

MESTRADO
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA

O EGITO ANTIGO NOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS E PORTUGUESES

Paulo Henrique Gonçalves Vasconcelos

M

2020



Paulo Henrique Gonçalves Vasconcelos

O EGITO ANTIGO NOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS E PORTUGUESES

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em História Contemporânea,
orientada pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
e pela Professora Doutora Andreia Catarina Magalhães Arezes

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020

Paulo Henrique Gonçalves Vasconcelos

O EGITO ANTIGO NOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS E PORTUGUESES

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em História Contemporânea,
orientada pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
e pela Professora Doutora Andreia Catarina Magalhães Arezes

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

*Quem construiu Tebas, a cidade das sete
portas? Nos livros estão nomes de reis; os
reis carregaram pedras? (Bertolt Brecht)*

Ao meu amigo Gustavo Pires (in memoriam)

Sumário

Declaração de honra.....	6
Agradecimentos.....	7
Resumo	8
Abstract	9
Índice de Figuras.....	10
Introdução	11
1. Sobre o livro didático e a relação do ensino de História e a Antiguidade.....	19
1.1. O professor e o livro escolar no processo de aprendizagem	23
1.2. E o que dizem os livros escolares sobre a Antiguidade?	30
2. Quadro Legal, análise e discussão sobre os programas nacionais curriculares	35
2.1. O Egito antigo nos currículos do ensino fundamental/básico.....	41
2.2. O Egito antigo nos currículos do ensino médio/secundário.....	52
3. Análise dos Livros didáticos.....	59
3.1. Os livros didáticos do ensino brasileiro.....	61
3.2. Os livros didáticos do ensino português.....	70
4. As pesquisas recentes sobre o Egito e proposições para o livro didático.....	77
4.1. Breve resumo cronológico da história egípcia.....	78
4.2. Temas centrais sobre o Egito antigo na sala de aula.....	81
Conclusão.....	93
Referências Bibliográficas.....	96

Declaração de honra

Declaro que a presente dissertação “O Egito Antigo nos livros didáticos brasileiros e portugueses” é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito acadêmico.

Porto, 28 de setembro de 2020

Paulo Henrique Gonçalves Vasconcelos

Agradecimentos

Finalizar um mestrado e o processo de escrita de uma dissertação não são jornadas fáceis. Sem o apoio e a ajuda de algumas pessoas este processo seria muito mais difícil ou até mesmo impraticável. Por isso, faço aqui meus agradecimentos sinceros primeiramente aos meus pais Luciano e Márcia, que me possibilitaram toda a base em Portugal para que eu pudesse estar focado nos estudos, e por seu apoio todo este tempo. A minha irmã Mércia e meus amigos “Boêmios da História”, que mesmo do Brasil foram meu apoio psicológico. Ao meu amigo Diego, pela força e incentivo todos os dias.

Aos meus orientadores Dr. Luís Alberto e Dra. Andreia Arezes, pela orientação precisa e ao mesmo tempo com tanta liberdade. Foram imprescindíveis neste processo de escrita. Aos colegas e professores do mestrado em História Contemporânea, agradeço por compartilharmos juntos esse tempo.

A minha família em Portugal e aos amigos que aqui fiz ao longo desse tempo, que me ajudaram a passar por esses anos com mais leveza. Há muitos amigos a quem gostaria de agradecer, mas com o perigo de esquecer alguém, não citarei nomes. Deixo aqui meu muito obrigado.

Resumo

Os livros didáticos utilizados na disciplina de História no ensino básico e a forma como os conteúdos relacionados à História Africana são abordados, assumem um papel significativo na formação do estudante, uma vez que podem desmistificar o ideário de uma África mítica, submersa numa selvajaria em que o estado de natureza predomina. Partindo desse pressuposto, este trabalho busca analisar os livros didáticos brasileiros e portugueses atuais, para tentar compreender os tipos de representação sobre o Egito Antigo, bem como os discursos utilizados para apresentar o assunto na sala de aula. Com esta pesquisa busca-se responder, então, como o livro didático constrói a imagem do Egito Antigo, assim como pensar sobre os silenciamentos das complexidades da antiga sociedade egípcia.

Palavras-chave: Egito Antigo, Livro didático, África; Manual

Abstract

The textbooks used in the History discipline in basic education and the way in which the contents related to African History are approached, assume a significant role in the formation of the student, since they can demystify the ideas of a mythical Africa, submerged in a wildness in which the state of nature predominates. Based on this assumption, this work seeks to analyze the current Brazilian and Portuguese textbooks, to try to understand the types of representation about Ancient Egypt, as well as the speeches used to present the subject in the classroom. This research seeks to answer, then, how the textbook builds the image of Ancient Egypt, as well as thinking about the silences of the complexities of ancient Egyptian society.

Key-words: Ancient Egypt, Textbook, Africa; Manual

Índice de Figuras

Quadro 1.....	45
Quadro 2.....	50
Quadro 3.....	53
Quadro 4.....	57
Mapa do Livro “História: Sociedade e Cidadania”	65
Fotografia do livro “Viva a História”	75
Fotografia 2 do livro “Viva a História”	77

Introdução

O tema da presente investigação é a abordagem da História da Civilização Egípcia antiga em livros didáticos/manuais escolares de História utilizados no ensino brasileiro e português. Nosso esforço busca sintetizar as reflexões acerca das possíveis conexões existentes entre o estudo dessa civilização antiga africana e a desconstrução de estereótipos e simplificações conceituais que circulam sobre o Egito Antigo nos imaginários dessas sociedades e investigar a adequação dos conteúdos presentes nestes manuais escolares com as pesquisas e descobertas mais recentes sobre o Egito Antigo.

Contudo, mais do que uma análise propriamente dita dos aspectos formais ou didáticos dos livros em questão, se espera traçar um diagnóstico da apropriação de valores atribuídos à Antiguidade egípcia presentes na sociedade brasileira e portuguesa, uma vez que, ao considerarmos os livros didáticos/manuais escolares como artefatos culturais que apresentam uma dinâmica própria de produção e circulação, ocorrem processos interativos entre autores, editoras, público leitor e Estado.

Este trabalho tem por objetivo principal analisar os conteúdos dos livros didáticos de História para o ensino básico, produzidos contemporaneamente e utilizados nas escolas brasileiras e portuguesas, analisando se estão em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais. O tema que norteia a abordagem do trabalho é o conteúdo sobre o Egito Antigo no livro didático.

A opção por estudar o livro didático se deu a partir da constatação de que este "objeto cultural" apresenta diferentes possibilidades de análise, além do mais, também apresenta "uma natureza complexa", pois nos fornece inúmeras informações.

A complexidade da natureza desse produto cultural explica com maior precisão o predomínio que exerce como material didático no processo de ensino e na aprendizagem da disciplina, qualquer que seja ela. {...} Mas para entender o papel que o livro didático desempenha na vida escolar, não basta analisar a ideologia e as defasagens dos conteúdos em relação à produção acadêmica ou descobrir se o material é fiel ou não às propostas curriculares. Para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições. (BITTENCOURT, 2001, p. 72)

Além das diversas possibilidades de análise oferecidas pelo livro didático, esse objeto também tem feito parte de minha vida escolar, como estudante e como profissional. Desde que comecei a lecionar, o livro didático sempre esteve presente em minha prática cotidiana como o principal e, muitas vezes, o único recurso pedagógico disponível. O livro me foi apresentado para ser utilizado como um manual, cujo conteúdo era trabalhado em sala com algumas adaptações à realidade dos alunos.

Na licenciatura, era comum alguns professores levantarem discussões fazendo sérias críticas à História veiculada nos livros didáticos e amplamente ensinada nas escolas. Uma História construída a partir de um imaginário nacional e eurocêntrica, muitas vezes, bastante diferente da produção acadêmica. Eles criticavam também, a maneira como esses manuais são, comumente, utilizados por alguns professores. O que acabou se tornando uma inquietação pessoal, pois a partir de uma percepção marxista, entendo que a educação deve ter um papel transformador e mais do que isso, inspirado nas ideias do grande educador Paulo Freire, um papel libertador.

Ao escrever *Pedagogia do Oprimido*, Freire afirma que a escola tem uma função conservadora, refletora e reprodutora das desigualdades e injustiças sociais. Mas que pode ser também um instrumento de resgate da cidadania. Sendo assim, o educador tem um forte papel político-pedagógico, já que não existe educação neutra. A educação pode ajudar a converter os excluídos em sujeitos da sua história e para que essa conversão ocorra, não serve qualquer tipo de educação, mas uma educação libertadora, reflexiva, crítica e dirigida à responsabilidade social e política.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funda na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 2015, p. 39)

Entendo que no caso dos manuais escolares e do ensino de História a organização do currículo deve ser pensado de modo a contemplar o desenvolvimento das diversas habilidades e competências, como por exemplo: a observação, a investigação, a análise, a comparação, a argumentação, a síntese, a criatividade, a interpretação, a avaliação, a formulação de hipóteses, a generalização, entre outras.

Para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e inserção autônoma na sociedade é de fundamental importância que o professor e o livro didático incentivem continuamente o aluno a construir suas próprias reflexões acerca dos conhecimentos estudados e adquirirem competências e habilidades intelectuais por meio da valorização e assimilação de conceitos que evitem a pura memorização.

Para além de justificar a escolha do objeto de pesquisa, os manuais escolares, é preciso pontuar o porquê do foco nos conteúdos sobre o Egito Antigo. Tem uma explicação menos teórica e mais pessoal, já que se trata de uma predileção pessoal. O interesse sobre o Egito Antigo surgiu ainda na licenciatura e se transformou ao final no meu Trabalho de Conclusão de Curso. Portanto, fiz a opção de não me distanciar deste campo de estudo, mas como já demonstrado anteriormente, entendo como necessário dar sentido a pesquisa historiográfica no mundo contemporâneo, o que me leva a encarar com entusiasmo o desafio de tentar compreender a visão que as sociedades brasileira e portuguesa têm sobre a antiguidade egípcia, através deste material cultural que é o livro didático.

No que se refere ao trabalho prático de análise do livro didático, o primeiro foco é a dimensão mercadológica. Bittencourt (1998, p.71) define livro didático como uma mercadoria, ou seja, “[...] um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado”. A questão, a partir disto, é: o que podemos perceber quando analisamos o livro didático como uma mercadoria e que, como tal, tem objetivos mercadológicos? Qual a visão sobre a antiga civilização egípcia está sendo produzida?

Outro ponto de partida para problematizar o uso dos livros didáticos é a análise dos conteúdos. Como os livros didáticos selecionados abordam a História do Egito Antigo? Em que medida falar de egípcios, gregos e romanos possibilita a percepção de múltiplas temporalidades, da diversidade das experiências humanas? Este conteúdo sobre o Egito Antigo acompanha as descobertas mais recentes da academia?

O Egito foi uma das civilizações antigas que mais se desenvolveram cultural, política, econômica e socialmente, o povo egípcio foi o primeiro povo a estabelecer um Estado se destacando na antiguidade, não apenas entre os povos africanos, mas com

forte influência inclusive na antiguidade ocidental. A historiografia não nega essa importância, ao contrário, colabora no sentido de mostrar e reforçar esse destaque da civilização egípcia, mas muitas vezes omite sua africanidade. Em que medida os manuais escolares corroboram, ou não, com a perpetuação deste cenário? Qual o lugar ocupado pelos estudos da antiguidade africana nas escolas brasileiras e portuguesas?

Existe certa dificuldade em entender a importância de se estudar esse assunto por suas barreiras culturais e físicas, entendendo que está muito longe da nossa realidade, ainda privilegiando um estudo das chamadas “civilizações ocidentais”. Como alterar a imagem de um Egito faraônico idealizado que continua congelado tanto na mente dos alunos como no material escolar utilizado? Como trazer a Antiguidade para discussões na sala de aula de maneira com que o aluno se sinta incluído como sujeito no processo educativo?

Desde que surgiu, o livro didático tem se constituído no principal recurso pedagógico utilizado por docentes e estudantes nas mais diversificadas situações de ensino. O livro desempenha o papel de mediador entre as diretrizes constantes dos currículos oficiais e o conhecimento ensinado na escola. Através dos currículos oficiais e da larga distribuição e utilização dos livros didáticos, o governo consegue manter o controle sobre a educação escolar.

Hoje, o livro didático tem presença marcante na prática escolar. Chega a ser considerado referencial básico de ensino por professores, pais e alunos. Entretanto, seu uso tem se dado de forma variada. Muitos docentes ainda utilizam o livro como um manual, cujo conteúdo é seguido à risca. Outros o utilizam como um documento que oferece diferentes possibilidades de análise e de interpretações.

Com o objetivo de conhecer o estado da arte da temática proposta para estudo, inicia-se o levantamento do que já foi ou do que está sendo produzido em relação ao uso do livro didático como fonte da pesquisa histórica. Não se tem, nesse momento, a intenção de realizar um estudo exaustivo sobre o assunto, mas buscam-se os primeiros apontamentos com o intuito de sistematizar as investigações já desenvolvidas sobre o estudo dos manuais escolares. Assim, para fins desta fase da pesquisa, buscou-se levantar o estado da arte sobre o assunto priorizando as produções brasileiras.

Nas últimas décadas do século XX, acompanhando o interesse dos pesquisadores pelos estudos em História do Livro e da Leitura, os livros didáticos vêm constituindo objetos de pesquisa. A abordagem das investigações tem variado de acordo com o campo do conhecimento assim também, como tem variado as apreciações e as conclusões dos pesquisadores.

Mas trabalhar sobre os livros didáticos, independentemente do âmbito de investigação, implica considerar que este objeto cultural possui uma natureza múltipla, apresentando diferentes possibilidades de análise.

O livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124).

De acordo com Choppin (2009), os historiadores são a primeira comunidade científica a se interessar, nos anos 1960, pelos antigos livros didáticos. No caso brasileiro, “[...] houve época em que estudar livro didático era vista como desvio de comportamento” (MUNAKATA, 2012, p. 193). Até aos anos de 1980, “[...] realizar investigações científicas sobre livros didáticos era um verdadeiro tabu” (MUNAKATA, 2007, p. 2). Mas hoje, como observamos, existe uma proliferação de pesquisas sobre o tema no âmbito da História da Educação, com diversas abordagens, o que nos permitiu apresentar um balanço dessa produção.

No que diz respeito aos temas abordados pelas pesquisas localizadas, destacou-se os que se dedicaram a tratar de: história de uma disciplina/currículo; história das práticas de leitura; questões didático-pedagógicas; processos de política/avaliação; mecanismos de produção e circulação; livro didático como fonte de pesquisa. Como referenciais teórico-metodológicos de análise, o presente balanço constatou uma ênfase em torno da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990, 1998) e da história do livro (CHARTIER, 1990, 1998, 2001; DARTON, 1990), o que evidencia uma influência de autores franceses nessas produções.

A importância dos livros didáticos no sistema educacional tornou-se um campo de interesse de pesquisa para a História da Educação, considerando que “[...] são os livros

didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo [...]” e que “[...] são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida [...]”, como afirma Apple (1995, p. 82).

No caso específico do livro didático como fonte de pesquisa para a História da Educação, “[...] essa renovação temática tinha como referência autores como Chervel, Goodson, Choppin e Chartier, que efetivavam desde os anos 1970, discussões sobre o currículo, as disciplinas escolares, a cultura escolar, a história cultural e a história do livro e da leitura.” (MUNAKATA, 2012, p. 183).

Pensar o ensino de História é refletir sobre diversas questões: as estratégias e objetivos dos professores e de seus planos de aula, os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os programas escolares de estados e municípios, os interesses de autores e editores de livros, as demandas e as respostas dos alunos/alunas aos temas e questões propostas, etc. Enfim, pensar o ensino de História em qualquer um dos seus campos de conhecimentos é estar diante de um emaranhado de possibilidades de estudos.

Um dos mais instigantes e polêmicos é justamente o estudo realizado a respeito dos livros didáticos. Muito utilizado (e, portanto, supervalorizado) por alguns, mas renegado (e assim abandonado) por outros tantos. O livro didático/manual escolar é um dos instrumentos mais utilizados nas práticas cotidianas de ensino e a sua presença nas salas de aula tem uma longa história.

La importancia de este recurso de enseñanza ha llevado a proponer una denominación propia para su estudio: la manualística. Así, como se viene presentando, ésta se constituye como campo intelectual (Escolano, 2012) que centra su interés en el estudio de los manuales escolares. Como se ha expuesto anteriormente, el libro es una fuente esencial para conocer la educación, la cultura y la sociedad de un determinado momento o época y, como objeto-huella que es, lleva implícitas las claves de la memoria del pasado y del presente, otorgándole valor al manual escolar por sí mismo. De esta forma, la manualística centra su campo disciplinario de conocimiento en el libro escolar, y no olvida la importancia del contexto donde el libro se escribe y sobre todo donde se utiliza, para analizar y profundizar sobre la cultura escolar y social del momento. (VALCÁRCEL, HERNÁNDEZ, 2016, p. 22)

Não cabe aqui discutir em detalhes os encaminhamentos desse processo (o uso de livros didáticos em sala de aula), tampouco refletir sobre os trabalhos realizados para investigar os tantos elementos presentes na produção, distribuição de livros didáticos, afinal essas questões transcendem as propostas desta pesquisa. Para este estudo o que interessa mais especialmente é apontar questões no sentido de dar visibilidade aos temas que ora estão presentes nos livros que circulam nas aulas de História. Sobretudo é de interesse dessa investigação localizar a presença e como é feita, bem como os debates em relação ao período da Antiguidade egípcia e inventariar os principais temas referentes à civilização egípcia presentes nos livros didáticos.

Esta investigação se mostra importante e por vários motivos. Primeiro, visto a inegável presença dos livros didáticos em sala de aula construindo saberes e direcionando discussões e, por outro lado, por ser possível observar de que maneira os estudos sobre o Egito Antigo no Brasil e em Portugal tem (ou não) provocado mudança na forma de tematizar o assunto. Vale destacar que um dos objetivos deste texto é também pensar como o próprio período é estudado e como são construídos saberes sobre os mesmos, por essa razão são trazidas algumas das impressões colhidas com a análise dos manuais escolares de História do ensino básico.

O problema com o qual ora nos ocupamos diz respeito à maneira pela qual o ensino de História Antiga é ministrado junto aos alunos do Ensino básico por intermédio dos livros didáticos disponíveis no mercado editorial brasileiro e português. A reflexão sobre o ensino de História Antiga nos livros didáticos, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, não representa uma preocupação menor no contexto do panorama educacional, uma vez que ao problematizarmos sobre um assunto desta natureza temos a oportunidade de revelar sérias e graves distorções que se encontram subjacentes à própria qualidade do ensino de História em nível escolar.

No entanto, devemos assinalar que a nossa pesquisa não pretende em absoluto polemizar sobre a validade do livro didático nem sobre os fatores que interferem na adoção desta ou daquela coleção por uma determinada instituição de ensino, o que seria conferir a este trabalho uma dimensão que ele não possui. De fato, nossa intenção é muito mais prosaica, pois o que nos interessa saber pode ser resumido em uma modesta interrogação: o livro didático, tal como se apresenta hoje estruturado, é um

instrumento pedagógico eficaz quando se trata de ensinar os conteúdos de História Antiga, incluindo-se aí o Egito Antigo? Ou, dito de outro modo, o professor do ensino básico, ao ensinar os conteúdos de História Antiga, pode se apoiar com segurança no material mais recorrente à sua disposição e que é o manual escolar?

