

Maquete e ensino de História

Cotidiano no Antigo Egito e a lei 10.639/2003

PoJéssica Fernanda Arend¹, Calison Eduardo Santos Pacheco², André Luis Ramos Soares³

Resumo

Através da necessidade cada vez mais iminente de abarcar o conteúdo de História da África nas escolas, este artigo trata da construção de uma maquete que representa um momento hipotético do cotidiano do Antigo Egito e de uma atividade realizada através desta maquete, “A questão das bonecas negras e o padrão de beleza ao longo História”, cabe ressaltar que a maquete e a atividade foram realizadas em momentos diferentes pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, curso de História da Universidade Federal de Santa Maria, numa tentativa de atender a Lei 10.639/03 e abordar o tema sobre História da África de forma transversal, refletindo juntamente com os alunos sobre a construção histórica e social do padrão de beleza ao longo da História, questionando a ocidentalização do Antigo Egito e também a quase rara existência de bonecas negras no formato *barbie* no mercado.

Palavras-chave: Egito Antigo, Gênero, História da África, Lei 10.639/03, Maquete.

Abstract

Through increasingly imminent need to cover the content of African history in the schools, this article deals with the construction of a model that represents a hypothetical time of ancient Egypt's daily life and an activity performed through this model, "The problem of the black dolls and the of beauty model along history", it is noteworthy that the model and the activity were made at different times by the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, History course at the Universidade Federal de Santa Maria, in an attempt to meet Law 10,639 / 03 and address the question about African history across the transversal theme, reflecting with students about the social and historical construction of the standard of beauty along history, questioning the Westernization of Ancient Egypt and also the almost rare existence of black barbie dolls format in the market.

Keywords: Ancient Egypt, Genre, History of Africa, Law 10.639 / 03, Model.

¹ Universidade Federal de Santa Maria

² Universidade Federal de Santa Maria

³ Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

Este artigo descreve uma maquete construída para fins didáticos pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, curso de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A maquete trata de um momento hipotético na História do Antigo Egito, no qual, abrange-se o Rio Nilo, o palácio faraônico, as casas comerciais, as dos camponeses e a dos operários, envolvendo também todo o processo de construção das pirâmides egípcias, desde a pedreira até a sua formação. Também é possível observar a agricultura e ainda, a rica fauna e flora do Nilo e do deserto, inclusive a presença de mulheres no cotidiano egípcio. Além disso, a maquete possui uma caixa anexa, onde contém a representação de uma múmia e sua tumba, juntamente com a representação de três mulheres egípcias – duas rainhas e uma camponesa – fora da escala da maquete. A proposta da construção desta maquete ocorreu devido às observações realizadas em sala de aula das escolas, onde se notou que muitos alunos, do ensino médio e do fundamental, desconhecem que o Egito está localizado na África e que sua população original é negra, estando imbricado em seus conhecimentos o senso comum de que a África se constitui em um local de extrema pobreza e é um “país continental”, – não acreditando que possa haver cidades ricas cultural e economicamente, além de terem a perspectiva de que todos os africanos moram em choupanas, que todo o continente fala a mesma língua ou mesmo que a África é um enorme safári. Além de desconstruir estas ideias, contribuir em auxiliar a atender a Lei Federal 10.639/2003, que torna obrigatória o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas do ensino básico. Esta maquete também oferece a possibilidade de trabalhar com temas atuais, pois, além dela se tornar uma temática transversal, abrangendo questões como gênero, problematização dos atuais padrões de beleza, ela atende a lei citada, em que é possível problematizar a questão racial e o preconceito que envolve nossa sociedade. Com esse enfoque, foi realizada na Escola Augusto Ruschida cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, com as turmas do Ensino Médio noturno e o EJA noturno a atividade “A questão das bonecas negras e o padrão de beleza ao longo História”.

A maquete como instrumento lúdico/didático

Cada vez mais os professores enfrentam o desafio de despertar a curiosidade e o interesse de seus alunos para o conteúdo escolar. Os professores licenciados em História se encontram na difícil justificação do conteúdo de História, havendo questionamentos dos alunos sobre a relevância de aprender sobre coisas que eles não vivenciaram, sobre coisas do passado que estão tão distante espacial e temporalmente, além disso, o professor precisa “mediar” o conteúdo distante no passado para momentos da atualidade e aproximar esse conhecimento do passado com a realidade do aluno, sem cometer anacronismos. “O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estuda-la [a História] fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente.” (PINSKY, J.; PINSKY, C., 2013, p. 23). É fundamental que haja uma transposição didática do conteúdo, que aquilo que o professor esteja falando em sala de aula, como aponta Jaime Pinsky Carla Pinsky (2013), faça sentido para aquele que escuta: o aluno. Nesta tentativa, desenvolvem-se cada vez mais materiais lúdicos e pedagógicos para envolver o aluno, entre estes, está a maquete, um material tridimensional que permite aos alunos visualizar uma representação sobre determinado momento histórico, como é o caso desta maquete do Antigo Egito, e desta forma, “concretizar” o abstrato. Ao repensar o ensino de história com materiais lúdicos, Soares et al. (2014) aponta que “a proposta de utilizar maquetes como mediação do diálogo estabelecido com os alunos vai ao encontro com as novas perspectivas de ensino, visto que dá materialidade ao que seria apenas uma explanação conteudista.” (SOARES, et al., 2014, p. 55). Além disso, Lopes e Soares (2009), enfatizam a interação que a maquete proporciona entre docentes e discentes e alertam que os “instrumentos lúdicos não abrangem toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas podem contribuir para melhorar e facilitar a aprendizagem” (p. 4). Além disso, a ferramenta lúdica apenas por si só, também não produz conhecimento, há a necessidade do intermediador, no caso, o professor, onde este fará questionamentos que problematizam os elementos que a maquete possui, fazendo com que os pormenores não passem despercebidos pelos alunos e faça com que eles pensem sobre aquilo que está representado na maquete, como apresenta Silva (2012)

