

E EU FALEI FARAÓ, Ê FARAÓ: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS SOBRE HISTÓRIA E CULTURA KEMÉTICA EM AULAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFAL

AND I SAID PHARAOH, O PHARAOH: REFLECTIONS AND EXPERIENCES ON KEMETIC HISTORY AND CULTURE IN INTEGRATED HIGH SCHOOL CLASSES AT IFAL

Luiz Domingos do Nascimento Neto¹
 0000-0002-5349-0010

RESUMO: As reflexões dispostas neste texto partem de experiências vivenciadas no âmbito das turmas de primeiro ano do Ensino Médio Integrado em Edificações do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) no ano letivo de 2024, no campus Coruripe; o estudo é fruto de nossas inquietações sobre o ensino de História da África, mais precisamente sobre o Egito Antigo, o qual preferimos chamar por seu nome autóctone: Kemet. A urgência de ressignificar o passado dos povos negros no “continente Mãe” nos leva a pensar: qual o lugar da História da África em nossos currículos? Que representações os estudantes têm acerca da civilização kemética? E quais estratégias pedagógicas podem ser mobilizadas para efetivar uma educação afrocentrada? Ao problematizar aqui os desafios e possibilidades observados no processo de pesquisa, sequência didática e avaliação; tencionamos contribuir com os debates e ações para se efetivar o ensino de História da África e, conseqüentemente, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

PALAVRAS-CHAVE: História da África; Kemet; ERER.

ABSTRACT: The reflections presented in this paper stem from experiences within first-year classes of the Integrated High School in Building Construction at the Federal Institute of Alagoas (IFAL), during the 2024 academic year, at the Coruripe campus. This study arises from our concerns regarding the teaching of African History, with particular emphasis on Ancient Egypt, which we prefer to designate by its autochthonous name: Kemet. The urgency of re-signifying the past of Black peoples on the “Mother Continent” prompts us to ask: What is the place of African History in our curricula? What representations do students hold about Kemetite civilization? And what pedagogical strategies can be mobilized to advance an Afrocentric education? By problematizing here the challenges and possibilities observed throughout the processes of research, didactic sequencing, and assessment, we aim to contribute to debates and actions that strengthen the teaching of African History and, consequently, the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER).

KEYWORDS: History of Africa; Kemet; ERER.

¹ Doutor em História e docente na mesma área no Instituto Federal de Alagoas - campus Coruripe (IFAL). Coruripe, Alagoas - Brasil. luiz.domingos@ifal.edu.br.

*“Pelourinho
Uma pequena comunidade
Que porém Olodum unira
Em laço de confraternidade
Despertai-vos para a cultura Egípcia no Brasil
Em vez de cabelos trançados
Veremos turbantes de Tutancâmon.”*
Luciano Gomes, *Faraó Divindade do Egito*, 1987.

1 Introdução

Ao chegar para mais um dia de aula nos primeiros anos do Curso Técnico em Edificações, no campus Coruripe (cidade do litoral Sul a cerca de 70 KM de Maceió) do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) compartilhamos com os estudantes que a aula seria diferente. Ao instigar a curiosidade, falamos que daríamos uma dica sobre o conteúdo que seria trabalhado. De repente, entoamos a primeira frase: “E eu falei Faraóooo!”; consequentemente, a resposta não foi outra por grande parte deles: “Ê Faraó!”, seguindo um batuque nas carteiras e marcação nas palmas das mãos, cantamos toda a música e seguiram-se euforia e gargalhadas. Música composta pelo baiano Luciano Gomes para o Festival de Música e Artes do Olodum (FEMADUM) de 1987, em Salvador, foi interpretada ao longo do tempo por diversos cantores, mas imortalizada na voz da atual ministra da cultura, Margareth Menezes. A canção, de letra extensa e ritmo contagiante, ganhou não só as ladeiras do Pelourinho e as ruas dos Circuito Campo Grande e Barra-Ondina; hoje encontra-se gravada no inconsciente coletivo como símbolo do carnaval baiano e da reafirmação política dos blocos afro.

Mas por que iniciar o título deste texto assim? Bem, entendemos que os significados dessa canção vão além de sua função de entretenimento. A sofisticação desta composição revela uma África cantada por meio de seu *esquema mitológico*, gerada no *Edén o ovo cósmico*; expressa um legado civilizatório por intermédio de sua narrativa que não é apenas mítica, é também histórica, e isso fica evidente na exaltação de personagens célebres: *Tutankhamon*, *É Gizé* e *Akhaenaton*. Mesmo em seu coro que diz: *Mara-mara-maravilha, é Egito, Egito, ê*; que ressalta o nome dado pelo colonizador helênico e perpetuado por uma historiografia eurocêntrica, a música exalta os turbantes e cabelos trançados de uma civilização negra. O compositor faz referência à Kemet defendida por Cheikh Anta Diop (1923-1986) sob o bojo nos estudos panafricanistas, que tenta cimentar uma unidade africana comum, e toma a origem

negra da terra dos Faraós como baliza². De uma civilização eternizada na voz e nos tambores de artistas que defendem o resgate da alto-estima negra nos anos 1980, e ao mesmo tempo denunciam o racismo e a exclusão social, e clamam por outras narrativas sobre os povos em África e Diáspora negra.

Diante desta miríade de referências e da contagiante reação de nossos estudantes, pretendemos neste texto refletir acerca: das concepções sobre África que permeiam as subjetividades destes jovens; da relevância em se ensinar uma História da África que estilhace visões estereotipadas e cristalizadas pela colonialidade; das contribuições da afrocentricidade e decolonialidade na construção de um ensino de História que efetive a EREER. Para dar conta desta discussão, utilizamos, como mote, a canção para acessar as subjetividades dos estudantes e, ao mesmo tempo, iniciar um diálogo a respeito do conteúdo que viria a ser trabalhado. Em seguida, aplicamos um questionário de sondagem para entender o que esses estudantes traziam para essa discussão. Suas narrativas, representações imagéticas e conhecimentos prévios nos valiam como ponto de partida para sulear nossa abordagem do conteúdo. Seguimos, em momento posterior, com uma aula expositiva dialogada, na qual o conhecimento foi construído de forma conjunta, em interação com os estudantes. Em seguida, desenvolvemos uma atividade avaliativa que consistiu na produção artesanal e na apresentação de máscaras representando os keméticos.