Para a realização desta pesquisa os critérios de seleção das fontes foram objetivos e pragmáticos. Se tratando de livros didáticos era preciso que fossem referentes ao ano em que os alunos do Ensino básico brasileiro e português estudam o período do Egito Antigo. Portanto, no caso brasileiro ocorre no 6º ano e no 11º ano e no caso português corresponde ao 7º ano.

Outro critério de escolha foi a de selecionar os livros didáticos mais vendidos, pois nos daria uma melhor perspectiva de que tipo de conhecimento escolar está a ser produzido sobre o Egito Antigo.

Os manuais escolares brasileiros selecionados do 6º ano são “História: Sociedade e Cidadania” do autor Alfredo Boulos Junior e produzido pela Editora FTD, “Projeto Araribá História” de autoria coletiva e produzido pela Editora Moderna. Os do 11º são “História Global” do autor Gilberto Cotrim e produzido pela Editora Saraiva, “História: Sociedade & Cidadania” do autor Alfredo Boulos Junior e produzido pela Editora FTD.

No caso dos manuais escolares portugueses, os livros do 7º ano selecionados foram “Missão: História” e “Viva a História” da Porto Editora, e “Rumos da História” da editora ASA.

Capítulo I: Sobre o livro didático e a relação do ensino de História e a Antiguidade

O livro didático ainda se apresenta como uma das principais fontes de transmissão de conhecimento histórico nas salas de aula (ROMANATTO, 1987, p.85), do ensino básico ao secundário brasileiro e português. O que evidentemente o impõe com uma importância no processo de aprendizagem, e da mesma forma, chama a atenção dos profissionais da educação para a importância de se estudar este objeto cultural. É a partir dessa perspectiva que este capítulo propõe uma discussão sobre o objeto “Livro Didático” e as relações do ensino de História e a Antiguidade.

Começamos com o questionamento sobre o que é e para que serve o livro didático, identificando-o como um produto cultural, acadêmico, comercial e ideológico, cuja finalidade é reunir um conjunto de verdades históricas para criar uma narrativa sobre o passado, que os alunos devem aprender e conhecer.

El manual escolar es una eficaz herramienta cultural que presenta ideas y valores que los sectores mas influyentes de la sociedad esperan que los estudiantes aprendan y reproduzcan. Los libros de texto son concebidos y diseñados por colectivos con intereses reales. Tradicionalmente, la enseñanza de la Historia ha sido considerada como el vehiculo a traves del cual las naciones buscan difundir y reforzar las narrativas que definen los conceptos de nacion y la identidad nacional. Los manuales escolares contienen muchos de los relatos que las naciones eligen para narrar la construccion de sus instituciones, su legitimidad, sus relaciones con otras naciones y la historia de su gente. (LÓPEZ, 2018. p.10)

No seu artigo “Usos y abusos de la Historia Antigua como elemento identitario en los manuales escolares” o professor e historiador Miguel López destaca que os livros didáticos são concebidos para apresentar uma narrativa histórica que se coaduna com os interesses do Estado e das classes dominantes. O livro didático e a educação escolar, não se constituem como aspectos distantes da História, isto é, do contexto político, econômico e social de um dado período histórico, mas pelo contrário, caracteriza-se pela influência mútua entre os diferentes setores da sociedade, objetivando a formação social do sujeito.

Muitas vezes, trata-se de interesses que perpassam a criação de uma sociedade que não pensa e não reflexiona sobre sua própria realidade, ao passo que também almeja a criação de uma identidade nacional.

O livro escolar é o primeiro e constante contato que os alunos têm com a História, ele é fundamental na elaboração da ideia que temos do passado. E para que essa narrativa histórica seja perfeita e faça sentido a todos, ela é apresentada de forma positivista e linear, ou seja, como se a História fosse uma progressão de eventos com “causa e consequências”, personagens chave, heróis e vilões, e ainda hoje os livros privilegiam a história do ponto de vista dos vencedores, dos reis e papas, a história dos de cima (ROUANET, 1981).

Essa História ensinada, segundo Marc Ferro, corresponde a uma representação da História oficial e busca legitimar as relações de dominação existentes, estabelecendo, nesse processo, diálogo com os diversos grupos vencedores/dominadores presentes no correr do tempo. Walter Benjamin identifica este mesmo processo ao analisar o historicismo alemão e ao afirmar que a História estabelece uma relação de empatia inequívoca com o vencedor:

Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. [...] Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão (BENJAMIN, 1996, p. 225).

Esta História, coroada com a aura da tradição, é aquela que esteve de costas para a verdade dos explorados e oprimidos, roubando-lhes a capacidade de esperança por um futuro de justiça e felicidade. A dita História oficial não foi capaz de cumprir sua tarefa e sua promessa: livrar do sofrimento e realizar a felicidade daqueles que “juncam o solo”.

Essa relação entre os diversos grupos dominadores ao longo do tempo é a base da concepção tradicional de História Universal que tende a apagar as especificidades de cada povo para enquadrá-lo em uma História vista a partir da Europa, uma História eurocêntrica e baseada na ideia de progresso onde, nas palavras de Ferro (1983, p.14), “os povos só teriam entrado na História depois de descobertos pelos europeus”.

Parece, portanto, óbvio que o passado e o futuro participam ativamente do presente de nossas sociedades. E este é um fundamental ponto de reflexão que este capítulo propõe discutir. Não só como a percepção do passado e sua reconstrução por meio do livro didático são elaborados, como também a intenção de construir e projetar um futuro a partir do uso do conhecimento histórico.

Nosso objetivo é analisar a redação de livros didáticos de História em um contexto específico, bem como as questões sociais dessa redação. O sistema educacional historicamente tem sido uma peça central na construção de sociabilidades. Vários autores, incluindo Durkheim, Ferro, Gellner, Meijer (1999), Citron (1984), Kok-Escale (1997) destacaram o papel principal do sistema educacional na tecelagem dos laços de identidade, descrevendo-o como agência chave (GELLNER, 1989), garantindo a reprodução automática da comunidade.

Local de socialização por excelência, pelo menos para a transmissão dos valores fundamentais do grupo aos jovens cidadãos, o sistema educacional os ensina a reconhecer e identificar os objetos simbolicamente investidos. O trabalho de identificação, descodificação e apropriação do modelo de identidade do grupo é amplamente baseado no sistema educacional. Este trabalho se manifesta tanto no ensino de certas disciplinas como a História ou a língua nacional, mas também nas práticas cotidianas (BRAUD, 1996), nas quais existem padrões de autoridade, referências a crenças e modelos sociais que moldarão a vida dos estudantes e seu lugar na comunidade nacional.

Qualquer projeto nacional é acima de tudo um projeto educacional, e a transformação dos habitantes de um território em uma comunidade nacional requer um esforço educacional vasto, completo e contínuo. Os termos do destino comum formam a espinha dorsal da escrita da História da escola. Contudo, o esforço educacional do sistema escolar não produz uma adesão imediata ou automática ao projeto nacional.

No entanto, a função matricial da História ensinada como base do sentimento de pertencimento nacional está longe de ter desaparecido. A missão socializadora do sistema escolar é desafiada por outras fontes; no entanto, a escola continua sendo o agente central da socialização, tanto porque a escolaridade é obrigatória quanto porque, ciente da eficiência dos recursos do sistema escolar (SCHISLER, SOYSAL, 2005),

o poder político mobiliza-se ativamente na busca da legitimidade "pour affecter à la force qui le rend effectif une autorité qui le rend croyable" (CERTEAU, 1975, p. 13). Os currículos de História e os livros didáticos continuam sendo a tradução material da lógica política (LEGRIS, 2009).

É, portanto, uma História perpetuada por várias gerações através dos livros didáticos "distribuídos a centenas de milhares, mesmo ao longo de várias gerações, milhões de cópias: seus textos, suas ilustrações, sua tipografia são referências comuns em todo o território e por muito tempo " (THIESSE, 1999, p. 238), o que garante uma ação profunda e contínua, exercida sobre todos os habitantes de um território (BEN - AMOS, 2010). A assimilação por várias gerações das mesmas histórias, estereótipos e imagens históricas transmitidas pelos livros didáticos desempenha um papel importante na legitimação e aceitação da narrativa histórica da escola.

Não se pretende neste capítulo fazer um histórico do campo de pesquisa sobre os livros escolares, nem apresentar um *"state-of-the-art"* da História da Educação. Aqui a reflexão centra-se no papel do livro didático na formação cidadã e em como o conteúdo sobre a antiguidade é abordado a fim de concluir tal objetivo. Já que, claramente, os mesmos processos de produção de memória e esquecimento e de estruturação do passado por uma forma artificial e arbitrária aplicam-se à História Antiga (GUARINELLO, 2003. p. 51).

No entanto é preciso pontuar que, de acordo com Justino Magalhães em "O mural do tempo" quando tratamos da História do Livro Escolar ou do seu uso, trata-se de História do presente, mas que:

A permanência do passado está focalizada no futuro. Em qualquer das fases vitais em que abordemos o manual escolar, seja na instância autoral, seja em sede de aprovação prévia pelos órgãos da tutela, seja em sede editorial, ou seja, por fim, em fase de aprovação pelos conselhos escolares e de uso pelos alunos, a temporalidade básica que presidiu à decisão foi a de futuro – futuro programado, futuro esperado, futuro desejado. (MAGALHÃES, 2011, p. 138 - 139)

I.I – O professor e o livro escolar no processo de aprendizagem

Estes aspetos inevitavelmente nos levam a pensar a importância de um personagem crucial no processo de aprendizagem, e na construção do saber histórico em sala de aula, o professor. O seu papel nessa estrutura é mediar o caminho entre os conhecimentos inseridos no material didático e a produção de saberes próprios dos alunos. É preciso que este profissional tenha uma formação adequada e que ele consiga perceber a complexidade da estrutura educacional na qual se encontra.

Paulo Freire descreve isso como um processo de desenvolver uma consciência crítica da realidade social de uma pessoa por meio de reflexão e ação. A ação é fundamental porque é o processo de mudar a realidade. Freire (1979) diz que todos nós adquirimos mitos sociais que têm uma tendência dominante e, portanto, o aprendizado é um processo crítico que depende da descoberta de problemas reais e necessidades reais. A ideia de que “as experiências são vividas e não transplantadas” é um princípio central da filosofia de Freire (GADOTTI, 1994).

A conscientização é o processo principal pelo qual os alunos desenvolvem uma consciência crítica do mundo com base na experiência concreta de suas vidas cotidianas. O desenvolvimento da consciência crítica por meio da conscientização altera as relações de poder entre alunos e professores, do colonizado e do colonizador, transformando objetos de conhecimento em sujeitos históricos (FREIRE, 1979). Ele propôs que uma teoria dialógica da ação baseada na comunicação e cooperação fosse necessária não apenas para entender o papel mediador das relações históricas, coloniais e de classe, mas também para o trabalho ativo de alterá-las.

No entanto, é importante notar que a consciência crítica não pode ser imposta ou depositada, mas deve nascer através dos esforços criativos dos envolvidos no processo de aprendizagem. Também não pode ser gerado apenas pelo esforço intelectual, mas precisa de práxis - a autêntica unidade de ação e reflexão.

E, portanto, retornando à questão inicial, não sendo possível se esgotar a discussão sobre o papel do professor no processo educacional e nem mesmo do uso do livro didático, propomos, entretanto, uma reflexão ampla a partir das indagações do historiador Luís Alves sobre como nós enquanto historiadores/professores podemos contribuir para tal debate:

Se o passado nos leva até ao modelo industrial e o tempo presente reclama a globalização, que contributo o nosso conhecimento deve dar para a construção de uma verdadeira sociedade educativa, fazendo renascer o conceito de educar, de escola, de professor, de aluno, de programa, de pedagogia, de livro escolar...? Se no passado já identificámos e caracterizámos os sistemas uniformes e rotinados e no presente assistimos a uma escola mais segmentada (às vezes mais em função do mercado ou de discutíveis opções políticas nacionais ou internacionais do que dos destinatários) como podemos ajudar a alcançar crescentes níveis de personalização, até conseguirmos chegar à escola (como espaço de partilha de saber mas também de aprendizagem) em função de cada um (utopia)? Se no passado os destinos da escola foram conduzidos por forças tecno-burocrático-corporativas, e se hoje assistimos a diversas configurações determinadas pelo mercado, que podemos fazer para ajudar a emergir comunidades habilitadas e atuantes, onde o esclarecimento seja aliado da intervenção e do compromisso cívico? (ALVES, 2015. p. 32)

Mesmo constituindo um objeto epistémico e o centro de um campo particular, os livros escolares têm sido cada vez mais utilizados no *corpus* documental de pesquisas a respeito dos métodos e práticas escolares, como evidenciado no caso da produção em torno da história das disciplinas escolares.

Ainda que a História do Livro Escolar não seja confundida com a sua utilização como fonte historiográfica, Magalhães informa, em outro trabalho (2008) que essas investigações têm se cruzado. Sobre isso, ele inclui uma breve, mas importante observação: mesmo portador de normalização didático-pedagógica e de regulação política, o manual permanece sendo foco de estudos que privilegiam seus estatutos ideológicos.

Os saberes derivados da configuração deste novo campo intelectual ou disciplinar, podiam dar origem a discursos e práticas que afetariam a interpretação histórica do papel julgado por mediações materiais na construção da cultura escolar e à inteligência de processos em que tem estado e está imersa a pragmática comunicativa. Convém destacar, a este respeito, que a motivação pelo estudo dos livros escolares nasce no contexto mais amplo da cultura escolar, e mais especificamente no marco do que temos denominado cultura empírica da escola, configurada a partir do exame das práticas e das materialidades em que se expressa este tipo de cultura. (BENITO, 2011, p. 8)

Tendo em vista que o livro didático se insere em um contexto, o que implica no estudo de diferentes aspectos como as prescrições dos autores e editores, a utilização,

a relação com as políticas educacionais, e as estratégias de vendas das editoras, refletir sobre as práticas de leitura do livro didático, neste contexto, é uma possibilidade de tentarmos compreender os significados desse material de forma mais ampla e compreender melhor com isso, suas funcionalidades.

Os livros didáticos refletem as tradições, inovações e até as grandes utopias pedagógicas de uma época, pois é através deles que se expressam os objetivos e os métodos pedagógicos. Com isso, o manual escolar é um elemento importante do currículo, é entendido como um projeto cultural envolvendo o Estado, escolas e comunidade.

O papel do livro, em seguida, em um nível pedagógico, envolve a tarefa de traduzir o currículo para trazê-lo para os professores, que em sua prática de ensino fazem uso de materiais curriculares para desenvolver seu trabalho. Esta relação entre o currículo e o livro didático, pode variar do uso do texto como mais um elemento para se tornar o único instrumento disponível para professores abordarem as diretrizes curriculares. Desta forma, o livro didático como ferramenta de ensino assume a relação com o currículo, a adesão de materiais curriculares e o status de instrumento-chave para a prática pedagógica.

No que diz respeito às funções do livro escolar existem, para Alain Chopin, quatro que são consideradas fundamentais. Assim, a primeira função é a de referencial, pois constitui um apoio em relação aos conteúdos educativos enunciados nos programas oficiais; a segunda função é a de instrumental, uma vez que apresenta exercícios e atividades que têm como propósito cumprir os objetivos dos programas; a terceira função é a ideológica e cultural uma vez que traduz as políticas ideológicas e culturais do país. Por fim, a quarta função é a documental, uma vez que contém um conjunto de documentos escritos que têm como principal objetivo a formação que se prevê para os alunos.

Essas características e funções contidas nos livros didáticos escolares são especificados em variados estudos que marcam os avanços que ocorreram nos últimos anos em seu campo, tanto na criação de recursos para a pesquisa quanto na própria pesquisa. É precisamente na criação de recursos para a pesquisa que os avanços mais significativos foram feitos.

Em torno das concepções de escola, de educação, de sala de aula e seus frequentadores, da relação entre professor e aluno, Carlos Alberto Vesentini, em seu texto “Escola e livro didático”, traz à tona a complexidade que envolve as abordagens sobre o livro didático. Considerando o conhecimento histórico como produto e como tal circunscrito numa dimensão que é social, não suprime a temporalidade dos campos interpretativos construídos.

Em suma, o conjunto forma uma articulação coerente, destinada a projetar uma dada memória –esta tem muito, demasiado mesmo, a ver com o poder e com vencedores. Esse o campo do saber, muitas vezes reivindicado como nosso e com o qual nos comprometemos, em sala de aula, sequer pela via exclusiva do livro didático. (VESENTINI, 1984, p. 79).

O professor é “apanhado” em uma rede complexa. Ele atende às necessidades de sua disciplina enquanto tem alunos à sua frente; é uma reunião com pessoas. As perguntas dos alunos, provenientes de diferentes culturas, expressam um pedido de esclarecimento, com uma verdadeira curiosidade e exigências. Se as disciplinas sensíveis parecem variar de acordo com o local de ensino, é óbvio que os temas de interesse dos alunos, de grande preocupação para eles e correspondentes às suas perguntas, não são necessariamente os dos adultos.

Para a maioria dos professores, é o livro de História que alimenta o conteúdo do curso. Portanto, ele é informativo e preenche as lacunas relacionadas ao treinamento. Ele é considerado uma autoridade, o que é dito é “verdade” e é aquilo que deve ser ensinado. Essa postura raramente é acompanhada de mais leituras. Na melhor das hipóteses, o professor consulta outros materiais para preparar suas lições.

A distribuição dos exemplares pelos editores incentiva indiretamente essa prática e mantém os professores afastados das próprias fontes de conhecimento. De qualquer forma, o manual tem um impacto considerável e, eventualmente, contribui para a disseminação de uma doxa. O manual também é um banco de dados a partir do qual o professor extrai os documentos que ele usa nas aulas. O trabalho neles se tornou uma norma; varia de rastreamento guiado de informações, análise, crítica e, acima de tudo, confronto de fontes de diferentes naturezas.

A questão do corpus documental oferecido pelo manual é importante, pois é aí que os problemas residem do ponto de vista da longa duração. Falar sobre colonização sem colocá-la a longo prazo, ou a guerra da Argélia sem confrontar fontes de diferentes origens ou omitir fatos, mutila a realidade. No entanto, os livros didáticos raramente oferecem essa possibilidade. Por fim, o livro é direcionado cada vez mais ao aluno, tornando-se uma coleção de exercícios e pequenas informações. Muitas vezes, é o único livro da casa, daí a sua importância e a responsabilidade do editor, dos autores e professores.

Falar sobre o uso do livro didático na transmissão do conhecimento escolar implica, portanto, questionar os programas ensinados para compreender os desenvolvimentos recentes, depois a "fabricação" de uma cultura escolar pelos livros didáticos e, finalmente, o que que esses livros representam no ato de ensino.

Com o tempo, o livro se cristalizou como a maneira mais consistente de apresentar uma proposta de currículo para professores e alunos, expressando uma seleção e organização de determinados conteúdos culturais. Nessa perspectiva, os livros são produtos culturais didáticos, a fim de garantir a cultura comum e, como tal, são suscetíveis às influências do contexto sócio-político-económico e cultural. Dito isto:

um aspecto fundamental a ser considerado na análise de materiais didáticos é o seu papel como instrumento de ensino do controle pelos diversos agentes do poder [...]. O despreparo do professor, resultante de cursos sem qualificação adequada, e as condições de trabalho nas escolas costumam favorecer, [...] uma cultura comercializada que cada vez mais transforma a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural, [...] (BITTENCOURT, 2004, p. 298).

