pela intelectualidade africana e afro-americana atualmente, se estende também quando aplicada ao Egito. Africano seria igual a negro, mesmo no contexto em que não existia um esboço de consciência africana? Isso soa como anacrônico, além de ignorar a condição de “esquina do mundo antigo” concernente ao território egípcio (SILVA, 1996). Por isso etnicidade parece ser o conceito até então mais flexível, independente de ser encarada como um fenômeno político ou processo simbólico. O trabalho de devolver o Egito antigo ao contexto africano mostra que a africanização do Egito não precisa passar necessariamente pela via da racialização. Pode transcender a dicotomia, na emergência de um pensamento liminar (MIGNOLO, 2003).

Cabe destacar também que, a partir da consciência de que se reivindicou e se reivindica um Egito baseado no eurocentrismo ou no afrocentrismo, ambos acabaram se centrando na busca por uma memória de prestígio – e certamente há de se compreender a luta e a legitimidade do movimento liderado pelo egiptólogo senegalês Cheikh Anta Diop ao defender um Egito antigo negro e a interpretação afrocêntrica da História. No entanto, no atual contexto em que vivemos, deve-se atentar para o fato de que o Afrocentrismo Kemético reivindica um Egito que pertence à elite faraônica, à realeza divinizada, rica e farta, justamente em contraposição a uma história de África estigmatizada pela escravidão atlântica colonial. Independente da justificativa, vale lembrar que a História “é objeto de uma construção, cujo lugar não é formado pelo tempo homogêneo e vazio, mas por aquele saturado pelo tempo de agora (*Jet-*

ztzeit)” (BENJAMIN, 2005, p. 119). Esse tempo perpassado pelo agora não pode ficar excluído do Ensino, pois em certa medida, dá também sentido a ele.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um olhar decolonial, em termos de Educação, vai ao encontro do que Edgar Morin propõe sobre os saberes necessários a uma Educação do Futuro e que parte de uma concepção global:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si [...]. A educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. (MORIN, 2000, p. 38-39)

Esse olhar mais sensível para o ser e o espaço colabora na construção de um conhecimento histórico complexo e global. Complexo na consciência da sobreposição de temporalidades que se entrelaçam, e que nessas perspectivas não estão colocadas de forma linear, e na iniciativa de inserir e pensar a própria “longa duração” em análises de fenômenos históricos. E global por conceber, na própria Antiguidade, um mundo conectado e marcado por trocas, movimentos, migrações, relações, etnicidades, fronteiras permeáveis e dinâmicas. Conceber o Egito antigo como múltiplo e dinâmico é ter sensibilidade para perceber esses aspectos que são parte constitutiva da grandiosidade de seus legados, em termos culturais e em termos arqueológicos.

Por fim, cabe aos historiadores problematizar a concepção de raça como uma espécie de metáfora da cultura, que a biologiza através da ideologia (APPIAH, 1997, p. 75) e que faz parte de uma colonialidade. Como historiadores, nos cabe zelar para que as reflexões ocorridas no âmbito da historiografia estejam presentes no ensino e que não constituam um hiato entre a academia e a escola. Devemos ter sensibilidade de compreender o Afrocentrismo e as ferramentas epistemológicas utilizadas, guardando o seu próprio contexto de



produção, e seu objetivo em libertar e não em oprimir e dominar – como o eurocentrismo. Ao encontro desse objetivo, buscou-se pensar estratégias e metodologias de aporte decoloniais e a partir do Sul Global a fim de suscitar reflexões sobre a própria maneira de se apreender o passado faraônico, pré-islâmico. O ensino do Egito antigo no Brasil deve atentar para a atualidade das questões pertinentes a esse passado. Assim, as críticas formuladas neste trabalho buscam contribuir para a desconstrução da ideia de Egito antigo, na qual a dimensão temporal costuma ser associada à imutabilidade histórica (SILVA, 2014, p. 281).