No texto, iniciaremos problematizando os conceitos que atravessam a presença e a ausência da História da África em sala de aula e as suas implicações na atualidade. Em seguida, analisaremos o experimento pedagógico narrado a fim de identificar as possibilidades vivenciadas e de contribuir tanto para o debate quanto para a prática de docentes comprometidos com o Ensino de História da África. Assim, tencionamos apontar mais um caminho rumo a efetiva implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais.

2 O lugar da História da África na sala de aula

A persistência do perigo da narrativa única (Adichie, 2019) sobre a História e Cultura

² Em estudo traduzido este ano para o português, Diop se debruça em discutir o povoamento do continente africano a partir de uma secular e contínua migração do Oriente para o Ocidente. Utilizando de argumentos biológicos, arqueológicos, antropológicos e linguísticos, o historiador senegalês reafirma a origem kemética de povos da costa atlântica, como: Karé-Karé, Iorubás, Laobés, entre outros; para reafirmar seus pressupostos dessa origem comum. (Diop, 2025, p. 314-354).

do continente africano até hoje ronda os bancos escolares de todo o país. Materiais didáticos, discursos midiáticos e imagens estereotipadas seguem forjando representações distorcidas e inacabadas no imaginário de estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio nos estabelecimentos de ensino. Mesmo diante da reação epistêmica de produções acadêmicas e de transposição didática encabeçada por instituições de ensino e pesquisa ou pelo engajamento isolado de profissionais da educação, ainda podemos perceber que estamos distantes de vencer a narrativa hegemônica que inferioriza, relativiza e descarta a importância do ensino de História da África a partir de um viés afrocentrado, político e potencializador de identidades.

Muito desta persistência deve-se às marcas da colonialidade em África, materializadas em mazelas sociais, políticas e econômicas; que, diga-se de passagem, não são exclusividades do continente africano. À contrapelo, buscamos construir uma prática docente que dialogue com os pressupostos da afrocentricidade e do pensamento decolonial, mesmo entendendo que são perspectivas distintas que caminham até certo ponto em paralelo³.

A ideia de afrocentricidade, ou mesmo de uma educação afrocentrada, já estava de forma implícita nas reflexões de intelectuais negros como: William Edward Burghardt Du Bois (1864-1863), Frantz Omar Fanon (1925- 1961) e os afro-brasileiros Abdias do Nascimento (1914-2011) e Lélia Gonzalez (1935-1994). Mesmo não nomeando a categoria, seus trabalhos refletem o desejo de uma libertação econômica, política, social e até mesmo psicológica do povo negro em relação a colonialidade⁴. Mas é o filósofo Molefi Kete Asante⁵ que a concebe

³ Ao pé que as duas perspectivas em questão são contrárias a qualquer tipo de racismo e opressão engendrado pelo eurocentrismo/colonialismo, se distanciam em alguns pontos. O pensamento decolonial se refere a uma superação da colonialidade europeia através do centramento em torno das culturas latino-americanas, diferentemente, da afrocentricidade que propõe por vias de uma localização centrada na cultura africana, ainda que esta esteja, em grande medida, vinculada e/ou formada àquela através de um processo histórico e violento de apropriação. Um segundo ponto dissonante é como essas vertentes enxergam o descolonizar-se. Enquanto a decolonialidade passa pelo criar e construir uma práxis social sob a tônica dos colonizados; a afrocentricidade propõe *a restauração do ser africano, a partir de seus próprios critérios, que geram como subproduto a descolonização* (Reis; Silva; Almeida, 2020, p. 137). Optamos por nos apropriarmos das duas epistemes a partir de seu ponto em comum, pois ao nosso ver, hoje é mais urgente o enfrentamento à colonialidade e seus efeitos; do que entrar num debate que, metaforicamente, se assemelha *a disputa de Obatalá contra Oduduwa pela primazia da criação*. (Prandi, 2001, p. 424-427)

⁴ Conceito que amplia e aprofunda o entendimento sobre as estruturas de dominação que sobrevivem como legado do colonialismo europeu sobre os territórios africanos, asiáticos e americanos. A *Colonialidade* coloca em lente as expressões atuais de um sistema pautado num padrão de poder hegemônico que é estruturado por uma hierarquização vinculada ao racismo, eurocentrismo, capitalismo e patriarcado; como problematiza Quijano (2005).

⁵ Dois dos conceitos centrais desenvolvidos pelo autor, são o de: *conscientização e agência*. O primeiro, para o conhecimento que os sujeitos devem ter sobre as opressões que sofrem, como também sobre os vetores possíveis de libertação através de sua *agência*; já o segundo, se debruça sobre *“a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana.”* (Asante, 2009, p. 94 - 96).

como uma perspectiva de abordagem epistemológica, em que o continente africano figura como centro irradiador de uma categoria de “pensamento, prática e perspectiva que percebe o povo negro como sujeito e agente de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93).

Já o pensamento decolonial, nasce como um contragolpe ao binômio modernidade/colonialidade, ao se colocar contrária à *desqualificação, rebaixamento e apagamento de outras tradições*, algo que vem sendo implementado pelo Ocidente desde 1492. A partir do projeto decolonial, pesquisadores têm evidenciado a diversidade epistêmica e cognitiva que civilizações e culturas não-europeias legaram para o mundo ao longo dos séculos, desfazendo a obscuridade e os reducionismos que visões racistas, etnocêntricas, puristas, sexistas e patriarcais lançaram sobre a vida, a religiosidade e o pensamento daqueles que um dia foram desumanizados pelo olhar colonialista (Rios *et al.*, 2023). Em resumo, ambas são sistematizadas a partir das discussões de intelectuais preocupados em combater a narrativa única sobre o continente africano ou América latina, num movimento de visibilizar e potencializar a produção de conhecimentos a partir destes espaços historicamente marginalizados pelo eurocentrismo/colonialismo do Norte Global.

Consideradas as devidas fundamentações teóricas e epistêmicas, é preciso compreender que o ensino de História africana possui função reparatória e corretora e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (DCNERER) deixam claro que a *História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil* (Brasil, 2004, p.21); com o objetivo de construir, no processo de ensino-aprendizagem, novas representações, desconstruindo imagens cristalizadas de inferioridade que ainda permeiam grande parte da subjetividade dos estudantes. O professor Munanga, reafirma que:

Reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada. Como é que os negros da diáspora poderiam ter uma história e uma identidade se o continente de onde foram oriundos não as tinham (Munanga, 2015, p. 28).