Segundo Passini (2001), tanto a introdução quanto o desenvolvimento do conteúdo devem ser colocados em formas de perguntas, para que os alunos pensem. A dúvida deve ser o “carro condutor” que motiva os alunos a buscarem, eles mesmos, a resposta. O professor não precisa se colocar como o descritor do meio. Essa postura que antecede a observação mata a possibilidade do crescimento do aluno, principalmente o nascimento da atitude investigativa. De acordo com essa autora, o melhor jeito de ensinar os conceitos para os alunos é colocando-os em contato direto com o real, de modo que possam ver, sentir e tocar nos elementos que estão representados. (SILVA, 2012, p. 35-36)

Conforme Lopes, Flôres e Soares (2007, p. 4), a maquete como material lúdico proporciona “uma visualização mais concreta de acontecimentos históricos, tipologias arquitetônicas, acidentes geográficos, fenômenos climáticos e ambientais, entre outros.” Desta forma, ao representar o espaço e tornar visual aquilo que os desenhos bidimensionais não proporcionam, o uso de maquetes no ensino de História se torna um instrumento muito eficaz no momento de auxiliar “a compreensão das proporções e das diversas relações que ocorrem em determinado local”(Idem.). Logo, quando esta ferramenta é devidamente aplicada, “elevam o grau de compreensão e a apreensão de conhecimento por parte dos educandos. Estes podem também, dessa forma, aliar sua capacidade intuitiva a uma habilidade intelectual e reflexiva.” (Ibidem). Os mesmos autores chamam a atenção para o momento da construção da maquete, em que, além do cuidado de utilizar uma escala apropriada para representar o objeto, ela deve abordar certos elementos indispensáveis, entre eles,

[...] deve reproduzir o terreno, área ou região onde está ou será inserido o projeto, levando-se em consideração que esse local é formado por elementos como relevo, vegetação, áreas de circulação, acessos, limites, etc. Em relação à arquitetura, devem reproduzir de forma precisa todos os detalhes da edificação em questão, com a preocupação de representar suas fachadas e cobertura (quando se limita a mostrar detalhes externos) ou ainda os compartimentos e suas funções (quando, além do exterior, mostra os detalhes internos). Ainda, para uma correta apresentação, há preocupação com tratamento de superfícies, representação dos tipos de vegetação e de pavimentação. (Ibidem.)

Além disso, é de grande importância utilizar calungas, segundo os autores, que são os personagens que compõem a maquete, estes terão a funcionalidade de humanizar o projeto representado, além de proporcionar uma ideia de escala humana (LOPES, FLÔRES, SOARES, 2007). Além disso, ao utilizarmos as calungas nas maquetes voltadas para o ensino de História, estaremos atribuindo a estas per-

sonagens, tarefas que lembrem o cotidiano vivido pelos indivíduos de determinado contexto histórico representado, por exemplo, ao representar um homem arando a terra com um arador de madeira, iremos remeter a ideia de que ele vive no campo, num tempo distante onde o arador de ferro ainda não existia, se ele for representado como negro, como no caso desta maquete, poderemos ter uma vaga noção de que local espacial a maquete se refere, da mesma forma, se retratarmos uma mulher, negra, de cabelos longos, passeando pela cidade, iremos nos remeter a outro elemento do contexto histórico que a maquete representa, contendo traços da etnia e dos fenótipos que essas pessoas teriam. Dessa forma, ela se torna um instrumento eficaz “para a compreensão das proporções e das diversas relações que ocorrem em determinado local.” (LOPES, SOARES, 2009, p. 4). E como acrescenta Soares (2007), é através das maquetes que “pode-se observar a transformação da paisagem com o passar do tempo e passar a compreender que uma população possui uma origem, uma história, sendo que o aluno também faz parte dela.” (SOARES, 2007, p. 8). Para Ziegler, o uso de maquetes no ensino de História

[...] proporciona uma melhor visualização dos períodos que para ele [o aluno] se mostravam fora da realidade vivida, algo pertencente a um “espaço” extremamente confuso dentro do seu cotidiano, um “tempo” diferente do seu e, portanto, sem qualquer relevância para resolução de seus problemas imediatos (ZIEGLER, RODRIGUES, ROSSI, 2007, p. 640-641).