A escolha do material didático é, portanto, uma questão política e ação fundamental que envolve o comprometimento do professor e dos demais profissionais que compõem a escola, na perspectiva de ter clareza dos princípios e fatores condicionantes subjacentes a esse processo.

Se o programa é uma coisa, sua aplicação é outra. Em sua formulação, dá liberdade de jogo à liberdade pedagógica em relação à sua implementação. É neste espaço que é necessário localizar e questionar os livros didáticos e seu uso por parte do

professor. A realização está sujeita a vários desafios, dependendo dos papéis que desempenha.

Talvez sua principal vocação seja a de mensageiro do programa. O manual também pode atuar como uma ferramenta para atualizar conhecimentos, problemas e perguntas sobre o programa. E embora os livros didáticos tentem levar em consideração a pesquisa acadêmica, tendem a se repetir de uma edição para a seguinte.

A demanda social também influencia a produção editorial, às vezes pressionando pela presença de assuntos não formalmente presentes nos programas. O manual tem mais flexibilidade do que o programa - escrito por um determinado período - e novas edições são lançadas. Assim, eles lidam com novos assuntos, frequentemente considerados sensíveis, que introduzem a diversidade e a pluralidade de histórias.

Assim, a escala científica do conhecimento histórico não é afirmada apenas durante a formação acadêmica de futuros professores. Está sempre lá, goste-se ou não. Aparece, em particular, na capacidade dos pesquisadores de observar os campos de experiência que se desenvolvem na escola, principalmente quando a questão da transmissão disciplinar é levantada. Pesquisadores interessados em outros efeitos da transmissão - os chamados usos políticos ou sociais da História - encontram na escola um dos pontos de partida mais proveitosos para suas perguntas.

Os professores são constantemente confrontados com o uso atual do conhecimento histórico e, ao mesmo tempo, com a necessidade de permanecer nele, a fim de estruturar as questões da classe e dar sentido à sua liberdade pedagógica. De acordo com Nóvoa (2009, *apud* em ALAIN, 1986, p.55), “para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina”.

A aprendizagem dos alunos é conduzida através da construção de práticas docentes aplicadas e desenvolvidas de maneira satisfatória para ambos os lados. Ainda conforme Nóvoa (2009, p 19), “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar”.

A natureza da influência que a História pode exercer sobre as crenças e ações de todos é essencial para o debate, conteúdo e abordagem do ensino da História nas

escolas. Esse debate, como os próprios eventos históricos, é influenciado pelas perspectivas do período e pelos valores que prevalecem na sociedade em que ocorrem. Durante os anos que marcam o final do século XX e início do século XXI, o debate deve levar em conta os valores e comportamentos que a educação em geral deve promover e a contribuição que o ensino de História pode dar para a construção de uma sociedade mais tolerante e democrática.

Neste sentido, será importante perceber que os livros didáticos exercem uma influência considerável disseminando uma concepção de História que aparece como conteúdo de conhecimento confiável, adquirindo ainda a qualidade de "propriedade pública" que não deve ser questionada. E, no entanto, a versão escolar da História dos estados-nação, antiga ou nova, é muitas vezes reduzida a um relato preciso e verdadeiro dos eventos passados.

Muito se tem dito recentemente sobre os objetivos do ensino da História, sobre as razões para conhecer o passado. Ressaltamos a importância desse conhecimento para desenvolver a identidade sócio-política do aluno, para dar forma à sua consciência como cidadão. Tais objetivos, válidos, sem dúvida, apenas arranham a superfície da intenção original de retornar ao passado; isto é, desenvolver nos jovens sua capacidade de conceituar o conceito de tempo, de se situar ao longo do tempo, ou seja, de perceber as várias dimensões do presente, a temporalidade do passado e a transição para o futuro.

E por mais importante que seja para o historiador, a abordagem da investigação é pouco praticada na escola e parece muito distante da forma de ensino da escola, conforme descrito por François Audigier (2005). Esse hiato entre o ensino da História e sua prática de referência social tem algo a nos questionar, se nos referirmos ao que é praticado há muito tempo no ensino das ciências físicas e biológicas. Nessas disciplinas, é de fato comumente aceite que a abordagem de investigação - método de pesquisa - também é um método de aprendizado, onde se transpõe para a escola o que é jogado nos laboratórios ou no campo.

O interesse na pesquisa como meio de aprender História, no entanto, está na agenda da pesquisa em ensino, com destaque para o trabalho de Doussot (2011, 2017), Doussot e Vézier (2016) e Jadouille (2015). Para esses autores, o aprendizado da História

está, acima de tudo, desenvolvendo o raciocínio histórico, e isso só pode acontecer se os estudantes forem regularmente colocados em situações em que precisam de comparar fontes, processar informações complexas e coproduzir um texto (ou narrativa), conhecer, em outras palavras, quando estão na posição investigativa. Trata-se de uma relação ativa de questionamento com documentos e traços que, segundo eles, possibilita a construção de uma relação com o conhecimento histórico análogo ao dos historiadores.

I.II – E o que dizem os livros escolares sobre a Antiguidade?

Quando pensamos sobre como a Antiguidade é tratada nos livros didáticos, também refletimos sobre conceitos e ideias que circundam a temática da História Antiga, e conseqüentemente, sobre quais os objetivos da escola ao tratar deste tema. Qual a importância de se estudar a História Antiga? Como a Antiguidade pode nos ajudar a compreender o presente? Quais as formas das quais a Antiguidade é apresentada pela educação básica? E como é abordada a Antiguidade africana? São muitas questões que circundam essa problemática, e tentaremos aqui fomentar o debate acerca dessas perguntas.

A questão se torna ainda mais pertinente quando sabemos que os ingredientes imaginários que circulam nesses espaços - pelo menos naquilo que podemos denominar de imaginário coletivo - sobre a África Antiga - estão contaminados por expressões negativas. Sendo assim, seria de fundamental relevância perceber como os livros didáticos de História utilizados no ensino brasileiro e no ensino português tratam a História Antiga Oriental. No caso específico do presente texto, a intenção é abordar os manuais escolares que enfocam a História da África Antiga, desde o processo de Hominização à formação das primeiras civilizações e Estados do continente, com o foco na civilização egípcia antiga.

Consideramos a temática de grande importância para o processo de construção de novas leituras acerca do continente africano e de suas populações. Ao mesmo tempo

parece ser inquestionável, apesar de sua condição passível de críticas e geradora de muitas reflexões, o relevante papel desempenhado pelos textos de História como instrumento auxiliar da atividade docente e como uma das fontes de leitura para os alunos.

O livro didático é de suma importância para qualquer educando, pois ele nos pressupõe uma referência dos conteúdos de ensino, e nos permite ter uma “ideia” de como vamos trabalhar determinados temas na sala de aula. Para Corrêa:

(...) a relação entre livro escolar e escolarização permitem pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de ideias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares. (CORRÊA, 2000, p.13)

Sendo assim, as abordagens acerca dos estudos africanos, presentes ou ausentes nas coleções de História utilizadas nos últimos anos pelo ensino fundamental brasileiro e nos últimos anos pelo ensino básico português, aparecem como ingredientes chaves na composição, transformação e manutenção das referências e imagens que o público escolar constrói sobre o continente.

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

Alguns dos historiadores que se debruçaram sobre as questões relacionadas com o ensino da História africana nas escolas destacaram a necessidade que professores e livros didáticos abordassem nas salas de aulas alguns temas de grande relevância para a construção de olhares mais equilibrados sobre a História de suas sociedades. No caso específico do recorte cronológico-temático agora tratado, identificamos três assuntos abordados de forma coincidente por alguns desses especialistas: a origem da Humanidade no continente africano; o debate sobre as teses da “anterioridade africana”; e, as características e trajetórias de alguns Estados ou Civilizações Antigas.

De fato, esses temas, se apresentam como alguns dos mais coerentes e acertados recortes de trabalho com o segmento escolar selecionado. Principalmente pelo argumento de que, para além de permitir a desconstrução das antigas teorias e postulados racistas que, com novas roupagens, ainda circulam nos dias de hoje, elas restituem aos africanos a participação efetiva na trajetória histórica da Humanidade e importam para o espaço escolar um debate que teve grande importância no âmbito da historiografia africanista.

A apresentação das teorias e estudos que defendam a localização da origem do *homo sapiens* no continente africano, e sua migração posterior para outras partes do globo, é um importante reforço para a abordagem das teses antirracistas que podem e devem ser trabalhadas nas aulas de História.

Para o historiador Elikia M'Bokolo (2003) “estamos hoje autorizados a dizer (...) que a questão da anterioridade africana se impõe no próprio imo (centro) dos processos de hominização” (p.208-28), sendo certo que o *homo sapiens* anatomicamente moderno teria surgido na África. Pelo menos é o que nos permite afirmar o atual estágio das investigações paleoantropológicas, como nos aponta Cunha (2010, p. 40) “Determinante foi igualmente a conclusão obtida através da genética das populações actuais de que todos descendíamos de uma mãe africana.

De acordo com o pesquisador Carlos Wedderburn, ideia também destacada por outros historiadores como Cheick Anta Diop¹ e Elikia M'Bokolo², a anterioridade das civilizações africanas, assim como a preocupação com as múltiplas leituras acerca da formação do Egito a partir de um “fundo negro” de ocupação humana, seriam temas constantemente ignorados ou negados no estudo da História.

Com efeito, a história da África e de toda a humanidade é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. “Pela força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores,

¹ Historiador e antropólogo senegalês que estudou as origens da raça humana e a cultura africana pré-colonial. Foi considerado um dos maiores historiadores africanos do século XX.

² Elikia M'Bokolo, nascido em 23 de dezembro de 1944 em Léopoldville (Kinshasa na atual República Democrática do Congo), é um historiador congolês, especialista em história social, política e intelectual da África.

de missionários, de pro cônsules, de sábios de todo o tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie da impossibilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada o infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (KI-ZERBO, 1982, p.21).

Ou seja, a ideia defendida é a de que, se os livros didáticos abordassem acertadamente esses temas estariam contribuindo, de alguma forma, para a redefinição do papel e do lugar associados à África nas referências mentais de professores, estudantes e demais leitores de seus textos.

O ensino escolar da História tem como fundamento a articulação entre uma determinada concepção de História, de produção de conhecimento e de ensino-aprendizagem. É reconhecida a historicidade de cada um desses conceitos, visto que, além de serem diversos, são (re)construídos em diferentes momentos históricos, pois também são sujeitos a mudanças e redefinições. Além disso, é preciso destacar que a produção historiográfica tem uma influência direta na seleção dos conteúdos de ensino priorizados na educação escolar.

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

Quando observamos que “Mundo antigo ou Antiguidade” é um termo que se utiliza comumente para definir o período entre a invenção da escrita cuneiforme, na Mesopotâmia, até as invasões “bárbaras” ao Império Romano, percebemos que essa definição de Antiguidade, no entanto, traz consigo algumas implicações e uma das maiores diz respeito às civilizações que são incluídas no estudo desse período. Durante muito tempo, a historiografia considerava apenas o estudo das sociedades formadas nas regiões da Mesopotâmia e Egito, e o mundo greco-romano.

Assim, essa divisão trazia consigo uma concepção de mundo bastante eurocêntrica, que considerava apenas as descobertas dessas civilizações como formadoras da nossa sociedade ocidental atualmente. No entanto, uma tendência que

tem sido vista nos últimos 30 anos é considerar como parte da Antiguidade as civilizações que se formaram em outras partes do mundo.

Estudos mais recentes mostram e ressaltam a importância das descobertas e invenções de civilizações que se formaram na China, na Índia e na América, que também desenvolveram uma escrita elaborada, contestando a ideia de que a escrita somente foi praticada entre aquelas civilizações do Oriente Próximo. Muito embora o Próximo Oriente continue a figurar como “berço” da escrita³.

No entanto, os livros didáticos de História ainda se pautam enormemente no estudo da chamada “Antiguidade Clássica”, que compreende apenas o mundo greco-romano, que seria o grande depositário de nossas heranças. Assim, ainda que apareçam análises sobre as outras civilizações da Antiguidade (maias, chinesas, por exemplo) nos livros escolares, a predominância do estudo da Grécia e de Roma ainda prevalece.

De fato, a própria ideia de História Antiga representa uma visão europeia da História, um certo modo de a História mundial de uma perspectiva europeia (MOMMSEN, 1965, p. 153; BENTLEY, 2001). É um ponto de vista muito particular, mas que se apresenta como universal e natural. É uma forma e, como disse, formas não são inocentes. Em escolas e universidade brasileiras (o que também é verdade em muitos outros países), a História é ensinada como uma sucessão evolutiva que chega ao presente seguindo certos períodos: Pré-História, que normalmente é mais geral, ainda que normalmente não inclua as Américas; depois História Antiga; Medieval; Moderna e Contemporânea. Só existe História na Europa. Até mesmo o Brasil e as Américas só são incluídos em programas e currículos de História depois de sua “descoberta” por europeus, isto é, só quando se tornam uma parte da História da Europa. (GUARINELLO, 2003, p. 51-52)

Para além do eurocentrismo, o tema da História Antiga na sala de aula carrega consigo outros problemas, particularmente conceituais. Se se pretende dizer que a História Antiga é a História da Europa, temos segundo Norberto Guarinello, um problema até mesmo espacial. Já que não se percebe uma continuidade social e política entre essa “Europa antiga” e a contemporânea.

³ Não obstante todos os avanços e investigações das últimas décadas, continua a ser aceite, entre a comunidade científica, que os mais antigos vestígios de escrita **conhecidos** são cuneiformes, remontam ao IV milénio a.C., e concretamente, foram exumados na cidade de Uruk. O Próximo Oriente continua a ser, em termos de antiguidade cronológica e até prova em contrário, o “berço” da escrita.

Podemos exemplificar ao lembrarmos que quando falamos de Império Romano, também estamos falando do norte de África e regiões do Oriente médio, no entanto, obviamente essas regiões não pertencem ao que se chama de Europa. De modo que nos deparamos com incongruências de projeção do passado, “não é só uma projeção da Europa no passado, é outro tipo de projeção”(GUARINELLO, 2003, p. 52).

La Historia permite comprender el presente y por que el mundo que nos rodea es como es. Es decir, hace posible que nos conozcamos mejor y que tengamos una perspectiva de todo lo que ha ido sucediendo hasta hoy — conocer el itinerário que hemos recorrido nos hace posible seguir avanzando. Dicho en otras palabras, la Historia explica el pasado, y con ello explica tambien las causas del presente. En la Historia Antigua se encuentran una gran variedad de claves para comprender el presente. Cuando la Historia se estudia en la enseñanza como un conjunto homogêneo es donde efectos y causas se justifican y se entrelazan mutuamente, la falsedad del termino “Historia Antigua” se nos presenta con claridad. (AA. VV., 1995 apud LÓPEZ, 2018. p.10)

Portanto, o que procuramos com este texto não é negar a existência de uma História Antiga ou que não devemos estudá-la, mas abrir caminhos para uma discussão sobre os desafios conceituais e pragmáticos que temos ao tratar do tema. Especialmente porque buscamos uma leitura e representação da História Antiga mais totalizante, ou seja, que este tema também seja um mecanismo de uma educação libertadora. Por uma História de África Antiga, sem opacidades.

Capítulo II - Quadro legal, análise e discussão sobre os programas nacionais curriculares

Quando tratamos da análise de livros didáticos, compreender como o Estado por meio do aparato legal elabora e decide sobre os conteúdos destes livros didáticos, nos parece um importante aspeto para figurar como ponto de partida para nossa pesquisa. Este capítulo que ora apresentamos visa reunir análises sobre os programas nacionais curriculares estabelecidos pelo Estado brasileiro e português, referentes à disciplina de História, especificamente, sobre os conteúdos de Egito Antigo.

Em seu livro “Re-Thinking History” (1991), o historiador britânico Keith Jenkins nos aponta que “The past has gone and history is what historians make of it when they go to work.”(p.8), já que seria impossível representar o passado tal como foi, o professor/historiador a partir dos materiais à sua disposição e com os alunos como agentes ativos, produzem representações da História no âmbito escolar. No entanto, nem o espaço escolar, nem os alunos e professores e ainda menos os currículos são partes neutras dessa construção de saber.

Tratando-se da construção do conhecimento histórico inserido nos currículos nacionais, é perceptível que essa construção se dá a partir de um campo de lutas, de um processo de legitimação de poder. O currículo expressa tensões, conflitos de ideologias e está datado no tempo e num lugar social. Portanto, é uma consequência da seleção e da visão de alguém ou de grupos que dispõem do poder de dizer e de fazê-lo.

É preciso perceber o currículo como um produto temporal e histórico, porque ele representa não só um artefato da educação escolarizada, mas também as ideias e relações entre escola e sociedade. Para o autor Veiga-Neto, “a historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo que não apenas ele tem uma história como ele faz uma história” (1999, p.96). Tomamos as reflexões de Apple (2011) para definir a própria noção de currículo que nos orienta:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2011, p 71).

Thomas S. Popkewitz, teórico norte-americano do currículo, argumenta similarmente para um papel central da História na compreensão dos currículos. Neste papel, a História é adotada como uma lente no presente. Em vez de ver essa lente no presente como uma crônica do desenvolvimento da escolaridade, Popkewitz argumentou que:

A escolarização impõe certas definições sobre o que deve ser conhecido. [...] Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades.

Essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática. Os processos de seleção atuam como 'lentes' para definir problemas, através das classificações que são sancionadas. (POPKEWITZ, 2008, 192).

As consequências das tecnologias sociais são sempre regulatórias, produzindo comportamentos ou regras e padrões que agem a partir de um processo de autodisciplina. Assim, podemos entender, por exemplo, que os conhecimentos das ciências pedagógicas:

Formam os objetos que o professor categoriza, interpreta e sobre os quais age. A organização do ensino através do planejamento, seguindo uma hierarquia de objetivos e a administração de testes de rendimento para avaliar o sucesso/fracasso escolar são outros exemplos de tecnologias sociais (POPKEWITZ, 2008, p. 193).

Os estudos de currículo alcançaram mais do que passar pelo processo de institucionalização desde o início da década de 1950. Os estudos de currículo constituíram uma literatura exclusiva e ganharam muitos fundamentos devido à publicação de um grande número de livros, artigos e relatórios de estudo.

Os estudos curriculares como um campo de estudo mais específico no âmbito da História da Educação começaram a ser explorados desde o início da década de 1960. No entanto, podem-se encontrar outros estudos realizados em períodos anteriores para analisar o processo de desenvolvimento do currículo como um campo acadêmico.

Os problemas do currículo e da educação são outro campo de estudo no âmbito da História do Currículo. Os problemas encontrados durante a implementação dos currículos, a compreensão dos problemas sobre a educação no contexto histórico e as medidas tomadas para abordar tais problemas podem ser listados entre as principais questões a serem consideradas no campo da História do Currículo.

Os setores políticos expressam grande preocupação com o currículo de História de uma nação. Não há dúvida de que controlar o que os alunos aprendem sobre o passado é importante para estes setores. Claramente, há muito em jogo. A realidade política, presunções e preconceitos podem anular as necessidades dos alunos e o entendimento coletivo de uma nação.

Há pelo menos três parâmetros para compreender o desenvolvimento do currículo em todas as suas instâncias, o trabalho de desenvolvimento, aplicação, controle da efetividade de um currículo: a compartimentalização, isto é, o fato de que a organização do currículo é baseada em regulamentos heterogêneos (programa geral, seleção local dos tópicos de instrução, horários, exames, qualificações específicas dos professores, etc.); a segmentação, ou seja, a gradual distinção de níveis de discurso e corpos deliberativos em que o currículo é decidido (comissões ministeriais, congressos, entidades educativas e órgãos políticos); e sistemas de controle projetados para estabelecer as diferenças entre o padrão e a execução.