Logo, a colonialidade curricular, com seus interesses hegemônicos e sua veneração pelos cânones eurocentrados, conduz ao epistemicídio que incide sobre o continente africano, uma vez que grande parte dos saberes transpostos para a realidade escolar ainda inviabiliza que os estudantes reconheçam o protagonismo intelectual, político e econômico da África. Trata-se de uma realidade perversa que produz auto-ódio e sentimento de não pertencimento, afetando diretamente a forma como estudantes negros constroem a própria imagem. Para mudar essa realidade, um dos caminhos é a construção de novas narrativas que lancem outros olhares sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como produzem arte, ciência e tecnologia, já que histórias bem-sucedidas são importantes para elevar a autoestima de estudantes mundo afora. Ao refletirmos mais sobre a questão, podemos citar como exemplo os impactos do filme *Pantera Negra* (2018) na subjetividade de crianças e jovens negros. Produtos como HQs, camisetas, lancheiras, pôsteres e até tatuagens foram amplamente consumidos como símbolos de identificação. A própria saudação wakandiana - braços cruzados sobre o peito, com as mãos em forma de garra, em movimento de 'x' dos ombros à cintura - também apareceu em fotografias e vídeos que circularam nas redes sociais naquele período. Ainda que se trate de um produto cultural concebido por judeus-europeus-americanos e, portanto, sujeito a inúmeras críticas, como aponta Gordon (2023, p. 216-239), seu sucesso de bilheteria mundial transformou-se em um fenômeno de celebração da negritude, expresso por meio de imagens de uma África moderna, tecnológica, sofisticada e, ao mesmo tempo, ancestral.

Todavia, mesmo com toda repercussão do filme, ao questionarmos nossos estudantes, ainda percebemos que grande parte permanece lendo a África sob o prisma do exotismo, da miséria, do primitivismo e da escravidão. Segundo Achille Mbembe, a África ainda é vista como “um mundo à parte, pelo qual não somos responsáveis, com o qual muitos de nossos contemporâneos sentem dificuldade de se identificar” (Mbembe, 2022, p. 9). Esse distanciamento consolida uma imagem restrita à opressão, à violência e à devastação, com a qual a Geração Z não estabelece vínculos de afinidade, apesar de ter nascido em um contexto de imersão digital e de ampla circulação de informações.

Essa reflexão geracional nos conduz a revisitar nosso próprio passado enquanto integrantes da Geração Millennial (nascidos entre 1981 e 1996, que chegaram à vida adulta na virada do milênio). Recordamos, por exemplo, os tempos de estudante do antigo 5º ano do Ensino Fundamental (atual 6º ano), em meados de 1996, quando a presença de referências à

África em nossas aulas de História era praticamente inexistente, limitando-se, em geral, à localização do Egito no Noroeste do continente ou à menção à origem dos escravizados no período colonial. É curioso observar como o Egito Antigo, já que o nome Kemet nos era totalmente desconhecido, e provavelmente também ao nosso professor, foi gradativamente embranquecido na forma como aparecia nas aulas e nos livros didáticos da época.

É absurdo pensarmos que um intelectual da envergadura de Abdias Nascimento em texto apresentado no XX Congresso de Cultura Negra na América, realizado em 1980 no Panamá, reafirmava a validade científica dos estudos de Diop sobre Kemet (Nascimento, 2019, p. 273-278) e, quase vinte anos depois, o livro didático ao qual tivemos acesso, não fazia nenhuma menção a questão. Na tentativa de avançar nesse debate, em agosto de 1991, o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro), sob a liderança de Abdias e Elisa Nascimento, promoveu, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o 1º Fórum Estadual sobre o Ensino de História das Civilizações Africanas na Escola Pública. O evento reuniu intelectuais, educadores e militantes com o objetivo de discutir e elaborar uma proposta pedagógica afrocentrada, capaz de ser incorporada pelo poder público e contribuir para a descolonização dos currículos da educação infantil, fundamental, médio e superior.

Os danos causados por uma narrativa única e eurocêntrica sobre História da África que, silencia o passado negro-africano e produz consequências danosas as subjetividades de estudantes negros, era a tônica das discussões e dos desdobramentos (Nascimento, 2008, p. 223-224). Mesmo assim, nada se fez de concreto para mudar essa realidade. Devido a este hiato, a civilização do Nilo esteve cristalizada em nosso subconsciente descolada da África, mais próxima da Ásia e da Europa e não demonstrava ter nenhuma relação com os povos do Saara e do Sul das cataratas, como o grande Reino de Kush (do qual só tivemos conhecimento de sua existência no ano de 2009 nas aulas de História da África, já cursando a graduação em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE).

O porquê de compartilhar essa reflexão pessoal? Acreditamos que nossa profissionalização e identidade docente são atravessadas por nossa história de vida (Gomes, 2020, p. 226). Se no passado houve lacunas e prejuízos em nossa formação, hoje - enquanto educador e intelectual negro - buscamos romper com esse modelo de educação bancária e acrítica, tão condenado nas obras de Paulo Freire, e nos aproximamos das premissas de bell hooks, que percebe a educação como um compromisso espiritual com a formação dos

estudantes por meio de uma “pedagogia engajada,” que promova o bem-estar mútuo e a reciprocidade aliada à prática da liberdade (hooks, 2017, p. 25-36).

Além do que, o prisma hegeliano que lê o continente negro de forma repartida e hierarquizada com sua porção setentrional ligada a Europa pelo Mediterrâneo, o Egito deslocado de interações com os povos negros vizinhos e, uma África meridional, isolada e alienada não somente de sua própria história, mas também de qualquer contribuição com o resto do mundo; não serve mais para ler e interpretar o passado africano. A civilização do Vale do Nilo apresentada a nós segundo a perspectiva hegeliana, que formara nosso querido professor Aloísio, não se sustenta em nenhuma fundamentação teórica, pois os estudos arqueológicos têm desenterrado a integração de Kemet com outras civilizações a Oeste e a Sul do seu território (Zayed; Devisse, 2011, p. 97-118).