A maquete como meio à aprendizagem, como instrumento lúdico, didático e pedagógico, como intermediador entre docente e discente, proporciona uma nova possibilidade para (re)pensar o ensino de História devido ao seu apelo visual, chamando a atenção dos discentes. Com o professor como mediador, irá problematizar e questionar para que os alunos reflitam sobre o que estão vendo, proporcionando o “tocar”, logo ela irá concretizar algo longínquo espacial e temporalmente, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, tornando um instrumento de reconhecimento, o que possibilita aos discentes uma maior familiarização com o conteúdo, ao visualizar o processo histórico que está sendo representado na maquete, se tornará mais fácil para eles reconhecer/identificar conceitos, fatos, processos, situações, contextos, relações, etc. Como aponta Pereira e Giacomoni (2013) ao tratar de reconhecimento, estaremos falando sobre a “apreensão de elementos formais”, logo, “Este reconhecimento é uma etapa importante da aula de História, necessário para o acúmulo de informações e de saberes para a compreensão da realidade histórica.” (p. 13). Essa importância gerada com o visual e o tato faz com que o exercício de fixação seja executado, tornando uma facilidade para aqueles que escutam a aprendiza-

gem, uma vez que o contato físico unido ao visual é importante para que elementos da memória e da mensagem passada tornem-se parte do indivíduo que aprende, ao contrário que o simples falado não tem o mesmo poder de fixação daquilo que pode ser admirável (THOMPSON, 2002).

Lei 10.639 e a maquete do Antigo Egito

A resistência e a luta negra ocorrem no Brasil desde o período colonial, em que negros escravizados resistiam ao sistema opressivo nas mais diversas formas, seja negociando, lutando, fugindo, não trabalhando, etc. Ao longo da História, o negro busca por igualdade entre as diferentes etnias que compõe a sociedade brasileira, principalmente entre ele e o branco. Conforme nos apresenta o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013), a luta para “estabelecer uma educação plural e inclusiva perpassam todo o século XX.” (p. 7). Na década de 1930, destaca-se a Frente Negra Brasileira, que buscou “a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar.” (p. 7). Já nos anos 1940, o Teatro Experimental do Negro “discutiu a formação global das pessoas negras, indicando políticas públicas que já se constituíam como as primeiras propostas de ação afirmativa no Brasil.” (p. 7). Em 1978, o Movimento Negro Unificado defendeu a “inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo escolar do país” (p. 7). Durante a década de 1980, o Movimento Social Negro e demais intelectuais e pesquisadores da área de educação “produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. Em 1995, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, representou uma maior “aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra” (p. 7). De toda essa luta por reivindicações e por igualdade e reconhecimento resultou a Lei nº 10.639, assinada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, tal lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e torna “obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira.” (p. 7), “uma reivindicação histórica do movimento negro brasileiro” (FIABANI, 2012, p. 1).

Esta prerrogativa é um dos motivos pelos quais objetivou-se a construção da maquete do Antigo Egito pelo PIBID, atender a Lei 10.639, pois sabe-se das dificuldades que existem para trabalhar a história da cultura africana e afro-brasileira nas salas de aula, conforme Fiabani “[...] estudos apontam que os docentes encontram dificuldades para ministrar aulas sobre esta temática. As causas são diversas, entre elas, a formação incompleta dos professores.” (FIABANI, 2012, p. 1). Além da falta de experiências dos professores, nota-se que os órgãos de formação dos professores, as universidades, não contemplam em seus currículos a História da África e Afro-brasileira, forçando muitos professores a serem reféns dos livros didáticos (LAUREANO, 2008). O PIBID se torna um meio para levar este assunto à sala de aula, proporcionando discussões sobre o racismo, a desigualdade, a (des)valorização da pluralidade étnica e cultural brasileira e também africana. Ressaltamos que é fundamental a formação continuada dos professores para atender estas atuais demandas e efetivar um ensino ético e comprometido com as diversas realidades que compõem a nação brasileira e que prepare os discentes para a prática efetiva da cidadania, tentando evitar e combater ao máximo o alastramento deste enorme câncer da sociedade brasileira que é o racismo. Além disso,

A necessidade dessa lei deve-se ao sentimento de discriminação racial que há muito tempo tem servido como um fator determinante do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros. A necessidade de mudar tais destinos serviram de incentivo na tentativa de criar técnicas sociais para melhorar sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos e miseráveis (VALIM, 2012, p. 34).

A partir da Lei 10.639, há uma valorização sobre o negro, o qual luta por igualdade e respeito e se posiciona contra o racismo e a discriminação e subjugação do negro, promovendo, dessa forma “a reconquista de uma identidade positiva, aos grupos atingidos, dotada de amor e orgulho próprios, como também, pode causar a transformação de nossa sociedade, no sentido de incluir os indivíduos ao direito à cidadania.” (VALIM, 2012, p. 35-36). Laureano (2008) complementa argumentando que a lei fornece ferramentas para “integrar este povo que vive na exclusão ou das marcas de um passado ainda não revelado para seus descendentes” (p.343). Nota-se que existe um grande peso para a importância da Lei, evidenciando uma conquista do movimento negro desde muito tempo.

Entre os motivos que justificam o ensino da história afro são os estereótipos que marcam essa sociedade conforme “Serrano e Waldman (2007) argumentam que existem visões estereotipadas cultivadas contra os povos afri-

canos e suas regiões. Mais do que qualquer outro continente, a África terminou encoberta por um véu de preconceitos, que, ainda hoje, marcam a percepção de sua realidade.” (FELIPE; TERUYA, 2010, p. 3). Os motivos também se expandem para o contexto brasileiro, onde “Desde os primórdios da colonização marcada pela discriminação racial, os negros tiveram as suas práticas ancestrais abafadas, marginalizadas e deturpadas, comprometendo, assim, a sua inserção plena no processo social brasileiro.” (FELIPE; TERUYA, 2010, p. 8). A partir destes motivos, problematizamos, então, qual história africana deve ser ensinada em sala de aula? Felipe e Teruya (2010) nos apresentam a opinião de Cunha Júnior, onde ele

[...] entende que, em virtude da amplitude que têm a cultura e a história, há um grande debate sobre qual história africana deveria ser trabalhada na educação brasileira. A história africana que nos interessa é aquela que possibilite a compreensão do Brasil. Aquela que explique os aportes significativos dos africanos e afrodescendentes para a construção da sociedade brasileira (CUNHA JÚNIOR, 1999). (FELIPE; TERUYA, 2010, p. 2).