Estas são as três dimensões a serem reconstruídas de qualquer forma no desenvolvimento e aplicação de um currículo em sua redação oficial, essas dimensões não são apenas recorrentes, autorizando estudos sobre o passado no presente, mas também para acomodar outras categorias de análise, mais uma vez consideradas essenciais, no problema do currículo, como em qualquer outro fenômeno escolar. Nomeadamente a influência determinante - demasiadas vezes considerada exclusiva ou exagerada - de grupos dominantes (políticos, profissionais, económicos) na seleção e tradução, em termos curriculares, do conhecimento operacional de dada estrutura social e produtiva.

Estudar como os programas são escritos torna possível analisar algumas das evoluções da disciplina histórica. Entender seu processo de escrita nos leva a olhar para os muitos atores envolvidos na produção de programas (inspetores, professores, grupos de interesse e políticos). Este ramo de pesquisa tem sido defendido por André Chervel⁴, que convida em um artigo datado de 1988 pesquisadores da História da Educação para estudar os propósitos, conteúdo do ensino, condições de ensino, escola pública, responsáveis pelo ensino. Ele propôs estudar o corpo de documentos, textos (periódicos, debates publicados, etc.), manuais e exercícios.

De acordo com André Chervel, as disciplinas escolares não são comparáveis às disciplinas de pesquisa (mesmo que tenham o mesmo nome), nem a ensinamentos que colocam os alunos em pé de igualdade com abordagens e resultados de pesquisa. Os

⁴ André Chervel, L'histoire des disciplines scolaires. **Réflexions sur un domaine de recherche, Histoire de l'éducation**, 1988, n° 38, p. 59-119.

programas de História não são uma "transposição didática" do conhecimento científico, porque as disciplinas de ensino são o resultado de um processo de elaboração e circulação de conhecimentos relativamente autónomos.

Les contenus de l'enseignement sont conçus comme des entités sui generis, propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficacité qu'elles ne semblent devoir à rien d'autre qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire leur propre histoire. (CHERVEL, 1988, p.64)

Segundo essa abordagem, a escola ensina suas próprias produções, as disciplinas evoluem em seu próprio ritmo, adaptando-se às grandes mudanças culturais da sociedade e da juventude. A. Chervel, portanto, insiste no caráter criativo do sistema escolar, a escola não é só um receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade, mas inventa seu próprio conhecimento.

Temos presente que os documentos curriculares não são a única forma no qual se opera a seleção cultural. Além do currículo oficial, que pode ser apreendido pelos programas, parâmetros e propostas curriculares, entre outros documentos, existe também o currículo oculto e o currículo cotidiano que, em consonância com o currículo oficial constitui o currículo real. Outro aspecto a ser considerado é a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana que influenciará na forma como os programas serão efetivados. (MOREIRA & SILVA, 2001; GIROUX & SIMON, 2001; JULIA, 2001).

Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéias mas como prática concreta. No currículo oculto o "discurso do corpo", as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito. (FREIRE, 2000, p. 123).

No entanto, o conhecimento destes documentos é importante para identificar o que foi considerado relevante de ser ensinado pelos grupos que detinham o poder no estado em cada época. A História do Currículo é um importante aparato que possibilita vermos "o conhecimento escolar como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal" (NÓVOA, 1997, p. 9).

Estudar o currículo não se baseia simplesmente em descrever como o mesmo se estruturava, mas sim ir além, analisá-lo no contexto em que foi produzido, como a realidade social e económica influenciam na produção do conhecimento escolar. Além disso, deve-se ter a preocupação de refletir como determinadas práticas e concepções de ensino influenciam o presente, o que selecionamos e como produzimos e reproduzimos o conhecimento hoje. Para Nóvoa uma História do Currículo

não pode cair na armadilha de olhar para o processo de selecção e de organização do conhecimento escolar como um processo “natural” e “inocente”, através do qual académicos, cientistas e educadores “desinteressados” e “imparciais” determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens. (NÓVOA, 1997, p. 9)

Há muitas possibilidades de abordagens teóricas e metodológicas quando tratamos da análise de currículo. Até aqui procuramos demonstrar estes caminhos possíveis e pensar a importância de se olhar atentamente para o processo de construção de um currículo nacional. Especificamente para os currículos das ciências humanas que constituem uma indelével relevância na formação da cidadania. Dito isto, a partir deste ponto analisaremos em específico os programas nacionais curriculares brasileiros e portugueses.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece um conjunto de metas progressivas para aprendizagem essencial dos alunos do ensino básico brasileiro, que deve ser aplicada ao longo de toda a formação escolar. Sendo prevista na Constituição brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996⁵ e no Plano Nacional de Educação de 2014⁶, a BNCC norteia a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares por todo o Brasil, estabelecendo as competências e habilidades esperadas que todos os estudantes do ensino infantil, fundamental e médio desenvolvam no período escolar.

⁵ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 abril. 2019.

⁶ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 23 abril. 2019.

No caso português, o currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário estão pautados pela construção de um referencial curricular que inicialmente se dá a partir do estabelecimento do *Perfil dos Alunos (PA) à saída da escolaridade obrigatória (ME, 2017)* e pelas *Aprendizagens Essenciais (AE)*, que devem caminhar em conjunto. Ao passo que o Perfil dos Alunos (PA) estabelece os objetivos que a escola deve alcançar na formação dos alunos, e, por conseguinte ajudar a construir junto as Aprendizagens Essenciais (AE) o currículo para cada ciclo escolar. Segundo o documento “Para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos”:

O PA e as AE são, assim, documentos integradores do currículo do ensino básico e do ensino secundário. É, pois, indispensável que a sua articulação seja ela também integradora (dos elementos enunciados), coerente (com os princípios assumidos) e consistente com o modelo de currículo implícito no articulado do PA. O documento curricular designado por AE deverá, assim, explicitar para cada ano, de cada disciplina, os elementos definidores do conceito de AE, tal como a DGE as define (conhecimentos, capacidades e atitudes), os traços identificadores do desenvolvimento do PA (os traços do PA que se espera que cada disciplina ajude a desenvolver) e que, em síntese (visão, valores, competência), são identificados do modo que a seguir se explicita. (2017, p.11)

De maneira geral estes documentos normativos são estruturados a conter textos introdutórios, estabelecer competências gerais e específicas e referenciar os direitos de aprendizagem. A necessidade de uma base nacional curricular se coloca latente, tanto em Portugal quanto no Brasil. Não é produtivo que o currículo seja estabelecido por editoriais de livros didáticos e apostilas, refletindo assim, não um interesse comum da sociedade, mas interesses outros.

II.1 – O Egito antigo nos currículos do ensino fundamental/básico

Após uma reflexão teórica sobre a construção e o papel dos currículos nacionais, apresentamos nesta parte da pesquisa uma análise sobre a temática de Egito Antigo presente nos planos curriculares do ensino básico brasileiro e português, que correspondem aos 6º e 7º anos respectivamente.

No Brasil a inserção dos conteúdos relacionados com a Antiguidade, e, especificamente sobre o Egito Antigo, se dá no 6º ano. Corresponde a um período de

transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental e que, de acordo com a BNCC, tem objetivos diferentes. Enquanto nos anos iniciais o objetivo é sensibilizar o aluno para a relação entre vida coletiva e memória e apresentar a História como uma forma específica de compreensão da experiência humana, os anos finais têm como foco apresentar discussões de processos históricos com maior complexidade, seguindo um percurso linear que vai desde a Grécia antiga ao século XX.

Na Versão Final da BNCC (2017), as aprendizagens essenciais de cada componente curricular, chamadas de Habilidades, com a proposta de uma visão curricular referenciada em competências, estão relacionadas a diferentes Objetos de conhecimento, aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos que, por sua vez, são organizados em Unidades temáticas (agrupamentos que respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental, adequado às especificidades de cada componente curricular).

Destaca-se, assim, um intuito de uniformização dos elementos da estrutura da BNCC que, além de favorecer a compreensão do seu modo de funcionamento, possibilita também uma visão de conjunto que pode contribuir para a construção dos currículos. No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se deparar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído.

Segundo o documento, os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC.

A versão final da BNCC apresenta dez competências gerais comuns a toda a Educação Básica e estão ancoradas nos princípios éticos, políticos e estéticos das DCN⁷.

7 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 16 abril. 2019.

Tais competências pretendem assegurar, como resultado do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 18-19).

As unidades temáticas da componente curricular de História definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 6º ano do Ensino Fundamental são: **História: Tempo, Espaço e formas de registro; A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; Lógicas de organização política; e Trabalho e formas de organização social e cultural.** Cada uma dessas unidades temáticas traz consigo habilidades a serem desenvolvidas durante o ano letivo, relacionadas com os seus respectivos objetos de conhecimento.

O currículo definido pela BNCC se apresenta como um promotor de competências e supõe a articulação entre as disciplinas escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Espera-se, que a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos sejam aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo.

O ensino pautado no desenvolvimento das habilidades e competências não tem unanimidade entre os educadores. Sacristán (2008, p 48), aborda que esse modelo tem monopolizado a reforma educativa, questiona o fato de se ter colocado nas competências a responsabilidade de “contribuir para uma vida exitosa e o bom funcionamento social”. Enfatiza, que esse paradigma estaria trazendo para a educação um novo enfoque, aos quais todos os atores educativos deveriam aderir, mas sem ter uma ideia clara de seu significado, nem como fazê-lo.

Segundo a BNCC, no que tange ao desenvolvimento de habilidades:

O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive. (BNCC, 2017,p. 354)

Outro aspecto a ser considerado é o fato de o texto da BNCC para o ensino de História se apresentar organizado de maneira cronológica baseado num princípio

conhecido como História integrada que se repete nos diversos níveis de ensino⁸. Nesta organização, uma História da ‘civilização’ ocupa maior espaço no ambiente escolar, em detrimento da História do Brasil e da América. A BNCC devolve à cena escolar a concepção de uma História única e eurocêntrica⁹.

É a partir do ideário de que currículo é uma construção cultural e de que o conhecimento deva ser tomado como instrumento, que realizamos as possíveis análises entre o currículo já prescrito na BNCC e o ensino sobre o Egito Antigo.

Abaixo apresentamos um quadro (Quadro 1) que exemplifica as habilidades relacionadas ao estudo sobre o Egito Antigo, portanto, o nosso “objeto de conhecimento”.

Quadro 1 – Egito Antigo

UNIDADE TEMÁTICA: A INVENÇÃO DO MUNDO CLÁSSICO E O CONTRAPONTO COM OUTRAS SOCIEDADES		
	Objetos de conhecimento	Habilidades relacionadas
1	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
		(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
2	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

⁸ Do 6º ao 9º ano trabalha-se “toda a história” da Humanidade, organizada, mais uma vez, cronologicamente.

⁹ Basicamente, o espírito da civilização teria nascido no Oriente Próximo, ganhado seus fundamentos mais sólidos no mundo greco-romano e, retomado numa Europa das Luzes, chegou ao ápice espalhando-se pelo mundo.

Podemos perceber logo num primeiro momento que há uma clara utilização da divisão da História Antiga em História Antiga do Oriente Próximo e História Antiga Clássica, de modo que essas primeiras sociedades estão no campo do exótico e figuram como uma etapa de desenvolvimento da experiência humana até chegar na História dos gregos e romanos, essas, como se fossem sociedades mais complexas.

A estrutura da proposta demonstra uma evolução progressiva e linear de povos mais simples para povos mais complexos, em que os primeiros estão justamente localizados no Oriente (Egito e Mesopotâmia) e os mais “evoluídos” estão no Ocidente e são os herdeiros da tradição greco-romana, com ênfase no ensino da democracia grega, do direito romano e da ascensão do cristianismo.

Os conteúdos são dispostos de forma linear, devendo o professor proceder segundo esta ordem: o ensino da Mesopotâmia, Egito, Grécia, Roma, ascensão do Cristianismo, fim do Império Romano e o surgimento da ordem medieval.

Outro aspeto notável e que também figura como uma percepção dessas sociedades orientais como atrasadas ou exóticas, é que o foco está na cultura material, enquanto que quando se fala nas sociedades gregas e romanas, o foco é na contribuição social e linguística para o mundo ocidental.

Quando estamos a falar sobre o ensino de História dos povos da Antiguidade no ensino fundamental, estamos a falar de crianças na faixa etária entre os 10 e 12 anos, que estão no momento de formar seu raciocínio histórico. Com essa disposição dos conteúdos é bem provável que se tenha dificuldades para perceber as complexidades de cada um dos povos da antiguidade, podendo contribuir para formação de vários preconceitos de ordem social e cultural, que são visíveis tanto no ensino quanto na sociedade.

A forma como a Antiguidade é apresentada na BNCC não difere das críticas apresentadas há tempos por especialistas no que se refere ao ensino da História Antiga na Educação Básica. Hoje, como é evidente nos livros didáticos, tem-se uma divisão temporal tripartida que vai do Oriente (com o destaque para Mesopotâmia e Egito) para o Ocidente (Grécia e Roma). De acordo com Gonçalves e Silva, essa divisão era a mesma presente nos currículos da década de 1960, em que os estudos da Antiguidade se

concentravam em torno do conceito de civilização¹⁰, a fim de entender a trajetória da civilização ocidental, que se iniciaria com o surgimento de civilizações na beira dos rios Tigre e Eufrates até ao desenvolvimento das civilizações do Mediterrâneo (GONÇALVES e SILVA, 2008, p. 25-28).

Além disso, os autores ressaltam a predominância de uma visão eurocêntrica sobre a História do Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma, com a valorização dos fatos políticos (GONÇALVES e SILVA, 2008, p.31), aspecto que também permanece forte na BNCC que, no que se refere à Antiguidade, parece estar mais próximo de modelos de propostas curriculares já ultrapassadas do que da recente produção científica.

Dessa forma, a presença dos conteúdos relativos à Antiguidade não assegura sua qualidade no ensino. Além das carências de aspectos importantes no ensino do Egito Antigo e de sua inserção estar construída em modelos historiográficos ultrapassados, a distribuição dos conteúdos sobre Antiguidade também é preocupante, pois pode consolidar determinados estereótipos, como a ideia da superioridade da Antiguidade Clássica.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o continente africano, em sua antiguidade, aparece com destaque em dois grandes tópicos: a África como berço comum da Humanidade e a civilização egípcia no contexto do continente africano. O ensino da História, formador do futuro cidadão, pode contribuir, por esse meio, para instigar uma perspectiva mais ampla, crítica e humanista. Esse um papel de alta relevância da História Antiga.

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

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Mensagem de veto altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu

¹⁰ A própria discussão do conceito de civilização que normalmente é realizada, ajuda a demonstrar que a linearidade, e a ideia da evolução do simples para o complexo, não consegue explicar a complexidade do processo histórico.

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

No entanto, não basta incluir o tema África nos currículos escolares, pois ele de certa forma sempre esteve lá, o uso político negativo de tudo que se relaciona com a população negra é que nos impede de construir uma mentalidade livre de racismo nas escolas. O estudo do Egito e dos povos africanos da Antiguidade nos possibilitará formar uma consciência e mesmo uma indignação nos alunos sobre a forma como sua história foi subtraída e uma maior compreensão de sua ancestralidade criando um reforço positivo na imagem da África perante a sociedade.

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

Concordando com o que disse Guimarães (2007), há a necessidade de se promover uma educação histórica que busque romper com preconceitos e que valorize a todos os indivíduos como cidadãos produtores e não reprodutores de cultura, que convivem com as diferenças sem promover as desigualdades. Daí a necessidade de se trabalhar a História da África Antiga trazendo sua cultura, seu legado, sua riqueza, sua grandiosidade e toda sua importância na formação das sociedades humanas e do

homem como o conhecemos, criador de tecnologias e ciente de seu papel transformador da natureza, para combater o racismo e as desigualdades.

Se no Brasil encontramos um currículo que se caracteriza por um tratamento muitas vezes inadequado dos assuntos, apesar de conceder ao estudo da História Africana espaços específicos de abordagem, no caso português, temos um quadro ainda mais silencioso.

Um dos princípios legais norteadores do ensino português centra-se na necessidade de formar cidadãos que saibam respeitar e conviver com a diferença e com a diversidade, agindo como indivíduos combativos às práticas discriminatórias e preconceituosas¹¹. Se, de fato, estes são ingredientes sinalizadores dos caminhos a serem seguidos no ensino da História, parece existir uma forte contradição entre os objetivos formadores e o desenvolvimento do currículo apresentado pelo sistema educacional português.

Acreditamos que o combate ao preconceito e às práticas discriminatórias, no Ocidente e na sociedade portuguesa, e mais especificamente quando tratamos do caso africano, deva passar pela desconstrução do racismo entendido como um princípio científico e como elemento integrante do imaginário e do cotidiano de suas sociedades. Dessa forma, abordar nas salas de aula as teses sobre a “anterioridade africana” – a África percebida como berço formador da humanidade, seja por ser o local do aparecimento do homem anatomicamente moderno, seja por abrigar algumas de suas primeiras civilizações – poderia ser um instrumento importante para a obtenção dos objetivos propostos. Porém, a realidade percebida não é bem essa.

Identificamos também que, segundo os Programas Escolares de História, os conteúdos do 7º ano de escolaridade deveriam abordar de forma não obrigatória o processo de *hominização* ou do aparecimento da Humanidade. Ao mesmo tempo, o estudo detalhado das Civilizações Antigas (“dos grandes rios”) – Suméria, Egito, Vale do Indo e Rio Amarelo -ficaria a cargo da escolha do docente ou do autor do manual escolar, responsáveis por selecionar apenas uma delas para tratamento mais específico.

¹¹ Ver: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de História. Ensino Básico, 3º Ciclo (Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, vol. II), op. cit., p. 13-14; 39-40; 61-62.

Como se pode ver no quadro abaixo, os conteúdos e os objetivos apresentados no documento curricular das Aprendizagens Essenciais (AE) em articulação com o Perfil dos Alunos (PA), demonstram uma superficialidade no tratamento do ensino sobre o Egito Antigo, que não se apresenta como conteúdo autónomo, mas sim, como mais uma das sociedades dos grandes rios a ser escolhida ou não pelo professor.