Assim, articular o ensino da história da África às questões da atualidade constitui um desafio constante para nós, professores de História. Nesse processo, o aporte teórico e metodológico da afrocentricidade e da decolonialidade assume papel fundamental, pois possibilita a construção de representações sobre o continente africano que contribuem para desconstruir os estereótipos difundidos pela mídia ocidental e pela manutenção de narrativas únicas, rígidas e incompletas, as quais negam à África o protagonismo civilizatório que muitos de seus povos exerceram desde a Antiguidade. Ao romper com as chaves interpretativas eurocêntricas, que se colocam como referência absoluta em virtude de seu universalismo iluminista, nós, educadores comprometidos com a universalização da EREB em todo o país, buscamos superar a violência epistêmica que, historicamente, interpretou de modo equivocado, distorcido e fragmentado as sociedades ancestrais, como o Egito faraônico, ou, mais precisamente, Kemet - a terra de mulheres e homens negros. É essa representação que desejamos cultivar no imaginário de nossos estudantes mediante práticas educativas afrocentradas, como a disposta na sequência didática que será analisada a seguir.

3 Impressões imprecisas: problematizando representações sobre Kemet

A partir dos direcionamentos e inquietações elencados anteriormente, iniciamos a aplicação de uma sequência didática que contemplou: (1) a preparação do material, (2) sondagem do conhecimento prévio dos estudantes, (3) aula expositiva dialógica; e, por fim, (4)

a avaliação. Essa experiência foi realizada no ano letivo de 2024 com duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) - *campus* Coruripe. Aqui vamos expor algumas questões relacionadas a sondagem realizada em interface com os diálogos e impressões em sala de aula durante os debates e a produção da atividade avaliativa. Como as intervenções dos estudantes foram muitas, fica difícil aqui pormenorizar e problematizar todas as falas. Logo, iremos priorizar os resultados da sondagem dos 68 questionários aplicados, nos quais buscamos provocar respostas relacionadas à localização geográfica; identificação negro-africana; simbolismos religiosos e produção de invenções científico-tecnológicas.

Na abordagem sobre a localização geográfica de Kemet, solicitamos aos estudantes que circulassem o território em que essa civilização se desenvolveu. O resultado apontou 17 indicações precisas para o Nordeste da África, 50 respostas imprecisas e 1 ausência de resposta. Ao refletirmos sobre esses dados, compreendemos que parte das respostas classificadas como 'imprecisas' está relacionada ao déficit de letramento cartográfico entre alunos do Ensino Médio, conforme apontam especialistas⁶. De todo modo, ressaltamos que cerca de 35 estudantes localizaram Kemet no continente asiático (entre a Península Arábica e a Índia), o que evidencia a permanência de uma perspectiva eurocêntrica que renega os traços negro-africanos dessa civilização, promovendo um claro processo de embranquecimento à medida que Kemet é deslocada, no imaginário coletivo, para uma origem asiática⁷.

Acreditamos que essa familiaridade das alunas e alunos com as imagens produzidas pela TV e o cinema sobre Kemet contribuem para esse processo de branqueamento, pois, em grande

⁶Segundo estudiosos do campo do ensino da Geografia, o conceito de letramento cartográfico está relacionado à compreensão do espaço, não somente para se localizar, mas trazendo a competência de realizar a leitura de materiais cartográficos pelos seus símbolos e, assim, ter a capacidade de captar as informações. Pesquisas apontam que há uma grande dificuldade por parte dos estudantes do Ensino Médio em interpretar mapas, quando por exemplo, estão diante do exame do ENEM. Os estudos problematizam questões relativas ao ensino formal da cartografia na educação básica para indicar problemas que vão da formação docente, estrutura do espaço escolar e ao mau ou não uso de recursos tecnológicos no ensino de cartografia básica (Pontuschka *et. al.*, 2007, p. 325).

⁷ Em sua dissertação de 2004, Raquel Funari fez um estudo interessante com 248 estudantes da antiga 5ª série do Ensino Fundamental. No momento posterior a exposição sobre o conteúdo de Egito Antigo, os estudantes responderam um questionário sobre a localização desta civilização. A pesquisadora observou que mais de 18% consideram que o Egito deveria estar em outro lugar. Que somados aos que acham estranho a Civilização do Nilo estar na África, obteve-se 36% das respostas, demonstrando que mesmo após Kemet ser apresentada como uma civilização negro-africana ainda se sentiu o espectro da colonialidade nas respostas dos estudantes (Funari, 2004, p. 61-70). Ou seja, há vinte anos o Egito antigo apresentado ainda era lido numa perspectiva orientalista e eurocêntrica que não consegue articular Kemet em relação a outros reinos africanos. Antes associações com civilizações que se desenvolveram na Ásia são mais frequentes e permanecem segundo nosso levantamento.

parte das produções, a história de Kemet está associada a povos semitas, cuja mitologia carrega um status de verdade histórica (Hebreus), ou ao Império Romano (como podemos observar na imagem abaixo). Questões amplamente problematizadas durante as aulas expositivo-dialogadas, nas quais a surpresa dos estudantes em constatar este branqueamento ficou evidente em suas contribuições ao debate.

Figura 1 - Representações dos keméticos no cinema e na TV.

Por que é tão difícil associar Kemet ao continente africano?



Filme Cleópatra (1963).



Cena da novela "Os dez mandamentos", da TV Record (2015).



Filme Exodus: entre deuses e reis (2014).

Fonte: Acervo do autor

Concluimos que tanto ao deslocar Kemet de África como naturalizar pessoas brancas representando keméticos, traduzem a presença destrutiva do Orientalismo nas percepções dos estudantes. Nesta perspectiva, tanto o discurso como o modo de pensar sobre o outro são “baseados em uma distinção ontológica e epistemológica feita entre ‘o Oriente’ e (...) o Ocidente” (Said, 2007, p.29); logo, Kemet, em toda sua plenitude, passou a ser lido, traduzido e interpretado pelos europeus gerando retratos incompletos e embranquecidos. O Orientalismo opera como um discurso de poder, (re)criando estereótipos do Oriente para justificar a dominação colonial. Este discurso é perpetuado por instituições acadêmicas e culturais, moldando percepções ocidentais e chegando ao que é consumido por nosso alunado atualmente.

Evidentemente que os ecos da negação da origem negra e da percepção do Egito, enquanto uma civilização oriunda da África, vem de longe. Faz parte de um processo de longa duração que remonta as bulas papais do contexto das grandes navegações ibéricas, que já no

século XV desvendam para a modernidade a chamada África Negra na região Subsaariana. Já no século XIX, as interpretações hegelianas conferem aparente fundamentação racional à ideia de inferioridade do continente africano, servindo de suporte aos pressupostos que sustentaram a lógica colonialista oitocentista. Assim, a inferiorização e a desumanização dos indivíduos marcaram de forma recorrente os olhares ocidentais sobre a África. Reconhecer que o legado egípcio está vinculado ao continente africano significa, portanto, contrariar a própria lógica colonial. (Munanga, 2015, p. 26).