Contudo, observamos que no currículo escolar, a História da África aparece nas seguintes situações: 1) Na Antiguidade, onde se apresenta o Egito Antigo; 2) Na História Moderna, a partir das Grandes Navegações; 3) No Brasil Colonial, onde o negro é escravizado no Brasil para trabalhar nas lavouras, minas e charques; 4) E, por fim, na História Contemporânea, durante o imperialismo, onde se apresenta a partilha da África. O que é possível perceber no currículo? 1) Na História Antiga, o Egito é desvinculado da África, não se apresenta a localização do país e não se fala sobre a sua etnia, apenas sobre a construção das pirâmides, geralmente aludida à opção pejorativa de que estas foram construídas por alienígenas. Questionamos, ao transpassar apenas esta hipótese aos alunos, o professor não estará dando continuidade às ideias racistas e de inferioridade, afirmando que negros seriam incapazes de construir monumentos tão complexos como as pirâmides? 2) Durante as Grandes Navegações, é possível perceber o quão exótica a África é. 3) A partir do Brasil Colônia – período da escravidão – e da História Contemporânea – partilha da África –, se apresenta a submissão e fraqueza dos negros sob a hegemonia branca. Dificilmente, se apresenta outra visão sobre os negros, as suas lutas, suas resistências, etc. Soma-se a isso a pressa em se passar o conteúdo, tornando o questionamento e o pensar sobre a história uma “perfumaria”. A partir desta breve análise é possível concluir que não se apresenta de forma coesa e patente uma valorização da cultura afro.

Defendemos que se deve trabalhar além da dominação do branco sobre o negro, onde o último em muitas situações foi branqueado e difundido para a mentalidade mundial (seja em filmes, pinturas, literatura, etc.), como é o caso que ocorre com a população do Egito Antigo. Ao branquear historicamente a pele de um negro, será que não envolve relações de poder e dominação? Qual pensamento o branco dominador quer passar? Qual memória deve ser lembrada? Por que atores e atrizes que interpretam os habitantes do Nilo são homogeneamente brancos?

Acreditamos que uma das dificuldades que se encontra, tanto nas universidades quanto nas escolas de ensino básico, em relação aos estudos africanos, é o único viés de estudar a história da África a partir da História do Brasil, ou seja, os estudos sobre África são todos voltados a partir do momento em que a África e o Brasil se inter-relacionam, por exemplo, a escravidão. Queremos dizer que não há estudos efetivos sobre a África desvinculada do contexto histórico brasileiro. Os estudos sobre a África somente ocorrem a partir da publicação e tradução para o português da coleção em oito volumes “História Geral da África” da UNESCO. Então, um dos objetivos deste trabalho, é mostrar que, além de que o Egito é africano e seus habitantes negros, a África também possui história antes do século das grandes navegações. Porém, temos consciência de que este trabalho não é suficiente para mostrar toda a história e riquezas sociais, políticas e culturais do continente, pois, há milhares de povos que constituem esse continente, logo, há uma deficiência no currículo de História, por não abarcar esta pluralidade cultural e social. Além disso, há outra deficiência, ao não levarmos em conta as influências do Oriente Médio sobre a África, o que explica a cultura muçulmana entre tantos africanos, porém, muitas vezes, esta informação é desvinculada da história da África. Temos que falar da África para além de sua importância na formação histórica e étnica do Brasil – além das contribuições que estes deram à formação do país –. Mostrar que a África vai para além da escravidão, ou seja, para além da mão-de-obra escrava, pois sua inserção no contexto histórico brasileiro somente ocorre a partir do tráfico de negros para serem escravizados no Brasil. Esfacelar dogmas e preconceitos sobre os povos africanos que estão ligados aos discursos que transmitem a ideia de uma verdade única e inquestionável, despertando a criticidade nos alunos. Portanto, questionamos, qual é a apropriação que o homem ocidental faz/fez da admirável cultura egípcia. Por quê? Por que criaram o mito de que as pirâmides foram construídas por alienígenas? Será que esse mito não esconde uma ideologia por trás de si?

Defendemos a ideia de que ao branquear o povo do Nilo, construtores das pirâmides, afirmando que elas foram construídas por alienígenas, se expõem uma ideia de inferioridade do negro – a intensa inferiorização do negro por parte do homem europeu, está vinculada às justificativas que este impõem sobre o negro, aquele que é diferente de nós – o outro –, desta forma, ao inferiorizar um ser, você o torna subjugado a ti, logo, este ser não necessita de humanidade – liberdade, respeito, identidade, alteridade – assim, justifica-se a sua escravidão.