Porém, os desafios não estão colocados somente no tocante à problemática da racialização e do eurocentrismo. A colonialidade manifesta-se também em outra fonte, muito conhecida na cultura escolar brasileira mesmo após tantos embates por uma disciplina de Ensino Religioso não tendencioso e que trabalhe a tolerância e a diversidade: a Bíblia, o Velho Testamento, e a representação de egípcios antigos nela contida. Como pontuado com excelência pela egiptóloga Thais Rocha da Silva:

O Velho Testamento faz um grande número de referências ao Egito e, dentre as mais conhecidas, podemos destacar o Êxodo, em que o Egito é sinônimo de idolatria e opressão. A narrativa bíblica ainda é vista por muitos como “documento histórico” e o crescimento de movimentos religiosos no Brasil tem contribuído para a popularização desse tipo de abordagem, deixando profissionais da área de História muitas vezes acuados diante do fundamentalismo religioso. (2014, p. 289)

Mesmo assim, o panorama parece ser otimista. No campo da Arqueologia, o pensamento pós-colonial desde o Sul Global e o decolonial têm lançado luz sobre questões que haviam passado até então despercebidas. Esse é o caso, por exemplo, de uma consciência em construção, de considerar a agência dos trabalhadores nativos em escavações arqueológicas, moradores das regiões que, mesmo sem nenhuma formação acadêmica, não podem e não devem ser excluídos do processo das “descobertas” arqueológicas. Eles, que fazem parte das equipes de escavação, cavando e carregando quilos de areia e terra, cujas mãos desenterram histórias, mas que não deixam seus nomes e sobrenomes registrados nelas. Que esse movimento seja inspirador para nossas escritas e ensinos.

## REFERÊNCIAS

- APPIAH, Kwame A. *Na casa de meu pai – a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ASSMANN, Jan. Memória Comunicativa e Memória Cultural. Tradução de Méri Frotscher. *Revista História Oral*, v. 19, n. 1, jan./jun. 2016, p. 115-128.
- BAKOS, Margaret (Org.). Corpo e Egiptomania no Brasil. *Revista Phoenix*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 210-225, 2003.
- BAKOS, Margaret. *Egiptomania: O Egito no Brasil*. São Paulo: Paris Editorial, 2004.
- BAKR, A. Abu. O Egito faraônico. In: MOKHTAR, Gamal. *História Geral da África*. Vol II: África Antiga. Brasília: UNESCO, 2010.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política* [online]. 2013, n. 11, p. 89-117.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: Aviso de Incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BREASTED, James H. *The Conquest of Civilization*. New York; London: Harper and Brothers, 1926.
- FABIAN, Johannes. *The Time and the Other: how anthropology makes its object*. 2. ed. New York: Columbia University Press, 1983.
- FUNARI, Raquel dos Santos. *Imagens do Egito Antigo - um estudo de representações históricas*. São Paulo: Annablume, 2006.
- KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África I. Metodologia e pré-história da África*. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2014.
- LEMONS, Renan; VIEIRA, Fábio A. Práticas mortuárias no Egito e na Núbia sob o reino Novo Egípcio: avaliando o emaranhamento cultural na África antiga. *Revista de Ciências Humanas*. Viçosa, v. 14, n. 2. jul./dez. 2014.
- LEMONS, Rennan de S. *O Egito antigo – novas contribuições brasileiras*. Rio de Janeiro, 2014a.
- LOPES, Carlos. A pirâmide invertida – historiografia africana feita por africanos. In: *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995.
- LUGONES, María. Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia*, n. 25, v. 4, p. 742-759, 2010.

- M'BOKOLO, Elikia. *África Negra: História e civilizações*. Tomo I (Até o século XVIII). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Antígona: Portugal, 2014.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo horizonte: editora UFMG, 2003.
- MOKHTAR, Gamal. *História Geral da África*. Vol. II: África Antiga. Brasília: UNESCO, 2010.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MUDIMBE, Valentin-Yves. *The idea of Africa*. Indiana University Press Bloomington and Indianapolis / James Currey: London, 1994.
- MUDIMBE, Valentin-Yves. *The invention of Africa: gnosis, philosophy and the order of knowledge*. London: James Currey, 1988.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FERNART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- QUIJANO, Anibal Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas. In: PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo (org). *Anibal Quijano*. Textos de fundación. Colección El desprendimiento. Ediciones del Signo: Center for Global Studies and the Humanities, Duke University.
- SAGREDO, Raisa. De José do Egito ao Os Des Mandamentos: olhando o Egito Antigo Através da TV brasileira. In: VI Semana Acadêmica de História - Visões de Mundo: história, representações e narrativas. *Anais da Semana Acadêmica de História*. Florianópolis-SC: FAED-UDESC, 2015.
- SAGREDO, Raisa. *Raça e etnicidade: questões e debates em torno da (des)africanização do Egito antigo*. Dissertação (Mestrado em História Cultural). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2017. 172 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180903>. Acesso em: 15/05/2022.
- SILVA, A. da Costa e. *Enxada e a Lança: a África Antes Dos Portugueses*. 3a Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- SILVA, Thaís Rocha da. O sorriso da esfinge: reflexões sobre o ensino do Egito antigo no Brasil. In: LEMOS, Rennan (org). *O Egito antigo – novas contribuições brasileiras*. Rio de Janeiro, 2014.