Pensando nesta colonialidade para a realidade de nosso país, sabemos que a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, atingiu os currículos, fragilizando discussões sobre temas essenciais para uma educação diversa e cidadã. Todavia, até o presente momento não foi acatada pelo IFAL, portanto, nos mantemos seguindo as ementas de nossos planos pedagógicos institucionais. Logo, o conteúdo de História não fora descaracterizado pela sanha conservadora e neoliberal de asfixiar a criticidade desse componente curricular. Como consequência a não adesão, estamos há algum tempo sem receber novos livros didáticos de História. Segundo constatamos, os livros antigos depositados na biblioteca do *campus* não possuem uma abordagem decolonial e afrocentrada sobre a história e cultura do povo kemético, nos impondo o desafio de produzir e atualizar sempre o material didático compartilhado com nossos estudantes.

Precisamos refletir que quando os materiais não fazem referência à origem negra de Kemet, não o fazem de forma inocente, antes o silêncio contribui para perpetuar estereótipos que representam o branco de forma positiva em detrimento do negro, como aponta-nos a professora Ana Célia da Silva em suas pesquisas sobre livro didático no Brasil (Silva, 1995, p. 57). A lógica colonialista do mercado editorial deixa de fora os estudos e constatações de uma gama de africanistas, capitaneados por Diop que prova “que o elemento negro era preponderante do princípio ao fim da história egípcia” (Diop, 2011, p. 4). Além disso, não é de se estranhar que esses estudantes recém-chegados do Ensino Fundamental desloquem o território kemético da África e acreditem que caucasianos são a representação fiel dos indivíduos que formaram esse povo, visto que os livros didáticos de História usados no Ensino Fundamental trazem uma abordagem que desafricaniza e embranquece as representações sobre Kemet (Oliva, 2017).

Partindo para o quesito seguinte, a fim de apreender como os estudantes identificam a

raça/cor que os keméticos possuíam, oferecemos imagens para que pudessem ser coloridas livremente, como observado a seguir:

Figura 2 – Questionário de sondagem. Acervo do autor.



Fonte: o autor

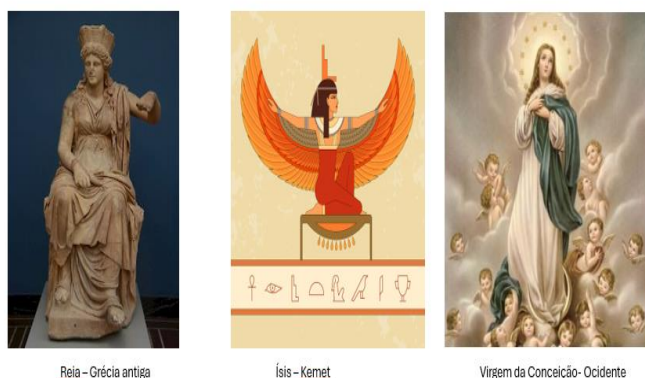
Levantamos que a pele nas ilustrações fora colorida com lápis de cor marrom em 49 questionários; enquanto isso, 11 na cor laranja e 8 optaram por deixar sem pigmentação. Diante disto, o que nos salta à vista é que, enquanto na maioria dos casos as vestimentas e adornos tem uma tonalidade forte (como podemos perceber na imagem anterior), a pele é matizada em marrom de forma sutil na maior parte das 49 respostas, como se houvesse reticências em empretecer as figuras. Aos olhos de alguns, esse dado poderia ser percebido como algo marginal e irrelevante dentro dos questionários. Todavia, se considerarmos as experiências em sala de aula de grande parte de nosso alunado durante a Educação Infantil, poderemos atribuir essa falta de incisão da cor da tez negra das imagens como ressonância de experiências colonialistas na primeira infância no ambiente escolar. O dilema do “lápis cor de pele”, que na verdade é um lápis rosa claro, permeia o cotidiano da sala de aula nos rincões do Brasil por reproduzir as consequências do preconceito racial e do eurocentrismo no âmbito da educação. A postura de parte das(os) educadoras(es) de não efetivar a prática da Educação para Relações Étnico-raciais (ERER) impacta negativamente nas subjetividades de todas as crianças, em especial as negras, que acreditam, por exemplo, que existe um padrão de “cor de pele rosa claro” (Pestana, 2021). Esses futuros adolescentes trazem consigo para o Ensino Médio carregando as marcas deste apagamento e da impossibilidade de que outros corpos negros da cor do azeviche possam ser representados.

Chegamos ao ponto de que a urgência da implementação efetiva da Lei 10639/03 se evidencia, pois cabe aos educadores, professores e demais agentes envolvidos na educação, a partir da ancestralidade africana, os diversos significados do ser negro (Pinho *et al.*, 2017, p. 133). A tomada de consciência passa imediatamente pela corporeidade, já que é no corpo que a escrita de si é forjada pelo próprio sujeito. Se a busca é por um realismo, pelos sinais trazidos na epiderme, a tez negra precisa ser matizada em tons que realcem o “negrume da noite” (parafraseando o Ilê Aiyê). A cor de pele negra precisa ser naturalizada como algo belo nas subjetividades de nossas crianças e jovens.

Corroborando o nosso raciocínio, se os keméticos são africanos, a reserva dos estudantes em enegrecer a epiderme das ilustrações em tons de marrom mais escuro não deveria ser algo geral entre os questionários aplicados. A sutileza da cor não é involuntária e muito menos está simplesmente associada a um cuidado no acabamento da pintura. Evidentemente, não podemos desprezar a experiência formativa em outros espaços, como a família, vizinhança e comunidade religiosa que, em alguns casos, são responsáveis por cristalizar e reproduzir estereótipos raciais baseadas na cor. Porém, esta experiência coloca em perspectiva mais uma das consequências nocivas do deseducar para as relações étnico-raciais, que acontece no interior de muitos estabelecimentos de ensino deste país, o qual, pelo visto, afetou parte dos estudantes que participaram desses questionários de sondagem.

A terceira atividade do questionário instigou os estudantes a realizar uma análise crítica da cultura kemética em comparação com outros símbolos do repertório ocidental. Como demonstramos logo abaixo, foram dispostas imagens legendadas das seguintes figuras: a deusa Réia (Grécia), a deusa Ísis (Kemet) e a Virgem da Conceição.

Figura 3 - Questionário de sondagem. Acervo do autor.