É possível afirmar que a história do Antigo Egito está separada da História do restante do continente africano, pois, o único momento em que o Egito é abordado em sala de aula, é nas aulas de História Antiga. E depois, não se fala mais em Egito, além de que não se fala a localização do Egito. A África é abordada novamente a partir do século XVI, quando o negro é escravizado. Com a lei, a História da África, vem abordando a origem dos africanos trazidos para o Brasil, logo, se abordam aspectos como cultura, religiosidade, economia e política. Abordam-se estes temas devido a lei defender e tornar obrigatório o ensino da cultura afro e dos africanos na escola, pois, estes, são importantes formadores da sociedade brasileira, este efetivo reconhecimento legal só ocorreu em 2003, através dos movimentos sociais que lutam pela igualdade do negro perante a sociedade brasileira, o que se concretizou realmente, com a Lei 10.639, quando o Presidente Lula sancionou a lei. Reconhecer a história de um lugar é ter na mentalidade que tais populações possuem voz e que se quer ouvir de suas lutas e tradições. Isso faz com que a mentalidade colonial brasileira, tendo em perspectiva a história de países da Europa ou América (principalmente América do Norte) como únicas ou as mais interessantes de se aprender, acrescentando-se a história da África – logicamente não cometendo o erro de trocar os centros, substituindo um eurocentrismo por um afrocentrismo, segundo Oliva (2003)¹, mas sim tornando visível a história do continente africano igualmente ao europeu e o americano (os mais enfatizados em sala de aula). Como coloca Oliva:

[...] temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independente de qualquer outra motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História. Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de

¹Sobre os conceitos de eurocentrismo e afrocentrismo ver mais em OLIVA, Anderson R. A História da África nos bancos. Representações e impressões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 3, 2003, p. 421-461.

diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam.(OLIVA, 2003, p.423)

Logo, concordamos que deve-se dar ênfase aos séculos XII à XVIII, devido à maior relação entre Brasil e África, porém, deve-se falar para além disso, enfatizar a totalidade do continente.

A história africana deve abarcar a dinâmica das sociedades africanas nos aspectos políticos, culturais e sociais, com destaque ao período que vai do século XII ao XVIII, por causa da sua incidência mais direta na sociedade brasileira. Dar ênfase à totalidade do continente, de uma experiência comum a todos os africanos, justifica-se porque a separação em partes desconexas do continente africano tem servido às diversas manipulações de idéias racistas sobre esses povos(FELIPE; TERUYA, 2010, p. 2).

Ressaltamos que as razões pelas quais nos motivaram a construir a maquete que representa um momento hipotético do Antigo Egito, é o desconhecimento por parte dos alunos de que a África é um continente e não um país, de que há vários grupos diferentes dentro da África, cada um com seus gostos, culturas e políticas, de que a África não é apenas um local de pobreza e fome constante, e de doenças sem curas, que a África não é um enorme safari, etc., além disso, o Egito ainda é o que está mais próximo do aluno, por meio da televisão – filmes e novelas, por meio de histórias e livros didáticos, etc., e porque, mesmo por estar mais próximo dos alunos do que qualquer outra sociedade africana, ainda é representado na maioria das vezes como uma população não negra, mas branqueada.

A presença das mulheres no Antigo Egito

Concomitantemente à construção da maquete, confeccionaram-se três bonecas que representam as mulheres do Antigo Egito: duas rainhas e uma camponesa. A confecção destas bonecas se deu pelo motivo de também querer representar as mulheres no Antigo Egito, juntamente com as suas vestimentas e características. Como a maquete é repleta de calungas – bonequinhos que representam pessoas, mas sem rosto e sem diferenças – buscou-se representar também mulheres, para isso, foi pintado um cabelo preto em cada calunga que representasse uma mulher, para

mostrar a presença das mulheres na História. Possuindo assim duas representações diferentes das mulheres na maquete, sendo que uma delas é através das calungas com cabelos pretos e a outra é a confecção de bonecas fora da escala da maquete. A confecção destas bonecas se deu da seguinte forma: primeiro foram adquiridas bonecas brancas, próximas as características das bonecas “estilo *barbie*”. Após, retirou-se os seus cabelos originais, em seguida as desmembramos e as colocamos em água sanitária para obter uma melhor fixação da tinta marrom, a qual elas foram pintadas. Após, foram remontadas e confeccionadas as suas roupas, os seus cabelos – feitos com linha e ponto de crochê – e um novo rosto fora pintado, por fim, se passou uma mão de cola para que a tinta não saia ao longo do tempo².

Existem duas teorias sobre o papel da mulher no Antigo Egito, uma delas é de uma corrente feminista do século XX que busca nas origens da sociedade, uma sociedade anterior ao patriarcado, defendendo desta forma, um matriarcado e uma matrilinearidade. Estes estudos, então, estariam centrados na Pré-História e na Antiguidade. Dessa forma, no Antigo Egito se buscou “a existência de uma estrutura social matrilinear e de uma igualdade de sexos entre os antigos egípcios.” (BALTHAZAR, 2011, p. 3). Estes estudos ocorrem principalmente para evidenciar que as mulheres também são capazes de participar do campo público e comprovar também a “existência de sistemas igualitários entre os gêneros, o que corroboraria com as reivindicações do movimento feminista.” (Idem, p. 6). Esta teoria descreve as mulheres como um grupo detentor de direitos iguais aos dos homens. Entre alguns pesquisadores que defendem esta teoria está Barbara Lesko, que atribui “às egípcias um papel de destaque na sociedade” (SOUSA, 2008, p. 1). Já entre pesquisadores que duvidam desta equidade social, está Gay Robins, como nos apresenta Balthazar,