- SILVA, Thaís Rocha da. Por que os egiptólogos precisam de Edward Said? In: *Instituto da Cultura Árabe*. Disponível em: <http://www.icarabe.org/artigos/por-queosegiptologos-precisam-de-edward-said>. Acesso em: 12/12/2021.
- SAID, Edward. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo. Companhia das letras, 1990.
- SHOHAT, Ella. Des-orientar Cleópatra: um tropo moderno da identidade. *Cadernos Pagu*, n. 23, jul./dez. 2004, p. 11-54.
- VIEIRA, Fábio A. *Olhares acerca do Egito faraônico: escritos historiográficos e interações culturais no nordeste africano sob o Novo Império egípcio (1580-1080 a.c.)*. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2013.
- VIEIRA, Fábio A. Os filhos da Núbia: Etnicidade e deslocamentos culturais na África antiga sob a XVIII dinastia egípcia. *Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História – ANPUH – Lugares dos Historiadores: velhos e novos desafios*. Florianópolis: 2015.
- VIEIRA, Fábio A; MALAVOTA, C. M. Racialização e vozes dissonantes na historiografia sobre o Egito faraônico. *Revista Mundo Antigo*, v. 2, p. 139-166, 2013.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## NOTAS

<sup>1</sup> No estudo de caso de Funari, aplicou-se um questionário em 248 alunos (126 meninos e 122 meninas). “Ao serem questionados sobre a localização do Egito, mais de 10% dos meninos e 8% das meninas consideram que o Egito deveria estar em outro lugar. Se somarmos aos que acham estranho o Egito estar na África, teremos 21% dos meninos e 15% das meninas”. FUNARI, 2006, p. 69.

<sup>2</sup> Produções cinematográficas e televisivas recentes, como as produções brasileiras transmitidas no Brasil e no exterior, ecoam o eurocentrismo internacional. Ver discussão sobre essas representações em SAGREDO, 2015.

<sup>3</sup> *Whitewashing* é o termo que designa, especialmente no cinema, mas também em diversas produções culturais, a substituição de personagens de diferentes etnias por atores e atrizes brancos, sendo uma prática de “embranquecimento”.

<sup>4</sup> O conceito de *locus fraturado* foi elaborado por María Lugones (2010), socióloga feminista argentina, para mostrar que o processo de violência colonial é um processo duplo, em que há opressão, mas também resistências que fraturam esse *locus* e que revelam subjetividades ativas dos sujeitos submetidos a esse processo.

<sup>5</sup> Como explicado por Luciana Ballestrin, o objetivo principal do grupo Modernidade/Colonialidade era realizar o “giro decolonial”: produzir metodologias e teorias para dar visibilidade aos sujeitos subalternizados e invisibilizados a partir do processo de colonização, pela modernidade e pela colonialidade. Ver BALLESTRIN, 2013.

<sup>6</sup> Vale destacar que a concepção de raça ligadas à família/linhagens e a povo como identidade (como no caso dos judeus, por exemplo), já era utilizada na linguagem da Idade Média. No entanto, além das teorias raciais do fim do XIX adquirirem a conotação biológica, com Arthur de Gobineau foi que a Biologia se fundiu com a História.

<sup>7</sup> Egiptomania é definida por Margaret Bakos como um fenômeno de “reinterpretação e reuso de traços da cultura do Egito antigo de uma forma que lhe sejam atribuídos novos significados” (2003, p. 211), sendo então, segundo a egiptóloga, uma das três formas de conhecimento/interesse sobre o Egito antigo, a saber: Egiptologia (a ciência), Egiptofilia (formas de colecionismos) e Egiptomania (apropriações e ressignificações).

<sup>8</sup> No original: “*componente central del poder en todo el mundo [...] porque el poder se elaboró también como una colonización del imaginário*”.

<sup>9</sup> No original: “*Objectivized culture has the structure of memory*”.