Quadro 2 – Programa História de 7.º ano de escolaridade

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS		7.º ANO 3.º CICLO HISTÓRIA	
ORGANIZADOR Domínio	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRIPTORIOS DO PERFIL DOS ALUNOS
	Contributos das primeiras civilizações (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios) Relacionar a organização socioeconómica e política institucional das primeiras civilizações urbanas com os recursos existentes nos espaços em que se implantaram; Destacar contributos dessas civilizações para a civilização ocidental, identificando a permanência de alguns deles na atualidade; Diferenciar formas de escrita e suportes utilizados para gravar mensagens escritas, no passado e na atualidade; Identificar/aplicar os conceitos: núcleo urbano; acumulação de excedentes; sociedade estratificada; poder sacralizado; politeísmo; monoteísmo; escravatura; escrita figurativa; escrita alfabética.	- promover a multiperspetiva em História, de forma supervisionada mas progressivamente autónoma; - usar meios diversos para expressar as aprendizagens; - criar soluções estéticas progressivamente criativas e pessoais. Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo em: - analisar factos e situações, aprendendo a selecionar elementos ou dados históricos relevantes para o assunto em estudo; - mobilizar o discurso argumentativo, de forma orientada mas progressivamente autónoma; - organizar debates orientados que requeiram sustentação de afirmações, elaboração de opiniões ou análises de factos ou dados históricos; - discutir conceitos ou factos numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar, incluindo conhecimento disciplinar histórico, de forma orientada mas progressivamente autónoma; - analisar fontes históricas escritas com diferentes pontos de vista, problematizando-os, sob orientação.	Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)
A HERANÇA DO MEDITERRÂNEO ANTIGO	Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas Analisar a experiência democrática de Atenas do século V a.C., nomeadamente a importância do princípio da igualdade dos cidadãos perante a lei, identificando as suas limitações; Identificar manifestações artísticas do período clássico grego, ressaltando os seus aspetos estéticos e humanistas;		

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

No documento, para além das AE identificadas para cada tema do Programa, ao longo do 3.º ciclo o aluno deve desenvolver um conjunto de competências específicas da disciplina de História e transversais a vários temas e anos de escolaridade:

- Consolidar a aquisição e utilizar referentes de tempo e de unidades de tempo histórico: antes de, depois de, milénio, século, ano, era; (A; B; C; I)
- Localizar em representações cartográficas, de diversos tipos, locais e eventos históricos; (A; B; C; I)

- Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; (A; B; C; D; F; I)
- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspectiva crítica; (A; B; C; D; F; H; I)
- Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos aí existentes em diferentes épocas históricas, ressaltando aspetos diferentes e aspetos que permanecem; (A; B; C; D; F; G; I; J)
- Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; (C; D; F; I)
- Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; (A; B; C; D; F; G; I)
- Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática; (A; B; C; D; E; F; G; I)
- Promover uma abordagem da História baseada em critérios éticos e estéticos; (A; B; C; D; E; F; G; H; I; J)
- Relacionar, sempre que possível, as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda; (A; B; C; D; E; F; G; H; I)
- Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual; (A; B; C; D; E; F; G; H; I)
- Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis; (A; B; C; D; E; F; G; H; I)
- Respeitar a biodiversidade, valorizando a importância da riqueza das espécies vegetais e animais para o desenvolvimento das comunidades humanas. (A; B; D; F; G). (AE, p.2-3. 2018)

Ao analisarmos o que traz o currículo oficial, podemos pensar nas relações possíveis a serem estabelecidas entre o próprio currículo e outros elementos da prática escolar, entendendo que se torna necessário direccionar um olhar para o papel da escola como instituição cultural, social e política. A escola assim, não só reproduz, como também produz saberes, práticas, valores e culturas. Portanto, apesar do foco deste trabalho ser a análise do currículo oficial prescrito, é preciso compreender que este mesmo não é na prática escolar o único determinante da produção de conhecimento, mas é preciso ter em conta também que ele expressa um pensamento e uma cultura política e social sobre os temas abordados.

Portanto, a análise de currículos nos exige um olhar sobre as intencionalidades do “prescrito” para ensinar e como ensinar. Será que as “Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos” estabelecidas pelo currículo são capazes de

promover um ensino crítico e que desmitifique o olhar exótico para a sociedade do antigo Egito? Essas mesmas ações estão em conformidade com as competências específicas para o ensino de História intencionadas na AE?

Percebemos que o quadro nos apresenta os “Descritores do Perfil dos Alunos” como sendo “crítico/analítico”, a nosso ver isso se dá pelos verbos utilizados para descrever as ações para o ensino do conteúdo. Analisar fatos, mobilizar o discurso argumentativo, organizar debates, discutir conceitos e analisar fontes, são as ações apresentadas, e, à primeira vista pode parecer inovador ou diferente do ensino antigo, e em certa medida o é, no entanto, um olhar mais apurado verificará que o currículo ainda circula à volta dos acontecimentos políticos e factos. Ou seja, nos parece que há uma abertura para o debate, mas sobre o mesmo conteúdo. O que os currículos modernos estão trazendo de novo sobre a sociedade egípcia antiga?

Por fim, identificamos um mesmo problema no currículo português e brasileiro, a sociedade antiga egípcia aparece como uma espécie de sociedade primitiva. Mesmo que seja conhecida pelas grandiosidades arquitetônicas e longevidade social, esta sociedade figura como o início de uma evolução humana que terá seu ápice nas sociedades gregas e romanas que nos delegaram a escrita, o Estado e a democracia. Nenhum dos currículos apresentados parecem dispostos a quebrar com estigmas, preconceitos e mitos sobre essa sociedade antiga africana. Como já colocado, sendo o ensino fundamental/básico o momento em que os alunos estão formando sua percepção de História, é preciso dar importância a isso para que haja uma educação crítica e libertadora.

II.II – O Egito antigo nos currículos do ensino médio/secundário

Até ao momento tratamos do ensino sobre o Egito antigo na educação básica, debruçando-nos sobre a análise deste conteúdo no ensino médio/secundário brasileiro e português. Se na etapa anterior do ensino encontramos falhas e lugares em que é possível fazer melhorias nos currículos, agora tanto na BNCC quanto na AE do ensino médio trataremos da ausência. Isso porque no caso da BNCC não existem conteúdos específicos e objetivos apresentados, e nas AE não abrem a possibilidade do ensino

sobre o Egito antigo, trazendo somente como História antiga as sociedades da Antiguidade clássica.

Assim como a BNCC do Ensino Fundamental, a BNCC do Ensino Médio está organizada por Áreas do Conhecimento, que são: 1) Linguagens e suas Tecnologias, 2) Matemática e suas Tecnologias, 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A BNCC do Ensino Médio foi homologada pelo ministro da Educação em 14 de dezembro de 2018, durante uma sessão extraordinária do Conselho Nacional de Educação (CNE). Com isso, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, que já tem as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental homologadas desde dezembro de 2017, está completa.

Como a já homologada Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a BNCC do Ensino Médio é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas com base em conhecimentos, competências e habilidades.

No Quadro 3 abaixo percebemos como se dá, na BNCC do Ensino Médio, a estrutura das competências nas áreas do conhecimento e itinerários formativos:

Quadro 3 – Ensino Médio Brasileiro



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>

Para a Base Nacional Comum Curricular, esses itinerários:

deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (...). Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa. (BNCC, p.467. 2017)

A Base entende que, no Brasil, o Ensino Médio além de ser a etapa final da Educação Básica é, também, um direito de todo o cidadão. No entanto, o segmento representa um gargalo na garantia do direito à educação, seja pelo desempenho insuficiente dos estudantes no Ensino Fundamental, pelo excesso de componentes curriculares ou pela distância das escolas entre a cultura juvenil e o mundo do trabalho. Por isso, como prevê a BNCC, é essencial buscar a universalização do ensino. Diante disso, a BNCC do Ensino Médio está configurada de maneira a dar continuidade ao que já foi proposto e que está em vigor para as etapas iniciais da educação básica.

Tendo isso em vista, a Base curricular do ensino médio não deve ser compreendida como um currículo, mas sim como um conjunto de orientações que irá conduzir as equipes pedagógicas na construção dos currículos locais. Com a homologação da BNCC do Ensino Médio, os sistemas de ensino e escolas de todo o país passarão a construir os novos currículos e suas propostas pedagógicas tendo em vista as características e culturas locais, assim como as necessidades de formação e as demandas dos estudantes. Ou seja, os currículos das escolas serão compostos pela BNCC e também pelos itinerários formativos que serão ofertados pelas escolas. Dessa forma, foi estipulado que, no Ensino Médio, 1800 horas serão destinadas para a parte comum da Base e que 1200 horas serão destinadas aos itinerários formativos.

Após a homologação, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) informou que o documento dos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos estaria sendo finalizado. Eles devem ser organizados entre os seguintes eixos estruturantes:

investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo.

A Lei 13.415/ 2017, mais conhecida como Reforma do Ensino Médio, também traz mudanças para o currículo do Ensino Médio. Com sua sanção em 2017, foram estipulados cinco itinerários formativos que deverão ser oferecidos para os alunos. Eles são: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional.

De acordo com o currículo nacional para o ensino médio, os objetivos escolares agora serão fomentar o senso crítico, os debates, para além de repassar conteúdos objetivos e fechados. Essa ideia se expressa no desenvolvimento de habilidades e competências culturais e cognitivas para o pleno desenvolvimento humano. Sabemos, no entanto, que a expressão “habilidades e competências” é apropriada e ressignificada pelo discurso neoliberal e neoconservador, vincula-se à economia, ao mercado, emprega e visa fomentar o “cidadão pleno” munido de “habilidades e competências”, que saiba resolver problemas.

O ensino médio brasileiro é visto por muitos, especialmente pelos próprios alunos, como uma etapa preparatória para o ENEM¹² ou para o mercado de trabalho. O que favorece a reformulação do ensino médio, que esvazia o debate sobre os conteúdos, e focaliza na capacitação dos alunos para o mercado ou para o ensino superior (o que na realidade brasileira atual, representa a minoria).

Em um documento da ANPUH-SP sobre a Base Nacional Comum Curricular, conciso e bastante contundente, revela-se uma preocupação da entidade quanto às restrições que se estabeleciam aos princípios de autonomia dos professores quanto aos procedimentos de ensino e aprendizagem, considerando a possibilidade de selecionar conteúdos que atendessem às expectativas de alunos de diferentes condições sociais, econômicas e culturais.

¹² O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação do Brasil, que foi criado em 1998. Ele é utilizado para avaliar a qualidade do ensino médio no país. Seu resultado serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras, através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), assim como em algumas universidades no exterior.

Contrariamente a estes pressupostos a BNCC de História reduz ou elimina as possibilidades de estudos das histórias locais relacionadas aos processos históricos mais abrangentes. Mantém para os anos iniciais uma organização de tempo cronológico e limitado ao grupo familiar; mantém as festividades de datas cívicas como marco da compreensão da história nacional; mantém ainda para as séries posteriores do ensino fundamental uma abordagem eurocêntrica da história, que mais uma vez descarta a possibilidade de entendimento mais amplo da história da sociedade brasileira inserida nas sociedades americanas em sua diversidade cultural, social e econômica; mantém reiteradamente o estudo do Brasil a partir de uma suposta dimensão periférica no sistema capitalista. Neste sentido a lógica da história do capitalismo se mantém ao delimitar estudos da Antiguidade apenas articulados ao conceito de “civilização” que elimina outros povos. (ANPUH, SP, 2017b)

Assim, neste campo de conflitos ideológicos, as diversas tradições ocidentais são reforçadas em nossa memória social nesta nova versão da BNCC, ao invés das tradições orientais. Desta forma, fica mais claro para o estudante o seu pertencimento a uma cultura ocidental. Ao focar-se em determinadas sociedades antigas do Ocidente, talvez a BNCC ainda tenha um reflexo da noção de civilização, conceito envolto de polémicas. Em uma delas, há a ideia de que a civilização chegou ao Brasil por meio da colonização europeia. Dessa forma, se aplicada, esta diretriz reforçará esta memória social, acrítica.

Da mesma maneira ocorre na elaboração das Aprendizagens Essenciais (AE) para o ensino secundário em Portugal. Apesar do currículo ainda trazer os conteúdos específicos a serem trabalhados em cada ano escolar, no que concerne ao 10º ano, que é o momento onde a História da Antiguidade aparece novamente, não há menção a temática do Egito antigo, mas sim, a procura de raízes europeias nas civilizações da antiguidade clássica.

Quadro 4 – Programa de História – Ensino Secundário (Portugal)

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

ORGANIZADOR Domínio	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
RAIZES MEDITERRÂNICAS DA CIVILIZAÇÃO EUROPEIA - CIDADE, CIDADANIA E IMPÉRIO NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA	O modelo ateniense Demonstrar que a polis ateniense se constituiu como um centro politicamente autónomo onde se desenvolveram formas restritas de participação democrática. O modelo romano Justificar a extensão do direito de cidadania romana enquanto processo de integração; Distinguir formas de organização do espaço nas cidades do Império tendo em conta as suas funções cívicas, políticas e culturais; Analisar a relevância do legado político e cultural clássico para a civilização ocidental, nomeadamente ao nível da administração, da língua, do direito, do urbanismo, da arte e da literatura; Distinguir os instrumentos de aculturação usados no processo de romanização da Península Ibérica; Identificar/aplicar os conceitos: urbe; império; cidadão; Direito; urbanismo; romanização; civilização; época clássica.	Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem: Selecionar fontes históricas fidedignas e de diversos tipos; Recolher e selecionar dados de fontes históricas para a análise de assuntos e temáticas em estudo; Organizar, de forma sistematizada e autónoma, a informação recolhida em fontes históricas; Estudar de forma autónoma e sistematizada; Analisar factos, teorias e situações, selecionando elementos ou dados históricos relevantes para o assunto em estudo; Saber problematizar os conhecimentos adquiridos, de forma escrita e oral; Utilizar a capacidade de memorização, associando-a à compreensão; Estabelecer relações intra e interdisciplinares; Valorizar o património histórico e natural, local, regional e europeu, este último numa perspectiva de construção da cidadania europeia. Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos: Formular hipóteses sustentadas em evidências, face a um acontecimento ou processo histórico;	Indagador/ Investigador/ Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado/autónomo (A, B, C, D, H, I) Criativo (A, B, C, D, F, I)

Fonte: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagensessenciais-ensino-secundario>. Acesso: 17 abril. 2019

Como podemos perceber, o ensino de História no 10º ano está pautado na construção identitária dos portugueses, ou seja, busca desde a antiguidade e a época medieval as raízes da sociedade contemporânea. Objetiva encontrar relevâncias do legado político e cultural dessas sociedades antigas clássicas e ignora um possível legado de sociedades antigas orientais.

No ensino básico os alunos adquiriram uma visão genérica da evolução das sociedades e a factologia essencial, especialmente no que respeita à história de Portugal. Num entendimento de sequencialidade entre aquele ciclo e o ensino secundário propõe-se, no 10.º ano de escolaridade, um estudo mais aprofundado das matrizes culturais clássicas e medievais da civilização europeia e das mutações que caracterizam os séculos XV e XVI, relacionando a história nacional com a história europeia e mundial, entendida ora na sua singularidade ora como exemplo da evolução mais geral. (AE, 2018, p.5)

Tanto no currículo brasileiro quanto no português para o ensino médio/secundário, estamos lidando com a questão da memória e o esquecimento da História. Aliás, isso ocorre também no ensino básico e em qualquer momento que tratamos da História. Acontece que ao analisarmos os currículos do ensino secundário o “esquecimento” se apresenta mais nitidamente. Exatamente porque os conteúdos sobre as sociedades egípcias antigas não aparecem nesses currículos.

Essa operação seletiva do passado mobilizada pelas condições de um tempo presente, a memória, está envolvida pela dinâmica da lembrança e do esquecimento mediada pela maleabilidade de diversos filtros sociais. A memória coletiva, observa Peter Novick¹³, é uma forma de "criação de mitos" moldada pelas necessidades de um grupo. Por isso, é um ingrediente essencial na formação de identidades. A memória, assim, dá nova forma ao passado, de modo que ele pode facilmente se misturar ao molde de um roteiro cultural.

Portanto, a análise dos currículos oficiais nos ajuda a perceber as intenções dos Estados na formação escolar, também como documento histórico nos faz compreender os aspectos culturais e de mentalidade da sociedade contemporânea. É preciso pontuar que esses currículos prescritos não são os únicos determinantes para saber o que os estudantes estão recebendo sobre a História das sociedades antigas egípcias, para isso é preciso uma análise das mais diversas formas de repasse de conhecimento. Sendo uma delas, o livro didático, cujas análises virão a seguir neste trabalho.

¹³ Peter Novick foi um historiador americano e professor de História na Universidade de Chicago.

Capítulo III - Análise dos Livros didáticos

A proposta deste capítulo é descobrir como o Egito vem sendo abordado nos livros didáticos de História do ensino português e brasileiro. Para tal exercício, iremos utilizar os livros didáticos com maior adesão pelas escolas, recentemente. O que nos ajudará a ter uma dimensão mais alargada sobre o conteúdo que está a chegar nas mãos dos estudantes.

No caso brasileiro, é preciso pontuar, escolhemos os livros didáticos adotados após a sanção da Lei 10.639/03 que, como já dito anteriormente, torna obrigatório o estudo sobre a cultura africana e afro-brasileira, em toda a educação básica.

A crítica ao livro didático é um gênero antigo e recorrente, escreveu Henri Moniot (1993, p.200). Em um artigo, Christian Laville observa que, na pesquisa em educação histórica, o campo da análise de programas e livros didáticos é um dos campos mais frequentes, com preocupações que vão da busca de sentimentos nacionalistas ao de o local reservado para as minorias (LAVILLE, 2001). O mesmo autor ressalta, com razão, que o livro didático não ensina e que há uma distância significativa entre o que o livro contém e o que o aluno se lembra.

Além disso, é aconselhável colocar os limites deste capítulo: não se trata de encontrar nos livros didáticos as causas das disfunções do ensino da História, mas apenas de discutir sobre o tipo de livro didático que utilizamos e pensar sobre o tipo que precisamos. Portanto, é a natureza dos livros didáticos que será discutida aqui em sua complexa relação com a história acadêmica.

Christian Laville propôs, em 1984, passar da narrativa manual, produto da história positivista, para o método manual, construído sobre um problema histórico, social e globalizante¹⁴. Nossa hipótese é que os livros didáticos de História desenvolveram amplamente os aspectos documentais que dão ao professor os meios de uma abordagem do problema da História, mas que ainda surgem questões sobre a legitimidade de seu discurso histórico.

Que propostas os livros didáticos de História, trazem aos professores e alunos para ajudá-los a adquirir conhecimentos válidos e a adotar abordagens críticas e cívicas

¹⁴ Christian Laville, «Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante», in MONIOT, 1984, p. 88

sobre os assuntos ainda debatidos? Que concepção de História os livros didáticos apresentam? Como os livros didáticos ajudam não apenas a aprender, mas também a entender a História? E em especial a História do Egito Antigo?

A análise crítica e comparativa dos livros didáticos finalmente coloca o problema do lugar dos historiadores profissionais nessas obras, no que diz respeito à sua escrita, mas também a referência ao seu trabalho em textos e documentos didáticos. Podemos perceber, então, que há muitos possíveis caminhos e possibilidades de análise de um livro didático.

As noções basilares para se entender como o livro didático trata o Egito antigo são a localização, temporalidade e fatores da existência do antigo Egito. Tendo em vista a anunciada problemática da identidade africana do antigo Egito, as noções de espaço e tempo se colocam como elementos definidores de uma concepção sobre a História do Egito. No mesmo sentido, a contenda em torno da temática sobre os fatores responsáveis pela existência dessa civilização é promissora para o debate acerca da caracterização do Egito como uma civilização eminentemente africana.

Esses elementos receberam atenção especial na análise dos textos descritivos. O início do problema se encontra na localização do Egito. Nesse sentido, a noção de espaço sobre o Egito antigo exposta nos livros didáticos é importante, pois expressa implicitamente uma forma de se posicionar sobre a relação que os autores fazem entre Egito e África.

Segundo Rüsen (2010): “[...] as características que distinguem um bom livro didático são essencialmente quatro: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno e uma relação com a prática da aula” (RÜSEN, 2010, p. 115). Partindo desse pressuposto os aspectos nos quais estaremos a focar para entender sob qual perspectiva a civilização egípcia é ensinada nas escolas serão: a localização geográfica; a africanidade (negritude, aspectos culturais); aspectos da formação do Egito; análise cartográfica, se os mapas utilizados nos livros deixam claro o pertencimento do Egito ao continente africano; como o Egito aparece em outros temas referentes à antiguidade.