Ao constatar a existência de uma igualdade legal entre os sexos, Gay Robins (1996, p. 141), ao detalhar que as fontes são pouco numerosas e que foram preservadas por sua natureza excepcional, questionou se as mulheres realmente desempenhavam essa igualdade legal na prática. A egiptóloga britânica, em sua obra, contesta as afirmativas da existência de uma equidade entre os sexos no antigo Egito, pois para ela o papel construído para o feminino, como se pode observar na figura de Ísis, é o de se tornar esposa e mãe. Assim, “a mulher poderia, em seu direito, adquirir bens, por esforço pessoal ou por herança, e em teoria elas eram iguais aos homens perante a lei, mas uma mulher sem a proteção masculina estava, provavelmente,

² Agradecemos a ajuda de Tamires Dolores Pereira que confeccionou as roupas e a pintura do rosto das bonecas.

em muitos casos, sujeita a exploração” (ROBINS, 1996: 191).” (BALTHAZAR, 2011, p. 10).

Para Pratas, “ao estudar a documentação desse período, encontramos uma estrutura hierarquizada, organizada por meio de critérios religiosos e econômicos, demonstrando que a mulher tem um estatuto próximo ao do homem.” (PRATAS, 2011, P. 161), mas que não necessariamente há existência dessa igualdade entre os sexos e nem que a matrilinearidade e o matriarcado fossem realmente concretos. Sousa explica que o masculino e o feminino eram encarados como complementares, logo, haveria uma delimitação do papel de cada um, “Às mulheres caberiam as funções de gerar, curar e manter o equilíbrio e aos homens as funções de julgar, guerrear e conduzir.” (SOUSA, 2008, p. 1). Balthazar explica que “deve-se pensar as mulheres egípcias como sujeitos inseridos nessa hierarquização social e não como um grupo homogêneo, o que significa a existência de uma disparidade nas práticas cotidianas do feminino egípcio.” (BALTHAZAR, 2011, p. 7). Mesmo que haja uma hierarquização social e distinção entre os sexos, as mulheres do Antigo Egito ainda se encontram numa “situação jurídica privilegiada, se comparada a outras civilizações antigas.” (SOUSA, 2008, p. 1). Porém, ao pensar sobre o papel da mulher, devemos levar em conta, que as fontes existentes sobre elas foram feitas por uma elite masculina que possui determinada visão sobre o papel da mulher na sociedade e, além disso, o Antigo Egito possui milhares de anos e seria impossível homogeneizar o papel da mulher ao longo do período faraônico, “os monumentos e os textos no Egito antigo devem ser encarados como reflexo do ideal de uma minoria, uma elite masculina por excelência, e não como o registro de uma realidade vivida por todas as mulheres desta sociedade.” (idem, p. 5). Além disso, devemos levar em conta que o papel da mulher é algo social, cultural e historicamente construído.

A partir desta breve contextualização que norteia os debates a respeito da equidade entre os sexos no Antigo Egito, procuramos demonstrar a importância deste debate tanto para a historiografia quanto para a sociedade, pois, cada professor deve-se questionar sobre que história vai ser ensinada em sala de aula? O que vai passar aos seus alunos? E por que é importante refletir sobre o papel da mulher nas diferentes civilizações e períodos históricos? É necessário refletir sobre as diversas construções históricas e sociais que refletem até à atualidade, como é o caso do papel da mulher e do padrão de beleza, as construções que norteiam este trabalho, como nos apresenta J.Pinsky e C. B. Pinsky (2013), o professor de história deve criar consequências que façam com que os alunos pensem a respeito, se envolvam na dinâmica, e ainda, para F. Seffner (1998),

que eles questionem o que levou a ocorrência de determinados fatos, que pensem de forma ativa e crítica como ser social. Tanto para J. Pinsky e C.B Pinsky quanto para F. Seffner, é de suma importância fazer o aluno sentir-se sujeito histórico, mostrando a ele que qualquer pessoa, independente do meio a qual ela vive, ela é capaz de fazer história e participar da construção dela. E para estes autores, só se alcança este resultado se o professor transmitir ao aluno todos os “esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos” (PINSKY, J.; PINSKY, C. B., p. 21, 2003). E nas palavras de F. Seffner, é nas “[...] narrativas da história da humanidade que pode o homem conhecer-se a si mesmo e aos outros, entendendo melhor a sociedade em que vive”(SEFFNER, p. 34, 2004). E ainda, “[...] O momento presente é sempre tecido com fios de acontecimentos do passado e fios de projetos para o futuro” (idem).

Atividade realizada na Escola Augusto Ruchi – Uma brincadeira séria: a questão das bonecas negras e o padrão de beleza ao longo da história

Através desta atividade, a maquete do Antigo Egito foi abordada de forma transversal, ou seja, não foi abordada a história do Antigo Egito em si, mas a partir da maquete foram problematizadas alguns temas e elementos que muitas vezes passam despercebidos pelo conteúdo escolar, onde, “Um modo mais construtivo (sem trocadilhos) seria adotar como postura de ensino (que se quer crítico) a estratégia de abordar a História a partir de questões, temas e conceitos.” (PINSKY, 2013, p. 25-26). Questionamos aos alunos, se eles sabiam que civilização a maquete estava representando, obtivemos respostas muito variadas desde locais como o Atacama nos Estados Unidos da América até chegando muito próximo com respostas como Mesopotâmia. Ao explicar que a maquete representava o Antigo Egito, questionamos se os alunos sabiam em qual continente o Egito se localiza e obtivemos respostas como Europa, América e Ásia principalmente, a África foi resposta dos alunos em raríssimas situações. Em seguida, pedimos para que descrevessem o que estavam observando na maquete, auxiliando a perspectiva de observação como ver a cor das pessoas, o que as diferenciavam, em que lugar elas estavam, o que estavam fazendo, etc. Após, houve uma