Fonte: o autor

Solicitou-se aos estudantes que apontassem possíveis relações entre as três imagens e pudessem livremente discutir suas impressões. Havia um receio de encontrarmos alguma afirmação de caráter religioso em tom intolerante que invalidasse os aspectos simbólicos e a importância cultural dessas representações sacras. Ou ainda, uma narrativa que problematizasse a presença da figura da Virgem Maria ao lado de deusas consideradas "pagãs", especialmente considerando que a maior parte dos estudantes se identifica como cristã católica e demonstra participar ativamente das liturgias de suas comunidades religiosas, conforme evidenciado em diálogos realizados em aulas anteriores. Ao analisarmos as respostas, vemos várias referências à fertilidade, feminilidade e maternidade representadas pelas imagens. Diversas respostas dadas pelos estudantes podem ser sintetizadas neste relato abaixo que separamos por achá-lo bem completo:

Sim, temos nas três imagens representações de crenças de povos distintos, com culturas e hábitos religiosos totalmente diferentes entre si. Podemos notar também que todas as imagens nos mostram mulheres e todas representam de certa forma, a fertilidade e o poder feminino sobre cada religião, temos Reia, deusa da Grécia antiga que enganou seu marido para proteger seu filho, Ísis deusa do Kemet, que representa a fertilidade para seus seguidores, e Virgem da Conceição, figura religiosa do Ocidente que representa a mãe de Jesus, figura religiosa do Cristianismo, ambas as imagens têm relação com esses poderes femininos, junto do divino ligado a religião.
(Relato de um(a) do/as estudantes)

Pensamos que as aulas anteriores de “Introdução aos Estudos Históricos”, em que problematizamos conceitos como o de “Cultura” e “Patrimônio” com o nosso público, lograram os seus louros. Já que no horizonte destes debates sempre foi reafirmada a importância da cultura material e imaterial dos povos enquanto fonte histórica, elemento identitário e patrimônio. Consequentemente, as narrativas colhidas e analisadas nos questionários enfatizam a importância e os sentidos que cada símbolo deste teve e tem em seu determinado contexto, perspectiva que contribui para o enfrentamento a colonialidade e suas consequências no espaço escolar. Em outra resposta, o/a estudante diz que “as três imagens são de entidades importantes para cada fé”; afirmação que nos demonstra a importância em discutir a diversidade e conscientizar os estudantes sobre o respeito às diferenças como um dos princípios para a construção de uma “sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (Munanga, 2005, p.15).

Por fim, a quarta atividade está relacionada às invenções científicas e tecnológicas

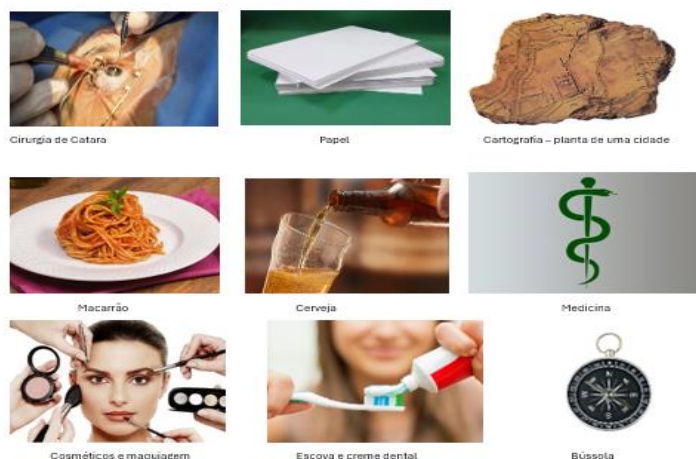
atribuídas aos keméticos e que, de forma geral, muitas pessoas não fazem a menor ideia deste pioneirismo. De modo geral, quando são indagados previamente, os estudantes têm um total desconhecimento sobre o protagonismo negro africano na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos. Sabemos que muitos associam esses dois conceitos apenas a questões contemporâneas e ainda mais de sua geração, tais como: vacina contra o Covid, smartphones, inteligência artificial e etc. Mas esse desconhecimento também perpassa pela visão colonialista que ainda vê o continente africano como um espaço da precariedade, daquilo que é rudimentar e atrasado. Quando deslocamos no tempo e (re)colocamos os keméticos como oriundos deste continente, que carrega ainda tanto estigma difundido principalmente por uma mídia sensacionalista e de orientação imperialista, essas visões sobre a África afetam a representação sobre Kemet. Ou seja, as leituras do hoje reverberam no passado, e o anacronismo histórico, por vezes, está a serviço da dominação.

Para fazer a seleção das opções no questionário, nos baseamos nas indicações sobre Kemet da professora Bárbara Carine Soares Pinheiro em seu livro “História Preta das Coisas”. A autora reúne informações sobre diversas invenções tecnológicas e científicas produzidas por pessoas negras ao longo do tempo. O intuito desta publicação (que tem se destacado como recurso didático) é enfrentar o apagamento do protagonismo intelectual negro impetrado pelo colonialismo que atuou no passado e a colonialidade que hoje ainda se reflete em sala de aula. A autora nos provoca a refletir sobre a epistemologia universalizante que insiste em atribuir o marco fundacional das ciências e do pensamento intelectual ao “Milagre Grego”, ou seja, ao Ocidente branco. Bárbara Carine é incisiva em denunciar a pilhagem sistemática dos saberes elaborados por Kemet e é interessante observar que, a partir do domínio macedônico e depois da Dinastia Ptolomaica (332–30 "Antes da Era Comum" - AEC), esse processo se torna ainda mais evidente. Alexandria se constitui neste contexto como um polo irradiador de saberes através da presença de mestres e de rico acervo de papiros, pergaminhos e manuscritos e muitos estudiosos da Grécia se apropriaram de conhecimentos lá salvaguardados⁸. Essas questões foram problematizadas em momento posterior com os estudantes, antes, apresentamos imagens e pedimos para que indicassem os saberes que eles acreditassem ser de origem kemética:

⁸ Como exemplo desta pilhagem epistêmica, a autora cita Pitágoras (571- e seus 20 anos de aprendizado em Alexandria que guardar dentro de seus muros o papiro de Ahmes datado de 1650 a.C. que continha as descrições do teorema do triângulo retângulo que acaba sendo nomeado com o nome do grego usurpador. (Pinheiro, 2021, p. 52-53).

Figura 4 - Questionário de sondagem. Acervo do autor.