III.1 – Os livros didáticos do ensino brasileiro

Para efeito deste estudo, analisaremos os livros do ensino fundamental e médio brasileiro num primeiro momento e depois os das séries correspondentes do ensino básico e secundário português. Os manuais brasileiros escolhidos são os livros do 6º ano, período em que os alunos têm o primeiro contacto com o conteúdo sobre Egito Antigo e do 11º ano do ensino médio.

Os livros didáticos utilizados como base para a nossa análise foram:

1. **História: Sociedade & Cidadania** (2015), de Alfredo Boulos Júnior. O autor tem a sua formação inicial em História, tendo concluído seu mestrado em Ciências – área de concentração (especialização): História Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), além do doutoramento em Educação, também pela PUC/SP, concentrando seus estudos nos seguintes temas: Representação, Imagens, africanos, afro-descendentes, livro didático e África, tendo os livros didáticos como principais publicações. O livro é destinado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e publicado pela Editora FTD, estando em sua terceira edição.
2. **Projeto Araribá História** (2010), que foi utilizado por dois triênios consecutivos para o 6º ano, é uma obra que foi concebida através de um projeto coletivo da editora, não constando nas especificações do livro e do próprio guia do livro didático o nome, o número ou a qualificação dos autores envolvidos no desenvolvimento da obra.
3. **História Global** (2016), de Gilberto Contrim. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Licenciado em História pela Faculdade de Educação da USP. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mack-SP). Professor de História na rede particular de ensino. A obra é volume único e a que analisaremos está na 11ª edição.
4. **História: Sociedade e Cidadania, volume único** (2013), de Alfredo Boulos Júnior. Coleção do ensino médio, 1ª Edição de 2013, aprovada pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) a ser usado no período 2015-2017 e 2ª edição / 2016, aprovado para

uso entre 2018 e 2020. Esta coleção foi escolhida com base no relatório do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), de 2017, onde se constatou ser ela uma das coleções mais requisitadas pelos professores em todo Brasil, no ano de 2017. Para a nossa análise será usada a 2ª edição.

Objetivando uma análise geral do ensino sobre a antiguidade africana, sobre as representações do Egito antigo nos livros didáticos, não serão feitas análises livro a livro, mas sim um debate que será referenciado e exemplificado pelos livros didáticos mencionados. Assim, acreditamos que teremos uma real dimensão do que os alunos do ensino brasileiro estão recebendo sobre a antiga civilização egípcia, até porque, como será demonstrado, as diferenças entre as obras são poucas.

As noções basilares para se entender como o livro didático trata o Egito Antigo são a localização, temporalidade e fatores da existência do antigo Egito. Tendo em vista a anunciada problemática da identidade africana do Antigo Egito, as noções de espaço e tempo se colocam como elementos definidores de uma concepção sobre a história do Egito. No mesmo sentido, a contenda em torno da temática sobre os fatores responsáveis pela existência dessa civilização é promissora para o debate acerca da caracterização do Egito como uma civilização eminentemente africana. Esses elementos receberam atenção especial na análise dos textos descritivos.

O início do problema se encontra na localização do Egito. Nesse sentido, a noção de espaço sobre o Egito Antigo exposta nos livros didáticos é importante, pois expressa implicitamente uma forma de se posicionar sobre a relação que os autores fazem entre Egito e África.

A concepção utilizada para discutir a formação do Estado egípcio são as condições geográficas, o Egito é visto como produto da sua natureza física, a intervenção humana através do trabalho e tecnologias não é levada em consideração. Prevalece uma visão tradicional eurocêntrica de uma civilização que apesar de localizada na África tem toda sua africanidade omitida. Aspectos físicos ou culturais que pudessem trazer à tona sua condição africana são omitidos.

Em todos os livros a localização em África é mencionada superficialmente, mas não há um aprofundamento, nem uma tentativa de estabelecer um debate sobre o que o

fato da civilização egípcia ser uma civilização africana poderia representar para a História, ou os legados dessa africanidade para os povos afrodescendentes nas Américas, em especial no Brasil.

Para exemplificar, começaremos com o livro do Projeto Araribá, no qual a análise feita deixa claro que o Egito e os temas não serão discutidos a partir de uma matriz africana, e sim, acrescentando-se alguns tópicos sobre a África, sem que haja qualquer tipo de discussão ou debate sobre estes temas.

No material didático do Projeto Araribá de História, o Egito aparece na terceira unidade com o título: A Mesopotâmia, o Egito e a Núbia e é subdividido em seis temas. Os dois primeiros temas se referem à Mesopotâmia e trazem os seguintes subtítulos: 1) Mesopotâmia o berço da civilização; 2) Terra de grandes Impérios. Nos temas 3, 4 e 5 é trabalhado o Egito com os títulos: 3) O Egito e o Rio Nilo; 4) A sociedade no Egito; 5) A religião e a escrita; 6) O reino da Núbia. Há aqui uma evidente diferença entre como é descrito nos títulos a civilização mesopotâmica e egípcia. Um fala sobre grandiosidade de seu povo e outro não diz nada substancial, somente uma divisão sobre a sociedade.

Na abertura do capítulo, onde o Egito Antigo é trabalhado inicia-se com uma frase que teoricamente deixa clara sua localização, contudo sobressai a informação da proximidade com o Rio Nilo. “A civilização egípcia desenvolveu-se às margens do Rio Nilo em uma área desértica do nordeste da África” (p.84).

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

Tal questão sobre a localização pode ser percebida nos demais livros didáticos. Percebe-se também não uma menção à África e sim ao rio, ao ambiente onde existiu e não ao continente. A noção de espaço sobre o Egito não está com informação incorreta, mesmo assim, tergiversa sobre a relação geográfica do Egito com a África, por estar incompleta. Já no item onde se aventa a origem do Egito, este é localizado com precisão,

ou seja, no norte da África. Os autores abandonam o referencial do ambiente, para o do continente. Há então uma oscilação nesses autores entre uma definição geográfica reduzida e completa do Egito.

O problema levantado é importante porque, quando o Egito está apenas no Nilo, parece que este rio não tem posição, existindo sozinho, sem espaço limitado, funcionando como entidade, em muitos casos, criador do Egito. Esse entendimento superlativo do Nilo em comparação ao Egito é comum nos livros didáticos. Além disso, o Nilo é africano e não apenas egípcio. A parte deste rio que atravessa o Egito é seu último leito. Grande parte do curso do Nilo está fora do Egito e foi o local de outras civilizações antigas. Portanto, o Egito não é apenas nilótico. O Nilo vem da África e não apenas do Egito e o Egito também vem da África e não apenas do Nilo.

Essa identidade entre o Nilo e o Egito existe, mas, no contexto geográfico e histórico africano, deve ser posta em perspectiva. Quando, na introdução, os autores colocam o Egito com o Nilo como referência, ocultam essa dimensão africana. Mais tarde, quando retornam ao assunto da posição como no norte da África, assumem essa identidade africana. Daí uma ambiguidade: eles escondem a identidade africana do Egito usando outra identidade, a do Nilo. Portanto, um modelo de referência antigo permanece, quando usado como referência. A África tem outra identidade, a saber, o continente. No entanto, esta nova apresentação do Egito é feita sem nenhuma problematização, como a feita por essa análise crítica. Isso demonstra imprecisões nos livros didáticos ao definir claramente a face africana do Egito antigo.

Esta visão se verifica nos mapas apresentados pelos livros didáticos, como por exemplo:



Mapa Livro “História: Sociedade e Cidadania.”

No livro de Alfredo Boulos para o 6º ano, a parte destinada ao Egito antigo e ao Reino de Kush começa com um pequeno mapa da localização das duas civilizações e uma chamada com questionamento a respeito da localização egípcia. Mais uma vez, o autor ignora a localização africana do Egito que não é mencionada de forma clara e objetiva, permitindo ao educando relacionar o Egito ao continente africano. O mesmo ocorre com o Reino de Kush que aparece como um “desdobramento” do Egito antigo sem pertencimento ou localização africana.

O texto inicial é formado por perguntas aos alunos:

Você sabe em que continente fica o Egito? Já assistiu a filmes ou reportagens sobre o Egito? Qual (is)? Você sabia que, na Antiguidade, ao sul do Reino do Egito, floresceu o Reino de Kush? Sabia que os egípcios e os cuxitas efetuaram trocas culturais e comerciais intensas entre eles? (p.123)

Na orientação para o professor (Manual do Professor), o autor chama a atenção para a escolha de iniciar o estudo do Egito pela localização, justificando que o território quase nunca é associado à África. O autor inicia o capítulo indagando: “Você sabe em que continente fica o Egito?”, na expectativa dos alunos, com base no mapa, responderem à questão. Essa expectativa é ressaltada na orientação para o professor. Começamos pela localização do Egito, já que, por diversos motivos, ele quase nunca é associado à África, embora esteja situado no nordeste do continente africano. O Egito

manteve trocas culturais e comerciais estreitas com outro antigo reino africano vizinho dele, o reino de Kush. Este foi conquistado pelo Egito e também o conquistou.

A localização do Egito na África, no entanto, estaria melhor apresentada, se o mapa constante no material associasse de forma mais clara o território ao continente, pois os contornos do continente africano não são apresentados de forma completa, de forma a facilitar o reconhecimento e a associação pretendida. Na página de abertura do capítulo há uma fotografia de estátuas de faraós cuxitas, com uma legenda identificando-os como “Faraós negros da 25ª dinastia, que reinou nos tempos em que o Reino de Kush dominava o Egito”. Não se faz, entretanto, nenhuma problematização da imagem na mesma perspectiva em que é feita em relação ao mapa. No Manual do Professor o autor informa que se trata dos faraós do período de 730-657 a. C., cujas estátuas foram encontradas próximas à cidade de Kerma (destacada no mapa), no atual Sudão.

Os fatores explicativos sobre o nascimento do Egito Antigo surgem como outro elemento importante para verificação da posição dos autores sobre o caráter africano do Egito. O Estado egípcio é encarnado na figura do faraó. Este é apresentado como símbolo do poder e da unificação, representando a fusão entre política, administração e religião, uma mescla de monarca e chefe religioso. Esta configuração faraônica do antigo Egito obteve uma durabilidade temporal de mais de 3 mil anos, dividido em múltiplas dinastias.

Esta caracterização tradicional do Egito faraônico é mantida nos livros didáticos com diferenciação apenas nos elementos que compõem cada período. A ideia que se desdobra nessa descrição estatal do Egito é a imobilidade expressa em sua durabilidade e o aspecto fenomênico da personificação do poder no monarca. Neste longo tempo histórico o Egito é descrito, por esses autores, tendo como pano de fundo uma sociedade hierarquizada com presença do Estado.

O conteúdo é construído a partir da História política do Egito, com a unificação das aldeias e a ascensão do faraó. A cronologia tem destaque e é abordada do ponto de vista político, com destaque para três períodos: Antigo, Médio e Novo Império e dois períodos intermediários, nos quais o Egito viveu períodos de crise e invasões. Na sequência,

informações sobre a administração, a sociedade, a religiosidade e a escrita, completam o conteúdo do Egito, e o cotidiano ligado às atividades agrícolas e comerciais no rio.

Outro ponto comum entre todos os livros analisados, é o silêncio sobre a cor da pele dos antigos egípcios. Mesmo que pareça irrelevante ou até mesmo óbvio, este tema é importante porque os alunos tanto do ensino fundamental quanto do médio, estão acostumados a ver o Egito antigo representado no cinema¹⁵, por exemplo, por pessoas brancas. Basta lembrar o filme clássico de Cleópatra, protagonizado por Elizabeth Taylor, ou mais recentemente o filme Deuses do Egito.

Mas não só por essas produções cinematográficas, nos próprios livros didáticos quando passam a falar da Núbia e o Reino Kush, os autores dizem claramente que esta civilização é negra. Ou seja, se o professor não for atento e não promover esse debate em sala de aula, os alunos podem ficar com a impressão que, diferentemente dos núbios, os egípcios antigos eram brancos.

Devido à localização geográfica do Egito, foi possível separá-lo da África, uma vez que o Mar Mediterrâneo era a confluência de Civilizações Antigas, sendo, portanto, mais fácil associá-lo aos continentes europeu e asiático, menos ao próprio continente africano. Isso não significa que o racismo como criador de uma identidade falsa para o Egito possa ser legitimado, mas a ignorância também fazia parte dessa história distorcida, que junto com mentes perversas que apenas visavam lucrar com os esforços dos outros, colaboravam para a visão distorcida do continente africano e, portanto, do Egito até os dias atuais.

Molefi Kete Asante¹⁶, explica em poucas palavras a questão da negação da africanidade egípcia e a apropriação pela Europa do rio Nilo, sem mencionar a origem africana do rio e do país em questão:

[...] Quando Champollion decifrou a escrita dos antigos egípcios, a Europa se lançou no esforço de dismantlar a africanidade da história egípcia, bem como a história africana no que se refere ao vale do Nilo. O único rio no continente africano que se tornou parte da experiência europeia foi o Nilo. Era como se a

¹⁵ A propósito das representações do cinema que “contaminam” a visão do Egito Antigo, será importante enfatizar esta abordagem já que, por exemplo, a suposta utilização de mão de obra escrava na construção das pirâmides do Império Antigo que parece um “dado adquirido”, na verdade, as evidências científicas, hoje, refutam claramente esta ideia.

¹⁶ Molefi Kete Asante. Pesquisador estadunidense e professor titular do Departamento de Estudos Afro-Americanos da Universidade de Temple, Filadélfia, EUA e um dos principais articuladores da teoria.

Europa a tivesse retirado da África, mililitro por mililitro, para jogá-lo na paisagem europeia. Todas as contribuições africanas do vale do Nilo se tornaram contribuições europeias¹⁷, e a Europa começou a tarefa de confundir o mundo com a natureza do antigo Egito. É a maior de todas as falsificações - e a que aparece nas discussões sobre as grandes civilizações da antiguidade (ASANTE, 2009, p.100).

É inegável que a temática africana, desde a promulgação da Lei 10.639/03, figura de forma diferenciada nas publicações de obras didáticas. Reinos e impérios que antes eram ignorados pela historiografia tradicional, hoje ocupam espaços significativos nas obras analisadas. Resta-nos refletir de que modo ocorrem a reprodução dessa temática.

A História da África segue “presa” a estereótipos europeizados e informações cristalizadas. O continente segue abordado de forma a negligenciar contatos e intercâmbios com os diversos núcleos populacionais em desenvolvimento no período de sua Antiguidade ou, ainda, mencionado “atemporalmente” sem nenhuma relação estabelecida com os feitos das ditas grandes civilizações.

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

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

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

Indiscutivelmente, ainda que existam visões estereotipadas cultivadas contra outros povos e regiões, a África, mais do que qualquer outro continente,

¹⁷ Sem esquecermos a importância crucial assumida pela fundação do *Service des Antiquités de l’Egypte* e do Museu Egípcio. Por outro lado, mesmo o trabalho dessas instituições não são suficientes para invalidar o argumento expandido pelo autor citado, já que é isso que se verifica nos manuais

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

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

Para Certeau (1982), o lugar que a História destina ao passado é igualmente um modo de dar lugar a um futuro. Concordando com ele, Funari (1997, p.23) completa: “a diversidade cultural antiga pode e deve ser apresentada em contraposição ao discurso da superioridade cultural das elites no passado e no presente como elo de ligação constante da realidade atual com suas origens ideológicas”.

Através das considerações destes pensadores podemos refletir sobre a importância de se estudar a Antiguidade para melhor compreendermos como se construiu essa visão estereotipada que naturaliza as desigualdades e dá sustentação a um sistema ideológico violento e desumano, o racismo. E no país como o Brasil, no qual mais da metade dos cidadãos são negros, este é um debate que deve estar na ordem do dia de todo o professor.

Percebemos que não há um esforço dos autores, tanto dos livros do ensino fundamental quanto médio, em promover um debate mais aprofundado da africanidade do Egito Antigo. E mesmo autores como Gilberto Cotrim e Alfredo Boulos que têm pesquisas na área, parecem estar amarrados na narrativa tradicional. O que deixa o professor com a responsabilidade de tratar do tema sem nenhum apoio didático. Precisamos refletir se esses silêncios nos livros didáticos, são propositais ou se são um desleixo por parte dos autores.

Um livro didático é possível ser analisado de múltiplas maneiras, poderíamos ter feito tema por tema, analisando as atividades propostas ou até mesmo a base bibliográfica. No entanto, ao fazer a pesquisa, percebemos que o que chama a atenção e talvez seja o mais importante que estes livros carregam, é a narrativa. A narrativa de uma Civilização Antiga que desperta interesse por seus feitos, mas também por todo o

misticismo que a envolve, mas que esconde um fator central dessa sociedade, sua africanidade.

III.II – Os livros didáticos do ensino português

Como apresentado anteriormente, o conteúdo de Egito Antigo aparece no ensino português no 7º ano, como uma opção entre as civilizações dos “grandes rios”, podendo o professor trabalhar qualquer uma delas. Segundo o currículo nacional, o tema não aparece no ensino secundário, ou seja, o 7º ano é a única oportunidade dos(as) alunos(as) portugueses(as) de ter contato com esta civilização antiga na sala de aula.

Para a análise destes conteúdos, os livros escolhidos foram:

- 1. Rumos da História 7º ano (2002)**, de Aníbal Barreira e Mendes Moreira, lançado pela Editora ASA. Para esta análise foi utilizada a 1ª edição. Aníbal Barreira é um historiador e professor universitário português e também autor de manuais escolares de História. Licenciado (1970) e doutorado (2002) em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, foi por alguns anos professor do Ensino Secundário. A partir de 1981 foi assistente convidado e mais tarde (2002) professor auxiliar de História Moderna e de Didática da História na Escola que o formara, aposentando-se em 2008. Joaquim Manuel Mendes Moreira, foi licenciado e mestre pela Faculdade de Letras do Porto, professor do Ensino Secundário e durante muitos anos supervisor dos estágios em História da referida Faculdade. Atualmente está reformado. Aníbal Barreira e Mendes Moreira são ainda autores de algumas obras sobre “Didática da História”.
- 2. Missão: História 7 (2012)**, de Cláudia Amaral, Eliseu Alves, Elisabete Jesus, Maria Helena Pinto. Obra da Porto Editora, aqui utilizada a 1ª edição. A revisão científica e pedagógica deste manual foi feita pela professora Isabel Barca, professora Associada com agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- 3. Viva a História! (2012)**, de Cristina Maia, Isabel Paulos Brandão e Cláudia Pinto Ribeiro. 1ª edição, o livro é da Porto Editora. A revisão pedagógica foi feita por Isabel Afonso.

A variedade de causas para as mudanças em relatos históricos e livros didáticos históricos ao longo do tempo torna imperativo que os professores de História que ainda não o fazem, complementem o aprendizado usando uma variedade de fontes com uma variedade de perspectivas, a fim de permitir que os alunos gerem sua própria compreensão e opinião sobre eventos históricos. A História não está livre de opinião. A História é escrita por pessoas e muitas vezes está sujeita à sua interpretação dos eventos que se desenrolaram antes delas.