breve contextualização do Antigo Egito, onde apresentamos alguns aspectos fundamentais do período como as práticas comerciais, a importância da religião, o sistema político e econômico, as relações perante a fauna e flora, o processo de construção da pirâmide, as pessoas – comerciantes, operários, realeza, agricultores e pescadores –. E também sobre o cotidiano das mulheres – ênfase dada neste trabalho –, como no caso da liberdade da mulher em poder se separar, poder ter relações sexuais antes do casamento – desfazendo o estereótipo de julgar uma sociedade com a nossa moral judaico-cristã-ocidental –, o reconhecimento que a mulher teria na sociedade. Cabe ressaltar que não se apresentou esses elementos de forma saudosista e de uma retomada a um passado glorioso e utópico, mas sim elementos que poderiam ser colocados para aquela sociedade naquele período.

Continuando a atividade, apresentamos aos alunos as bonecas negras, debatendo com os discentes se eles já haviam visto bonecas negras no mercado e se há mais bonecas negras ou brancas disponíveis à venda. As respostas obtidas foram majoritariamente de que haviam mais bonecas brancas do que negras no mercado, de forma que aproveitando as respostas dos alunos questionamos à eles se eles sabiam o motivo pelo qual isso ocorria, explicando a questão mercadológica por traz disso e que existe uma questão muito maior que simplesmente a cor das bonecas que é o padrão de beleza que tais bonecas representam (magras, brancas e elementos de riqueza que acompanham tais bonecas como acessórios de beleza). Posteriormente, com auxílio de imagens apresentadas em slides do Power Point, se debateu com os alunos os diversos padrões de beleza ao longo da história até a atualidade (com início na Vênus pré-histórica, passando pelo período greco-romano, medieval, renascentista, romântico, chegando aos vários padrões do século XX, finalizando com imagens do padrão de beleza do século XXI), destinando-se à análise da beleza feminina, evidenciando que o nosso atual padrão de beleza é uma construção histórica e social que impõe à sociedade um padrão que, muitas vezes, é inalcançável à grande maioria das pessoas. É a partir desse padrão, em que não é inserida a mulher negra, que se explica a escassez de bonecas negras no mercado. Continuando, discutiu-se porque a mulher negra não é “aceita” nestes padrões, o qual o motivo está relegado, principalmente à nossa herança escravista, onde se buscou neste período, a subjugação e inferiorização dos negros perante a sociedade. Por fim, procurou-se através desta atividade, valorizar a beleza negra e diminuir racismos e preconceitos, demonstrando que existem outras maneiras de percorrer a história das comunidades negras que não é a vitimada e apática. Buscando “[...]trabalhar e resolver tal situação de esquecimento que a

História Afro sofre no Brasil.” (LOPES, SOARES, 2009, p. 3) com o “[...] pressuposto de que a realidade vivida pelo aluno deve ser problematizada.” (ZIEGLER, RODRIGUES, ROSSI, 2007, p. 638), e que deve-se levar em conta que “[...] todas as situações atuais têm uma raiz histórica, uma gênese e um determinado processo de construção.” (SEFFNER, 1998, p. 34).

Considerações finais

Enfim, buscando atender a Lei 10.639/03 através de um instrumento lúdico pedagógico como a maquete, ressaltamos a importância de trazer a História da África para a sala de aula através de temas atuais como gênero e padrão de beleza, como foi tratado ao longo deste artigo, e além disso, defendemos uma História da África para além da inter-relação África-Brasil, da África dominada e, que se mostre em sala de aula toda a riqueza cultural e étnica que este continente abriga, sendo que, parafraseando Jaime Pinsky e Carla Pinsky, buscamos uma história prazerosa e consequente, que juntamente com os alunos, que todos nós possamos refletir sobre temas atuais, pois todos possuem raízes históricas, ou até mesmo, são frutos de construções históricas e sociais e da mesma forma que Seffner, acreditamos que

Uma aprendizagem significativa, em história, começa com boas indagações sobre o tempo presente; logo, uma proposta pedagógica, que busque a construção de atividades de aprendizagem significativa em História, deve efetuar dois movimentos básicos: selecionar da realidade atual temas e questões relevantes e buscar na história elementos para melhor compreendê-los no acervo de experiências da história da humanidade. (SEFFNER, 2013, IN.: PEREIRA, p. 30)

Desta maneira, este trabalho tenta abrir possibilidades para que se destruam conceitos e preconceitos sobre o continente africano e a homogeneização e subjugação de sua história. Ao “devolvermos a cor” para os agentes históricos, mostramos para os alunos quem são aqueles que fazem a história no seu tempo e que a perspectiva que possuímos sobre eles – ainda branqueada pelas mídias – seja desconstruída e apresentando uma nova visão sobre o assunto. Nossa intenção não é apresentar uma receita pronta para o ensino, de forma que seria a salvação de temas tão

complexos como gênero e cultura afro. Mas é por serem temas tão complexos que devem ser trabalhados em sala de aula etambém por estarem imbuídos em nossa sociedade, realidade e mentalidade, obtendo desta forma, opções para que o educador compartilhe e formule estes conhecimentos com os seus educandos. Isso perpassa todo o enfoque conteúdo-dista do ensino, tornando o ensino de História muito mais humano.