4. A partir dos seus conhecimentos prévios sobre Egito antigo, sinalize quais dessas invenções (métodos, ferramentas, produtos procedimentos) são atribuídas aos antigos **Keméticos**:



Fonte: o autor

Dos 68 estudantes, 66 acertaram uma das alternativas, das quais “medicina” e “cosméticos” apareceram 55 e 45 vezes respectivamente. Atribuímos esse resultado ao fato de que as práticas mortuárias e a estética de Kemet sempre estiveram em evidência em novelas e filmes, o que facilitou a livre associação nas respostas. Durante as aulas expositivas dialógicas, os jovens recorreram a algumas memórias sobre aulas no Ensino Fundamental a respeito do “Egito Antigo” e compartilharam informações e dúvidas sobre o processo de mumificação presentes em filmes e as técnicas de embelezamento que percebiam em fotografias de pinturas e baixos/altos relevos keméticos divulgados na internet. Muitos revelaram que não tinham certeza das respostas, mas fizeram algumas associações e chegaram a essas conclusões mesmo não tendo lembrança que no passado, seus professores de História tenham atribuído essa invenção a Kemet. Dado que demonstra o apagamento que aqui temos salientado. Pensando sobre isso, entendemos que o epistemicídio⁹ dos saberes negros ao longo do tempo tem operado de forma sistemática, violenta e perversa. Suely Carneiro corrobora com o entendimento de

⁹ Conceito cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (1996) e se refere à aniquilação de formas de saber locais, muitas vezes oriundas de povos não-ocidentais. Através das relações de dominação e exclusão uma cultura hegemônica se sobrepõe em detrimento a outras, validando apenas o conhecimento que se alinha à sua própria epistemologia. Discutindo como ele afeta as populações negras, Suely carneiro, afirma que “o epistemicídio implica um processo persistente de produção de indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento de sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo” (Carneiro, 2023, p. 88-89).

percebê-lo como um “dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, consequentemente, “que passam, a ser ignorados como sujeitos de conhecimento” (Carneiro, 2023, p. 87).

Após o momento de sondagem, tivemos mais três encontros dos quais dois foram dedicados a uma exposição dialogada somada a uma roda de conversas e orientações sobre a atividade avaliativa que foi apresentada no terceiro e último encontro. A ausência do livro didático impulsionou a realização de pesquisas e a produção de material didático que servisse de suporte às discussões. Nele priorizamos informações apresentadas nos textos científicos de pesquisadores negros africanos ou da diáspora. Uma questão de grande complexidade, considerando que muitos desenvolveram suas produções ao longo do século XX, abrangendo diversos países e áreas do conhecimento, incluindo Arqueologia, História, Linguística e Antropologia. O desafio aqui foi adaptar a pesquisa em forma de conhecimento histórico escolar, um saber que transcende a noção de transposição didática clássica por levar em consideração o encontro entre saber erudito, valores atuais e as práticas e os problemas sociais (Bittencourt, 1998). Tivemos o cuidado de não realizar uma mera transposição acadêmica, mas uma adaptação na linguagem escrita e visual com foco nos objetivos de aprendizagem do conteúdo tendo em vista nossos estudantes. Dentre os objetivos, enfatizamos que o que nos impulsionava nesse processo era a urgência de promover percepções alternativas sobre a História da África, a partir do reconhecimento de Kemet como uma civilização negra.

Figura 5 – Diversos monarcas keméticos.



Fonte: o autor

A partir disto, durante a exposição dialogada, provocamos os estudantes a pensarem sobre a presença de elementos da cultura kemética em filmes, novelas, animes e até na moda. Como exemplo, apresentamos e refletimos sobre a imagem do ator estadunidense Billy Potter vestido com um traje inspirado na deusa Ísis no Baile do *Metropolitan Museum of Art* em Nova York (MET Gala) em 2022¹⁰. Pensar, a partir do presente, sobre o amplo consumo dos signos e significados de Kemet, ao mesmo tempo em que suas contribuições em diversas áreas frequentemente são invisibilizadas, constitui um estímulo à construção de uma consciência histórica crítica, capaz de dialogar com as continuidades e descontinuidades produzidas pela ação humana ao longo da história. A partir destes pressupostos, podemos estabelecer trocas ativas com nossos estudantes. Como, por exemplo, quando apresentamos imagens de plantas baixas, projetos arquitetônicos e paisagísticos presentes em papiro e cópias de manuscritos que nos chegaram. As(os) futuras(os) técnicas(os) em Edificações explicaram sobre sistemas construtivos e de drenagem e demais termos e conceitos específicos aprendidos em outras disciplinas. Criou-se ali um ambiente de aprendizado dialógico e dinâmico, fazendo com que se percebessem como parte integrante do processo de construção do conhecimento sobre o conteúdo.

Prosseguimos abordando aspectos do cotidiano dos keméticos, incluindo alimentação, indumentária e práticas de sociabilidade entre as categorias sociais, bem como questões relativas à religião e à religiosidade, cujas significações historicamente localizadas constituem uma cosmovisão milenar que permanece presente em várias regiões do continente africano. Enfim, pormenorizar o que foi discutido nesses encontros é uma tarefa inviável para este momento, mas saímos com a sensação de que construímos conhecimentos em torno de crenças, costumes e valores para que, sobretudo, nossos estudantes negros (que são a maioria em nossas salas de aula) possam aquilombar saberes para que possam perpetuar narrativas positivas sobre nós, como se pretende uma Educação Quilombista e Afrocentrada anunciada por Abdias Nascimento e teorizada pelo professor Ricardo Benedicto¹¹.

¹⁰ Ver: <https://www.vogue.com/article/billy-porter-vogue-met-gala-challenge-instagram>

¹¹ Ricardo Benedicto aponta o modelo eurocêntrico como responsável pelo fracasso da educação pública do Brasil em atender as necessidades dos afro-brasileiros. A partir da proposta filosófica, política e epistemológica do Quilombismo de Abdias Nascimento (2019), Benedicto discorre sobre a necessidade de se reunir, fortalecer e articular conhecimentos ancestrais e tradicionais de comunidades negras, a fim de resistir às opressões históricas e construir novas formas de existência. Somando aos pressupostos da Afrocentricidade, Benedicto propõe uma “Educação Quilombista como um processo de transmissão dos valores, crenças, costumes e conhecimentos para que os afro-brasileiros possam viver de maneira adequada nessa sociedade garantindo, assim, a continuidade do

Encerrando a experiência, além da avaliação continuada através da participação dos estudantes no momento da sondagem e nas discussões da aula expositiva e na roda de conversa, propomos a elaboração de máscaras de resina ou papel machê para serem apresentadas no terceiro e último encontro da sequência didática. Os estudantes compartilharam os resultados de suas produções por meio de encenações curtas sobre o cotidiano kemético, promovendo significativa interatividade e contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais leve e descontraído.