Além disso, nossa compreensão dos eventos históricos muda ao longo do tempo à medida que novas informações sobre os eventos se tornam disponíveis, incluindo fontes de outras pessoas e grupos do lado oposto de um evento, opinião ou perspectiva. Os documentos primários da História são escritos por indivíduos e grupos e, portanto, estão sujeitos à sua opinião. Além disso, as fontes são interpretadas por indivíduos com base nas informações atuais disponíveis sobre esses eventos. Portanto, não é surpreendente que a História seja subjetiva e nossa compreensão dela mude com o tempo.

A História é frequentemente ensinada por meio de livros de História que são afetados por mudanças nas fontes primárias e secundárias, bem como pelas crenças ideológicas e políticas atuais. As editoras de livros didáticos são empresas com fins lucrativos cujo conteúdo é afetado pelos principais contribuintes financeiros, como grupos políticos, grupos de interesse e grandes compradores estaduais, como os conselhos estaduais de educação. Muitas empresas de livros didáticos tentam evitar conflitos para apaziguar grupos de compra maiores. Ravitch (2003) argumenta que “desde que existem livros didáticos, as editoras tentaram evitar violar os tabus de grupos regionais, religiosos, raciais, étnicos ou econômicos” (p. 150).

Essas mudanças nos livros didáticos com base em ideologia e política incluem a omissão e / ou edição de determinado material que pode ser ofensivo para um grupo ou que não se encaixa nas opiniões de um contribuidor ou comprador¹⁸. Reconhecimento da variação na apresentação de eventos históricos com base nos

¹⁸ Isto, no entanto, não é válido para Portugal. As editoras apresentam as suas propostas aos docentes de cada Escola e há autonomia para cada estabelecimento de ensino escolher o manual. Para além disso a Direção Geral de Educação controla o processo de certificação de manuais, “acreditando” as entidades que o podem fazer, normalmente equipas constituídas por docentes do ensino superior e do ensino a que diz respeito o manual.

valores da época, bem como os valores do grupo dominante e outras fontes influentes, aumentarão a compreensão dos professores quanto à necessidade de complementar os cursos de História com fontes primárias e secundárias adicionais além do livro didático, caso ainda não o façam.

Outra razão pela qual um estudo deve ser concluído para mostrar como os livros didáticos mudam com o tempo é a importância da educação histórica para o desenvolvimento do aluno. Por meio do estudo da História, os alunos se tornam mais conscientes de si mesmos como indivíduos e como parte de diferentes grupos. De acordo com Gagnon (1988), a História ajuda os alunos a "compreender a si mesmos e a 'alteridade', aprendendo como eles se parecem e como diferem de outras pessoas, ao longo do tempo e do espaço" (p. 44).

Quando os alunos examinam os indivíduos e as sociedades ao longo do tempo, é mais provável que desenvolvam uma melhor compreensão de quem são eles próprios. Se os professores não usam uma variedade de fontes para fornecer informações a seus alunos, e as informações com as quais eles aprendem foram editadas e adaptadas para atender às perspectivas dos grupos dominantes atuais, as comparações históricas se tornam muito menos valiosas e talvez até silenciadas.

A História também ensina aos alunos a ética - capacidade de julgar o certo do errado. A História apresenta a ideia de que o bom senso é "essencial para uma boa cidadania, promover uma identidade nacional e a lealdade" (STEARNS, 2008, p. 14). Como adultos, espera-se e é necessário que os alunos participem do mundo em nível local, nacional e global.

A História dá exemplos de comportamentos humanos e consequências para esses comportamentos ao longo do tempo. Se a apresentação de informações históricas se alinha cada vez mais com as preferências dos grupos dominantes e os professores não apresentam aos alunos uma variedade de outras fontes, a identificação da cidadania "adequada" pode ser definida para os alunos, em vez de permitir que eles desenvolvam sua própria avaliação sobre a boa cidadania. A capacidade dos editores de livros didáticos de se adaptarem às ideologias e crenças políticas atuais tão facilmente, bem como a importância da educação histórica na vida dos alunos, fornece a plataforma para a significância deste estudo.

A análise literária, método fundamental na história intelectual, é a principal abordagem metodológica utilizada para este estudo, ela envolve a leitura do material original e a obtenção de evidências desse material para serem usadas no apoio a um ponto de vista ou tese. Na maioria dos casos, esse material original inclui poesia, romances ou contos, mas também pode incluir material não ficcional. Neste estudo, livros didáticos de História do ensino português servem como material de referência.

Uma das principais conquistas almejadas pelo ensino de História é melhorar a percepção dos alunos sobre o tempo e adquirir habilidades relacionadas a ele. Nos programas de Estudos Sociais e de História do ensino fundamental, "percepção de tempo e cronologia", "percepção de mudança e continuidade", "pensamento cronológico" devem ser enfatizadas. A fim de desenvolver essas habilidades, disciplinas e atividades para o tempo de ensino devem ser desenvolvidas em currículos e práticas.

Alguns historiadores consideram essa situação como a função social da História. Segundo o historiador francês Lucien Febvre (1988), um dos pioneiros da escola de história dos Annales, a História seleciona, coleta, classifica e organiza os acontecimentos do passado de acordo com as necessidades do presente. Ele examina o passado para hoje. Esta é a 'função social' da História.

Outro famoso historiador francês Charles Seignobos (citado em PROST, 1996, p.26) também expressou esse aspecto da História da seguinte maneira: “A história não é escrita para contar o passado nem para provar certas coisas, mas para responder às questões das sociedades de hoje”.

Esta relação forte e necessária entre o presente e o passado na historiografia torna mais fácil para os historiadores cair nos erros do anacronismo, porque enquanto o historiador olha para o passado através das questões e problemas de seu próprio período, ele frequentemente carrega o mundo do significado de seu tempo para o passado e tenta entender e explicar os eventos do passado dentro da estrutura deles.

Essa situação se manifesta principalmente no uso de conceitos. O uso da terminologia atual na historiografia às vezes resulta no fato de que o evento ou fenômeno em estudo é abstraído em seu próprio contexto histórico e colocado em uma estrutura conceitual que não tem sentido para seu próprio período (Le Goff, 1988).

Conseguir trabalhar essas ideias dentro de sala de aula é uma tarefa difícil, já que muitas vezes os livros didáticos não abordam essas questões.

Nos livros de História, essas tarefas geralmente envolvem fazer mapas, eixos cronológicos, desenhos, análise de texto, recursos infográficos, análise de fontes e questionários. A maioria destes exercícios respondem ao esquema de perguntas e respostas, focado quase exclusivamente no que o texto diz. Todas essas atividades são geralmente realizadas com a mesma página do livro, e buscam a repetição de informações, em alguns casos completando palavras que faltam, com a técnica de sublinhado, com a criação de um glossário, sem colocar a resolução criativa de um problema. Nem é proposta uma investigação pelo aluno de algum aspecto da disciplina estudada.

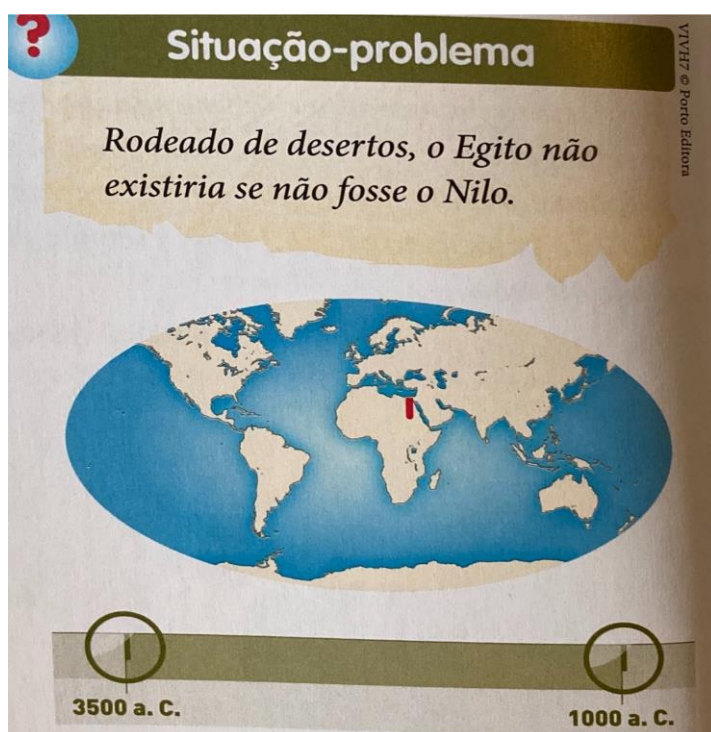
Um dos recursos mais utilizados para trabalhar com manuais nas aulas de História são os questionários que buscam reproduzir exatamente as informações fornecidas pelo livro, acentuando a conhecimento repetitivo e mecânico, o que implica uma mecanização do ensino. Com este tipo de exercícios, é exercido um controle do comportamento dos alunos que implica uma classificação após cada aula. Nenhuma habilidade científica é desenvolvida nestas atividades, nem linguística ou tecnológica, e o conhecimento é apresentado como um todo fechado e absoluto.

Os manuais que analisamos para este trabalho apresentam algumas imagens de estilo infantil, linhas do tempo coloridas, mapas coloridos atraentes, gráficos de atividades, glossários curtos. Todos os três têm compêndios (cadernos) de atividades que apresentam desde pequenas caixas com fontes primárias, textos curtos, para que os alunos reflitam com base nos conteúdos estudados, fotos, imagens, obras de arte e textos a serem analisados. Os textos possuem uma estética muito cuidada com o uso da cor para realçar certas informações ou atividades de destaque.

Eles são planejados para serem trabalhados na sala de aula com o professor, para reforçar os tópicos ministrados. Cada unidade temática costuma encerrar com uma série de atividades, dedicada especialmente à compreensão e análise de um texto. Geralmente são contos em que algum mito é contado, fragmentos de alguma fonte primária ou alguma fonte historiográfica. É solicitado que algumas operações, como a identificação de protagonistas, análise de conteúdo e algumas questões de estilo mais

“tradicional”, que visam buscar dados específicos no texto. Todas essas atividades buscam recuperar o texto e reorganizá-lo de forma que o aluno alcance compreensão do tema.

Percebemos da mesma maneira que nos livros didáticos brasileiros, uma uniformidade tanto da forma quanto da narrativa sobre a antiga civilização egípcia. No entanto, nos livros portugueses detectamos algo ainda mais problemático: o quase total silêncio sobre a africanidade do Egito. Dos três livros analisados somente um deles fez menção clara da posição geográfica do Egito. Como exemplo vejamos o mapa que um dos livros traz:



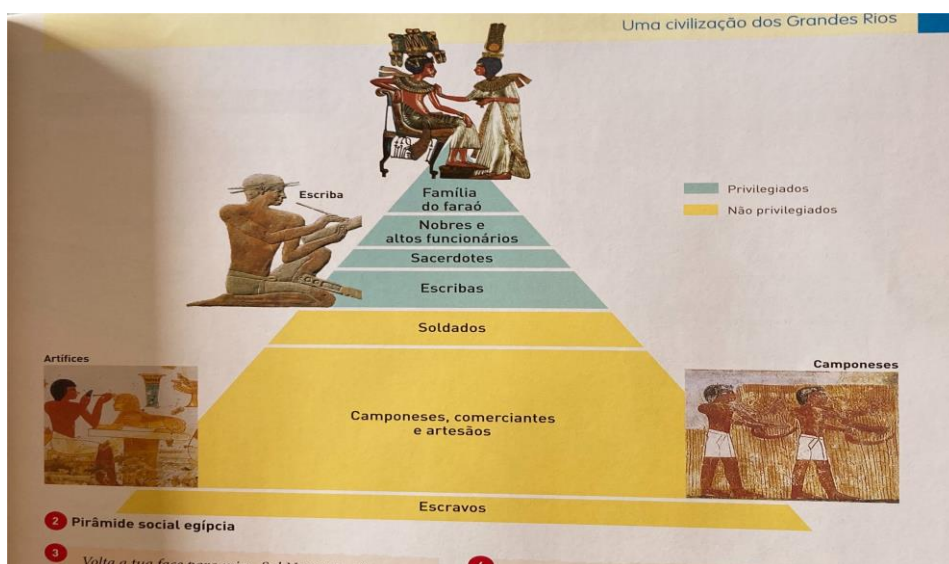
Fotografia própria do livro: “Viva a História”

Pode parecer óbvio que se trata de um país africano, no entanto as implicações e até mesmo a certeza sobre este fato, podem não ser claros para alunos do ensino básico. Não basta somente citar que o Egito fica no continente africano, é preciso contextualizar e debater sobre as implicações deste fato, sob o ponto de vista do passado e do presente, da relação do Egito Antigo com outras civilizações africanas, ou como este fato moldou ao longo do tempo uma narrativa sobre essa civilização.

Nos livros “Viva a História” e “Missão: História”, ambas da mesma editora (Porto Editora) e do mesmo ano, o conteúdo sobre o Egito Antigo aparece na unidade temática “Uma civilização dos grandes rios”, na qual são apresentadas as civilizações da Suméria, do Egito, do Vale do Indo, Vale do rio Amarelo (China), civilização Hebraica e Fenícia. No livro “Rumos da História” da editora ASA, este conteúdo vem com o título de “As primeiras civilizações” e traz as mesmas sociedades.

Nessa unidade temática o professor deve escolher uma das civilizações para trabalhar, ou seja, como já falamos anteriormente, caso o professor prefira lecionar sobre uma das outras civilizações que não a egípcia, os alunos do ensino português não terão contato com este tema, já que não há previsão curricular para isso depois.

Outra narrativa que é uníssona nos livros analisados é a da civilização estratificada. Todos os manuais apresentam o exemplo da pirâmide social egípcia, narrativa essa que é consenso no ensino português e brasileiro. Do ponto de vista prático para ajudar os alunos a entenderem a divisão de classes do Egito Antigo, até pode ser um artifício válido, no entanto, é preciso que o professor aprofunde o tema e debata as dinâmicas que toda a sociedade vivencia e não deixar que essa pirâmide fique como algo estático na mentalidade dos alunos.



Fotografia 2 própria do livro: “Viva a História”

No mais, os livros didáticos portugueses se assemelham em forma e conteúdo aos brasileiros, percebemos diferenças que existem justamente por força da lei. Se não houvesse a obrigatoriedade no caso brasileiro de se trabalhar as sociedades africanas,

talvez ainda hoje os livros brasileiros estariam tratando o Egito Antigo com distância do resto do continente africano que vemos nos livros portugueses.

Estas questões poderiam ser amenizadas se os manuais dos professores trouxessem dicas e material para que pudessem trazer este debate para a sala de aula. Claro que isso ainda é possível, pois o professor tem certa autonomia em sala de aula, mas nosso trabalho centra-se no material que o professor e os alunos têm a sua disposição. Nesse sentido o material é reduzido e superficial, mesmo entendendo que há um conteúdo programático para o respectivo ano e que a escola deve cumprir, o nosso papel aqui é pensar um ensino mais crítico.

Capítulo IV - As pesquisas recentes sobre o Egito e proposições para o livro didático

No vale do Nilo surge no final de um complexo processo cultural um dos mais antigos estados territoriais do mundo, governado por uma realeza “sagrada” e uma administração que se desenvolve e evolui durante os quase 3000 anos que separam a Primeira Dinastia da conquista romana. Para além da imagem de um Egito de pirâmides imóveis liderado por um déspota todo-poderoso, as pesquisas mais recentes, resultantes da análise de documentação escrita e iconográfica, tanto quanto das últimas descobertas arqueológicas, conduzem, ao contrário, à pintura uma imagem com muito mais *nuances*.

Do papel essencial em escala local aos jogos de poder entre grandes famílias da Corte, da economia alimentar ao comércio internacional, da exploração dos desertos em torno do Egito às expedições de longa distância ao Sinai, Punt, Sudão ou Oriente Médio, é um reino em constante evolução que é retratado aqui. Além do resumo do quadro cronológico essencial para a compreensão da História egípcia, este capítulo aborda as questões sobre a sociedade e a cultura, apresentando também os debates historiográficos atuais.

Qualquer avaliação historiográfica sobre a questão do Egito Antigo esbarra em uma dificuldade conhecida, o da abundância de dados: a duração muito longa, mais de

3.500 anos, soma-se à considerável massa de fontes disponíveis. Essas próprias fontes estão divididas entre, por um lado, inúmeros vestígios arqueológicos e, por outro, milhares de documentos escritos. Estes últimos, por fim, caracterizam-se pela sucessão / superposição das línguas utilizadas, o egípcio antigo nas suas várias formas e o grego na sua maior parte, e pela variedade dos meios, a epigrafia e a papirologia sendo esta a mais notável.

Poucos povos levantaram tantas questões no mundo erudito quanto o povo egípcio. Descrito há muito tempo como aquele que permitiu a passagem da barbárie à civilização, o povo do antigo Egito foi, sem dúvida, um objeto privilegiado da curiosidade ocidental, como se o passado mais distante constituísse as raízes mais poderosas do nosso presente. A linguística, a paleontologia, a antropologia física e, sobretudo, a egiptologia - como especialização da arqueologia - têm contribuído, cada uma a seu modo, para o estudo do Egito, de seu passado e de suas populações.

Devido a essa complexidade, seria improdutivo tentar falar sobre toda a História do Egito Antigo neste capítulo, portanto, a intenção é abordar aspectos mais gerais da sua história e buscar apresentar o que temos de mais novo nas pesquisas e pensar como isso pode ser apresentado em sala de aula, tanto como complemento ao livro didático, como de correção àquilo que possa estar ultrapassado.

IV.I – Breve resumo cronológico da História egípcia

A História do Egito foi tradicionalmente dividida em 30 (às vezes 31) dinastias. Essa tradição começou com o sacerdote egípcio Mênaton que viveu durante o século III a.C. Seus relatos da História do Antigo Egito foram preservados por escritores gregos antigos e, até à decifração da escrita hieroglífica no século XIX, foram um dos poucos relatos históricos que os estudiosos podiam ler.

Os estudiosos modernos frequentemente agrupam essas dinastias em vários períodos. As dinastias um e dois datam de cerca de 5.000 anos (a. C.) e são chamadas de período "dinástico inicial" ou "arcaico". O primeiro faraó da primeira dinastia foi um governante chamado Menes (ou Narmer, como é chamado em grego). Ele viveu há mais de 5.000 anos e, embora os escritores antigos às vezes lhe atribuíssem o crédito de ser

o primeiro faraó de um Egito unido, sabemos hoje que isso não é verdade - havia um grupo de governantes egípcios que antecedeu Menes. Os egiptólogos às vezes se referem a esses governantes pré-Menes como sendo parte de uma "dinastia zero".

As dinastias 3-6 datam de aproximadamente 2650–2150¹⁹ a.C. e são agrupados em um período chamado de "Reino Antigo". Durante este tempo, técnicas de construção de pirâmides foram desenvolvidas e as pirâmides de Gizé foram construídas. De 2150 a 2030 a.C. (um período que abrangeu as dinastias 7 a 10 e parte da 11), o governo central do Egito era fraco e o país era ciclicamente controlado por diferentes líderes regionais. O motivo do colapso do Reino Antigo é uma questão de debate, com pesquisas recentes indicando que a seca e as mudanças climáticas desempenharam um papel significativo²⁰. Durante esse tempo, outras cidades e civilizações no Oriente Médio também entraram em colapso, com evidências em sítios arqueológicos indicando que um período de seca e clima árido atingiu locais em todo o Oriente Médio. Este período é denominado Primeiro Período Intermédio.