Anexos



Figura 1: Maquete do Antigo Egito construído pelo PIBID



Figura 2: Camponeses trabalhando na plantação de trigo

Figura 3: Mulheres no comércio 1



Figura 4: Mulheres no comércio 2



Figura 5: mulher livre pesseando pelas ruas de comércio

Figura 6: Processo de construção das Pirâmides I
Homens na Pedreira



Figura 7: Processo de construção das pirâmides II
Transporte dos blocos (navegação)



Figura 8: Processo de construção das pirâmides III:
Transporte dos blocos



Figura 9: Processo de construção das pirâmides IV:
Pirâmide sendo construída



Figura 10: Navegação no rio Nilo



Figura 11: Fauna e Flora, crocodilo do Nilo

Abutres e Chacais disputando carniça



Figura 12: Fauna e Flora 2



Figura 13: Palácio do Faraó e ao lado celeiro real



Figura 14: Sala interna do palácio real



Figura 15: Escriba no palácio real



Figura 16: Processor de confecção das bonecas egípcias

Referências Bibliográficas

BALTHAZAR, Gregory da S. O Feminismo e a Igualdade de Gênero no Antigo Egito: Uma Utopia da

Emancipação Feminina. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* – ANPUH, São Paulo, julho 2011.

BARBOSA, Maria; MATOS, Paula; COSTA, Maria. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. *Psicologia & Sociedade*, p. 24-34, 2011.

CASSIMIRO, Érica; GALDINO, Francisco. SÁ, Geraldo. As concepções de corpo construídas ao longo da História Ocidental: da Grécia Antiga à Contemporaneidade. *Revista Eletrônica Metávoia*, Mg, n.14, p. 61-79, 2012.

FELIPE, Delton A.; TERUYA, Teresa K. Ensino da história e cultura africana em salas de aula brasileira. *Seminário de Pesquisa do PPE*, Maringá, p. 1-15, 2010.

FERNANDES, José R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FIABANI, Adelmir. A África na sala de aula: formação de professores através da extensão. In: *Anais 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. DEUS, Sandra de (Org.). Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 1-5, 2012.

LAUREANO, Marisa A. O ensino de História da África. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 44, p. 333-349, 2008.

LOPES, William M.; FLÔRES, Caroline S.; SOARES, André L. R. Preto no branco? Resgate histórico em maquete de um navio negreiro. *X Cidade Revelada – Encontro sobre Educação Patrimônio Cultural*, 2007.

LOPES, William M.; SOARES, André L. R. A cultura negra através da educação patrimonial: maquetes como ferramenta para o ensino de valores humanos. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 2, p. 179-186, 2009.

OLIVA, Anderson R. A História da África nos bancos. Representações e impressões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 3, p. 421-461, 2003.

PEREIRA, Nilton M.; GIACOMONI, Marcello P. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: *Jogos e Ensino de História*. PEREIRA, Nilton M.; GIACOMONI, Marcello P. (Orgs.). Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 9-24.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla B. Por uma história prazerosa e consequente. In: *História na sala de aula*.

Conceitos, práticas e propostas. KARNAL, Leandro (org.). São Paulo: Contexto, 2013, p. 17-36.

PLANO Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

PRATAS, Glória M. D. L. Trabalho e religião: o papel da mulher na sociedade faraônica. *Mandrágora*, v.17. n. 17, p. 157-173, 2011.

SCHUBERT, Claudio. A construção do conceito estético Ocidental e sua implicação na formação valorativa e no processo educacional. *Anais X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul*, SC, p. 1-13, 2009.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In.: *Jogos e Ensino de História*. PEREIRA, Nilton M.; GIACOMONI, Marcello P. (Orgs.). Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 25-45.

. Aprendizagens em História. In: *Teoria & Fazeres – Caminhos da Educação Popular*. SILVA, Valter L. A. da (Org.). Gravataí: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, v.1, p. 34-37, 1998.

SILVA, Edina Maria da. Maquete como recurso didático no ensino de geografia. *Monografia em Geografia*, Instituto Federal de Minas Gerais, 2012.

SOARES, André L. R. Educação Patrimonial na Universidade Federal de Santa Maria: O Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória e sua inserção na comunidade. *X Cidade Revelada – Encontro sobre Educação Patrimônio Cultural*, 2007.

SOARES, André L. R.; et. al. Dinamicidade no ensino de História formal: resgate histórico através de maquetes. *História e Diversidade/ Revista do Departamento de História*. Cáceres: UNEMAT Editora. v. 5, nº. 2, p. 63-69, 2014.

SOUSA, Aline F. de. O papel das mulheres na sociedade faraônica: a igualdade em discussão. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*, Florianópolis, p. 1-6, 2008.

THOMPSON, John B. *Ideología y cultura moderna – Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Casa abierta al tiempo – Universidad Autónoma Metropolitana, 2002.

VALIM, Kátia. A África na sala de aula: seus objetivos, perspectivas e desafios. *História em Curso*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 33-50, 2012.

ZIEGLER, Vanessa; RODRIGUES, Lucas L. C.; ROSSI, Andréa L. Elaboração de material didático para o ensino de História Antiga: fontes textuais e cultura material. In: Pró-Reitoria de Graduação - UNESP. (Org.). *Livro Eletrônico Núcleos de Ensino - Artigos de 2005*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, v. 1, p. 637-645, 2007.