Figura 6 – Processo e resultados da produção das máscaras keméticas.



Fonte: o autor

Para além da apreensão de conteúdos específicos sobre Antiguidade, e mais especificamente História da África, outro objetivo com a sequência didática foi fomentar ações de EREER em nossas aulas de forma continuada; extrapolando as datas específicas, sobretudo o mês de novembro. Acreditamos que pensar e executar uma educação afrocentrada, que considere o protagonismo negro africano, refuta a interferência danosa do epistemicídio dos saberes negros nos processos educativos que os estudantes vivenciam ao longo de suas trajetórias discentes.

Ressignificar a História da África a partir das experiências da grande civilização de Kemet é expandir os horizontes sobre a participação dos povos deste continente na história do mundo. É despedaçar a noção cristalizada de que a África do passado é apenas uma fornecedora de escravizados na Era Moderna e que antes e depois deste período nada ali é relevante.

seu povo e de sua cultura. (...) Para realiza esses objetivos é preciso desenvolver instituições escolares, ou seja, processos de educação e socialização inspirados nas tradições africanas, que essas instituições estejam sob o nosso controle, além de elaborar um currículo que viabilize essas necessidades e preparar professores para ministrar os conteúdos necessários para a formação dos afro-brasileiros” (Benedicto, 2022, p. 310).

Reafirmar o protagonismo científico e tecnológico kemético atua de forma potente nas subjetividades de alunas e alunos negros, semelhantemente, como foi Wakanda quando muitos deles assistiram (informação compartilhada nos debates em sala). Entender que o passado negro é muito mais do que o contexto da escravidão atlântica é provocar a (re)conexão dos sujeitos com a ancestralidade e fomentar a apropriação de uma negritude necessária ao empoderamento de nossa juventude negra; e ao mesmo tempo conscientizar não-negros em seu papel de aliados. Assim estaremos “ensinando a transgredir” (parafraseando bell hooks) as estruturas racistas que atuam nos espaços escolares.

4 Considerações finais

Alcançamos leis que impõem obrigatoriedade, contamos com traduções recentes de estudos historiográficos produzidos por africanos que nos chegam e têm inspirado africanistas brasileiros a produzir, contudo, ensinar História da África ainda é um grande desafio. Visto que a narrativa única sobre o prisma europeu e um perverso processo de sincretismo cultural que aniquila a diversidade da história dos povos africanos ainda prevalece na formação de docentes, consequentemente, chega às salas de aulas nos rincões de nosso país. Invertendo a lógica distorcida com a qual a história da África é ensinada no Brasil, podemos reconhecer que as lutas dos movimentos sociais e intelectuais negros, bem como o contínuo avanço das pesquisas, têm reafirmado a importância do continente para a compreensão do passado humano.

De fato, desde nossos antepassados hominídeos até o Homo sapiens da atualidade, foi sob o céu e sobre o solo africano, antes mesmo de o continente receber esse nome, que a história humana se desenrolou, evidenciada pelos vestígios encontrados até hoje em diversos sítios arqueológicos, entre desertos, montanhas, florestas e savanas do “Continente Mãe”. Imbuídos deste sentimento de esperança, aqui buscamos contribuir com o debate de EREER, em especial, com o ensino de História da África a partir de nosso lugar de professor-negro ou negro-professor (visto que nosso corpo sempre chega primeiro) numa experiência didática que não tem pretensão de se firmar como modelo cristalizado do saber/fazer pedagógico. Antes, a intenção foi compartilhar reflexões, análises e resultados de uma prática docente racializada. Destarte, com essas linhas reafirmamos nosso compromisso ético, político e estético com nossas(os) estudantes negras(os) e não-negras(os); para que todos que encontrarmos na encruzilhada do saber possam acessar outras representações sobre nossa ancestralidade. Aos nossos ancestrais

desde Kemet e às minhas alunas e alunos, dedico este texto.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. *Desafios para uma educação quilombista no Brasil*. Curitiba: Appris, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria. *O saber histórico em sala de aula: Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*. 2. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

CARNEIRO, Suely. *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DIOP, Cheikh Anta. *Nações negras e cultura: da antiguidade negro-egípcia aos problemas culturais da África negra de hoje*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: UNESCO. (Org.). *História Geral da África, II: África Antiga*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. p. 1-36.

FUNARI, Raquel dos Santos. *Imagens do Egito Antigo: Um estudo de representações Históricas*. 2004. 127p. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. *Saberes e narrativas docentes - memórias e experiências do ensino de história e cultura afro-brasileira no sertão alagoano*. 2020. 269p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 223-246.

GORDON, Lewis Ricardo. *Medo da consciência negra*. São Paulo: Todavia, 2023.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação com prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2022.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Coord.). Relatório do 1º Fórum Estadual sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). *Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 223-260.

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

PESTANA, Cristiane Veloso de Araújo. *Não existe lápis cor de pele! A construção da identidade negra na literatura infantil*. Belo Horizonte: Literafro. 2021. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/criticas/Artigo_Cristiane_No_existe_lpis_cor_de_pele.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine. *História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

PINHO, Vilma Aparecida de; PARENTE, Francilene de Aguiar; MEDEIROS, Oberdan da Silva; CARVALHO, Elen Mayara Bezerra de. O lápis “cor de pele”, quem tem? Descrevendo experiências em relações raciais com crianças na Educação Infantil. *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana-SE, v. 25, p. 123-142, set.-dez. de 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Ensino Fundamental).

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 107-130. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

REIS, Maria da Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales; Afrocentricidade e Pensamento Decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. *Revista Teias*, n. 62, p. 131-143, jul./set. 2020.

RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André. RATTTS, Alex. *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SAID, Edward Wadie. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CED: CEAO, 1995.

ZAYED, Abd El Hamid; DEVISSE, Jean. Relações do Egito com o resto da África. In: UNESCO. (Org.). *História Geral da África, II: África Antiga*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. p. 97-118.

*Recebido em: 25 set. 2025.
Aprovado em: 30 out. 2025.*

Revisor(a) de língua portuguesa: o autor

Revisor(a) de língua inglesa: o autor

Revisor(a) de língua espanhola: o autor