As dinastias 12, 13, bem como parte da 11ª são chamadas de "Reino Médio" e duraram cerca de 2030–1640 a.C. No início desta dinastia, um governante chamado Mentuhotep II (que reinou até cerca de 2000 a.C.) reuniu o Egito em um único país. A construção da pirâmide foi retomada no Egito, e um número considerável de textos documentando a literatura e a ciência da civilização foram registrados.

As dinastias 14-17 são classificadas como o "Segundo período intermediário". Durante esse período, o governo central novamente entrou em colapso no Egito, com parte do país sendo ocupada pelos "Hicsos", um grupo do Levante (uma área que abrange nos dias modernos Israel, Palestina, Líbano, Jordânia e Síria). Um achado horrível desse período de tempo é uma série de mãos decepadas, cortadas de suas vítimas humanas, que foram encontradas em um palácio na cidade de Avaris²¹, capital do Egito controlado pelos Hicsos. As mãos cortadas podem ter sido apresentadas por soldados a um governante em troca de ouro. Os Hicsos foram responsáveis pela

¹⁹ Wilkinson, Toby A. H. 1996. **State Formation in Egypt: Chronology and Society**. Oxford: Hadrian Books Ltd.

²⁰ Jean-Daniel Stanley; et al. (2003). Nile flow failure at the end of the Old Kingdom, Egypt: Strontium isotopic and petrologic evidence. *Geoarchaeology (journal)*. 395–402.

²¹ Fonte: <http://www.livescience.com/22267-severed-hands-ancient-egypt-palace.html> acessado em 10/08/2020

introdução de inovações essenciais ao Egito (alimentares, musicais, bélicas...). É o caso do carro de guerra, que paradoxalmente viria a servir para os egípcios expulsarem os Hicsos do território, dando início ao Império Novo.

As dinastias 18-20 abrangem o "Novo Reino", um período que durou entre 1550–1070 a.C. Este período ocorre depois que os Hicsos foram expulsos do Egito por uma série de governantes egípcios e o país foi reunificado. Este período também é designado como Império Novo, por representar a fase imperialista do Egito, em que os contatos com outros grupos e as conquistas territoriais (com consequente chegada de muitas riquezas e produtos exóticos) atingiram o seu máximo expoente. Talvez o sítio arqueológico mais famoso deste período seja o Vale dos Reis, que abriga os cemitérios de muitos governantes egípcios desse período, incluindo o de Tutancâmon (reinado de 1336–1327 aC), cujo rico túmulo foi encontrado intacto.

As dinastias 21-24 (um período de cerca de 1070–713 a.C.) são designadas de "Terceiro Período Intermédio". O governo central foi tendencialmente fraco durante esse período e o país nem sempre estava unido. Durante esse tempo, cidades e civilizações em todo o Oriente Médio foram destruídas por uma onda de grupos oriundos do Egeu, que alguns estudiosos às vezes chamam de "Povos do Mar". Embora os governantes egípcios afirmassem ter derrotado os "Povos do Mar" em batalha, isso não impediu que a civilização egípcia também desmoronasse, não sendo este o único fator. A perda de rotas comerciais e receitas pode ter desempenhado um papel no enfraquecimento do governo central do Egito.

As dinastias 25-31 (data de 712-332 a.C.) são conhecidas como "Período Tardio" pelos estudiosos. O Egito às vezes estava sob o controle de potências estrangeiras durante este período. Os governantes da 25ª dinastia eram da Núbia, uma área agora localizada no sul do Egito e norte do Sudão. Os persas e assírios também controlaram o Egito em épocas diferentes durante o período posterior.

Em 332 a.C. Alexandre, o Grande, expulsou os persas do Egito e incorporou o país ao Império macedônio. Após a morte de Alexandre, o Grande, uma linha de governantes descendeu de Ptolomeu Soter, um dos generais de Alexandre. O último desses governantes "ptolomaicos" (como os estudiosos costumam chamá-los) foi Cleópatra VII, que cometeu suicídio em 30 a.C. após a derrota de suas forças pelo imperador romano

Augusto na Batalha de Actium. Após sua morte, o Egito foi incorporado no Império Romano.

Embora os imperadores romanos estivessem baseados em Roma, os egípcios os tratavam como faraós. Uma escultura recentemente escavada mostra o imperador Cláudio (reinado de 41-54 d.C.) vestido de faraó. A escultura tem inscrições hieroglíficas que dizem que Cláudio é o "Filho de Rá, Senhor das Coroas" e "Rei do Alto e do Baixo Egito, Senhor das Duas Terras". Nem os governantes ptolomaicos ou romanos são considerados parte de uma dinastia numerada²².

IV.II - Temas centrais sobre o Egito Antigo na sala de aula

Por meio dos currículos e dos livros didáticos podemos perceber quais são os temas centrais trabalhados em sala de aula sobre a antiga civilização egípcia. Também foi possível identificar as falhas e as possibilidades de aprofundamento dos temas. Esta parte do texto propõe, portanto, apresentar ao mesmo tempo percepções atuais sobre estes temas, como também trazer caminhos para se discutir estes temas. Não se pretende fazer, no entanto, um apanhado exaustivo de todas as descobertas atuais sobre o Egito Antigo e nem mesmo encerrar a discussão sobre como trabalhar os temas em sala de aula, o que seria impossível dado o longo período da história egípcia.

Os grandes templos e monumentos do antigo Egito continuam a fascinar e surpreender as pessoas nos dias modernos. O tamanho e o escopo de estruturas como a Grande Pirâmide em Gizé ou o Templo de Amun em Karnak ou os Colossos de Memnon são literalmente inspiradores e naturalmente encorajam perguntas sobre como foram construídas. Por toda a paisagem egípcia erguem-se estruturas imensas, com milhares de anos, que deram origem a muitas teorias diferentes quanto à sua construção. Embora uma série de questões muito significativas permaneçam sem resposta, a explicação mais simples para muitas pode ser encontrada em inscrições, textos, pinturas de parede, inscrições em tumbas, arte e artefatos egípcios antigos: os antigos egípcios tinham um

²² Johnson, Janet H.1999. **"Late and Ptolemaic periods, overview"** pp.66-72 in K. Bard (ed.). Encyclopedia of the Archaeology of Ancient Egypt. New York: Routledge

domínio extraordinário da ciência e da tecnologia. Ao mesmo tempo, é preciso pontuar que os dados encontrados nesses vestígios não são consonantes.

Monumentos antigos e grandes templos à parte, os antigos egípcios inventaram uma série de itens que são simplesmente aceites nos dias modernos. Papel e tinta, cosméticos, a escova e a pasta de dentes, até mesmo o ancestral da hortelã-respiração moderna, são alguns itens que podem ter sido inventados pelos egípcios. Além disso, eles fizeram avanços em quase todas as esferas do conhecimento, desde a fabricação de produtos domésticos simples até à fabricação de cerveja, engenharia e construção, agricultura e arquitetura, medicina, astronomia, arte e literatura.

Embora eles não tivessem o comando da roda até à chegada dos Hicsos durante o Segundo Período Intermediário do Egito, suas habilidades tecnológicas são evidentes já no período pré-dinástico (6000-3150 a.C) na construção de tumbas, obras de arte e ferramentas de mastaba. À medida que a civilização avançava, também avançava seu conhecimento e habilidade até que, na época da Dinastia Ptolomaica (323-30 a.C), a última a governar o Egito antes de ser anexado por Roma, eles criaram uma das culturas mais impressionantes do mundo antigo.

Partindo deste ponto, podemos abordar alguns temas que fazem parte da civilização egípcia, explorando o fascínio e o interesse dos alunos sobre o Egito Antigo. Além de aproximar estes temas as realidades do mundo contemporâneo.

Por exemplo, o espelho de mão simples que se acha tão comum atualmente foi criado pelos egípcios. Muitas vezes eram decorados com inscrições e figuras, como a do deus protetor Bes, e eram propriedade de homens e mulheres. Mas espelhos de parede ornamentados também faziam parte das casas das classes média e alta e eram decorados. Os antigos egípcios estavam muito cientes de sua autoimagem. Higiene pessoal e aparência eram um valor importante.

As escovas de dentes e a pasta de dentes²³ foram inventadas por causa das areias que entram no pão e nos vegetais das refeições diárias. A imagem apresentada nos dias modernos pela arte e filmes de egípcios com dentes excepcionalmente brancos é enganosa; problemas dentários eram comuns no antigo Egito, e poucos, se algum,

²³ I. Tapsoba, S. Arbault, P. Walter e C. Amatore, Finding Out Egyptian Gods' Secret Using Analytical Chemistry: Biomedical Properties of Egyptian Black Makeup Revealed by Amperometry at Single Cells, *Analytical Chemistry*, **2010**, 82 (2), pp 457–460

tinham um sorriso todo branco. A odontologia se desenvolveu para lidar com essas dificuldades, mas nunca parece ter avançado no mesmo ritmo que outras áreas da medicina. Embora pareça que os médicos tiveram bastante sucesso em suas técnicas, os dentistas tiveram menos. Para citar apenas um exemplo, a rainha Hatshepsut (1479-1458 a.C) na verdade morreu de um abscesso após a extração de um dente.

A pasta de dentes era feita de sal-gema, menta, pétalas secas de íris e pimenta, de acordo com uma receita do século 4 a.C encontrada em coleção de papiros da Biblioteca Nacional de Viena, Áustria. Outra receita anterior sugeria cascos de boi triturados e cinzas que, misturados com a saliva, criavam uma pasta de limpeza para os dentes. Esta receita, sem a hortelã, não fazia nada para o hálito e, assim, os tabletes foram criados a partir de especiarias como canela e olíbano aquecidos em uma mistura de mel, que se tornaram as primeiras balas(gomas) de hortelã do mundo.

A ornamentação dos móveis, embora tenha surgido pela primeira vez na Mesopotâmia, tornou-se mais elaborada no Egito e mais refinada com o passar do tempo. Diferentes cores de tinta e diferentes pesos de papel também foram desenvolvidos pelos egípcios por meio da invenção do processamento da planta do papiro. Pequenos tapetes que se encontram em casas de todo o mundo também foram inventados ou avançados no Egito (feitos da mesma planta de papiro), assim como bugigangas na forma de gatos, cães, pessoas e deuses.

Pequenas estátuas de deuses como Ísis, Bes, Hórus, Hator, entre outros, foram encontradas como partes de santuários domésticos, pois as pessoas adoravam seus deuses em casa com mais frequência do que em festivais de templo. Essas estátuas eram feitas de materiais que variavam de lama seca ao sol a ouro, dependendo da riqueza pessoal de cada um.

Os grandes templos do antigo Egito surgiram da mesma habilidade tecnológica que se vê na pequena escala de bens domésticos. O valor central observado na criação de qualquer um desses bens ou estruturas foi uma atenção cuidadosa aos detalhes. Os egípcios são notados em muitos aspectos de sua cultura como uma sociedade muito conservadora, e essa adesão a uma certa maneira de realizar tarefas pode ser vista claramente na construção das pirâmides e outros monumentos.

A criação de um obelisco, por exemplo, parece ter sempre envolvido exatamente o mesmo procedimento, executado exatamente da mesma maneira. A extração e o transporte de obeliscos são bem documentados (embora a forma como os imensos monumentos foram erguidos não o seja) e mostram uma adesão estrita a um procedimento padrão²⁴. No entanto, esses dados não são consensuais.

A Pirâmide Escalonada de Djoser foi construída com sucesso de acordo com os preceitos do vizir Imhotep (2667-2600 a.C), e quando seus planos foram desviados por Sneferu durante o Império Antigo, o resultado foi a chamada 'pirâmide em colapso' em Meidum. Sneferu voltou aos planos originais de engenharia de Imhotep para seus próximos projetos e foi capaz de criar sua Pirâmide Curvada e Pirâmide Vermelha em Dashur, avançando na arte da construção de pirâmides, que é sintetizada na Grande Pirâmide de Gizé.

A habilidade tecnológica necessária para construir a Grande Pirâmide ainda confunde os estudiosos dos dias atuais. Os egiptólogos Bob Brier e Hoyt Hobbs comentam sobre isso:

Por causa de seu imenso tamanho, a construção de pirâmides apresentava problemas especiais de organização e engenharia. A construção da Grande Pirâmide do faraó Khufu, por exemplo, exigiu que mais de dois milhões de blocos pesando de duas a mais de sessenta toneladas fossem formadas em uma estrutura cobrindo dois campos de futebol e elevando-se em uma forma piramidal perfeita a 150 metros no céu. Sua construção envolveu grande número de operários que, por sua vez, apresentavam complexos problemas logísticos de alimentação, abrigo e organização. Milhões de pesados blocos de pedra precisavam não apenas ser extraídos e elevados a grandes alturas, mas também colocados juntos com precisão para criar a forma desejada. (2013, p. 217)

Para conseguir isso, o vizir delegaria responsabilidade a subordinados que, posteriormente, delegariam tarefas a outros. A burocracia do Antigo Reino do Egito estabeleceu o paradigma para o resto da história do país ao dar conta de cada aspecto de um projeto de construção e garantir que cada etapa ocorresse de acordo com o plano. Mais tarde, no Reino Antigo, Weni, conhecido como o Governador do Sul, deixaria

²⁴ Brier, Bob. **“Erecting an Obelisk: A Monument of Egyptian Grandeur”**. 2017. The Great Courses Daily.

uma inscrição detalhando como ele viajou para Elefantina em busca de granito para uma porta falsa para uma pirâmide e cavou cinco canais para rebocadores para trazer suprimentos para futuras construções (LEWIS, 2003, p. 33).

Registros como o de Weni mostram o imenso esforço necessário para construir os monumentos que encontramos no Egito hoje. Existem numerosas inscrições relacionadas aos suprimentos e às dificuldades na construção das pirâmides de Gizé, mas nenhuma explicação definitiva dos meios práticos pelos quais foram construídas.

A teoria mais popular envolve rampas que foram construídas quando a pirâmide foi levantada, mas isso é insustentável segundo Brier e Hobbs:

O problema é de física. Quanto mais íngreme o ângulo de uma inclinação, maior o esforço necessário para mover um objeto nessa inclinação. Portanto, para que um número relativamente pequeno de homens, digamos dez ou mais, arraste uma carga de duas toneladas por uma rampa, seu ângulo não poderia ser mais do que cerca de 8%. A geometria nos diz que, para atingir uma altura de 120 metros, um plano inclinado subindo a 8% teria que partir quase uma milha de seu final. Foi calculado que a construção de uma rampa de um quilômetro e meio que subisse tão alto quanto a Grande Pirâmide exigiria tanto material quanto o necessário para a própria pirâmide - os trabalhadores teriam que construir o equivalente a duas pirâmides no período de vinte anos (2013, p. 221).

Uma teoria muito mais convincente foi proposta pelo engenheiro Robert Carson, que sugere que a energia hidráulica foi usada. Foi claramente comprovado que os lençóis freáticos do planalto de Gizé são bastante elevados e o eram ainda mais durante o período da construção da Grande Pirâmide. A água poderia ter sido aproveitada e a pressão exercida por meio de uma bomba, como afirma Carson, para ajudar a elevar as pedras por uma rampa até à posição pretendida. Os egiptólogos ainda debatem o propósito das flechas dentro da Grande Pirâmide, com alguns alegando que serviam a um propósito espiritual (para que a alma do rei pudesse ascender aos céus) e outros, um resíduo prático da construção²⁵.

²⁵ Dodson, Aidan. 2003. **The Pyramids of Ancient Egypt**. London: New Holland Publishers (UK) Ltd.
Müller-Römer, F. 2008. "A new consideration of the construction methods of the Ancient Egyptian pyramids," *Journal of the American Research Center in Egypt*.

O Egito Antigo era uma sociedade agrícola e, portanto, desenvolveu naturalmente inovações para ajudar a cultivar a terra. Entre as muitas invenções ou inovações dos antigos egípcios estavam o arado puxado por bois e as melhorias na irrigação. O arado puxado por bois foi projetado em duas medidas: pesado e leve. O arado pesado foi primeiro e cortou os sulcos, enquanto o arado mais leve veio atrás revirando a terra. Uma vez que o campo foi arado, os trabalhadores com enxadas quebraram os torrões de solo e semearam as linhas com sementes. Para pressionar a semente nos sulcos, o gado era conduzido através do campo e os sulcos eram fechados. Todo esse trabalho teria sido em vão, no entanto, se as sementes não tivessem água suficiente e a irrigação regular da terra fosse extremamente importante.

As técnicas de irrigação egípcias eram tão eficazes que foram implementadas pelas culturas da Grécia e de Roma. Foi notado que o filósofo grego Tales de Mileto (585 a.C) estudou no Egito e pode ter trazido essas inovações de volta para a Grécia (embora ele também tenha estudado na Babilônia e possa ter aprendido técnicas de irrigação lá). Novas técnicas de irrigação foram introduzidas durante o Segundo Período Intermédio pelo povo conhecido como Hicsos, que se estabeleceram em Avaris no Baixo Egito, e os egípcios as aperfeiçoaram, notavelmente, através do uso expandido do canal.

A inundação anual do Nilo, transbordando de suas margens e depositando solo rico em todo o vale, era essencial para a vida egípcia, mas os canais de irrigação eram necessários para transportar água para terras e aldeias distantes, bem como para manter a saturação uniforme das plantações perto do rio. A historiadora Margaret Bunson escreve:

Os primeiros agricultores cavaram trincheiras desde a costa do Nilo até as fazendas, usando poços de drenagem e depois o Shaduf, uma máquina primitiva que lhes permitia elevar os níveis de água do Nilo para os canais ... Os campos irrigados produziam abundantes safras anuais. Desde a época pré-dinástica, a agricultura foi o esteio da economia egípcia. A maioria dos egípcios trabalhava na agricultura, tanto em suas próprias terras quanto nas propriedades dos templos ou nobres. O controle da irrigação tornou-se uma grande preocupação e os funcionários provinciais foram considerados responsáveis pela regulamentação da água (1991, p. 4).

A arquitetura ao redor desses canais às vezes era bastante ornamentada, como no caso do faraó Ramsés, o Grande (1279-1213 a.C) e sua cidade de Per-Ramsés no Baixo

Egito. Ramsés, o Grande, foi um dos construtores mais prolíficos da história egípcia; tanto que em muitos locais do Antigo Egito fazem alguma menção ao seu reinado e às suas realizações.

Um dos monumentos mais impressionantes de Ramsés é seu templo de Abu Simbel, que foi projetado precisamente para que, duas vezes por ano, em 21 de fevereiro e 21 de outubro, o sol brilhe diretamente no santuário do templo para iluminar as estátuas de Ramsés e do deus Amun. Esse tipo de precisão no design e na construção pode ser visto em templos por todo o Egito, todos construídos para espelhar a vida após a morte. O pátio do templo com seu espelho d'água simbolizaria o Lago das Flores no outro mundo e o próprio templo representaria vários outros aspectos da vida após a morte e o paraíso final do Campo dos Juncos. Os templos são regularmente orientados para os pontos cardeais e alguns, como o Templo de Amun em Karnak, eram usados como observatórios astronômicos.

A astronomia era importante para os antigos egípcios em dois níveis: o espiritual e o prático. O Egito era considerado um reflexo perfeito da terra dos deuses e a vida após a morte, uma imagem espelhada da vida de uma pessoa na terra. Essa dualidade é aparente na cultura egípcia em todos os aspectos e sintetizada no obelisco que sempre foi erguido aos pares e que se acreditava refletir um par divino aparecendo ao mesmo tempo nos céus. As estrelas contavam as histórias das realizações e provações dos deuses, mas também indicavam a passagem do tempo e das estações. A egiptóloga Rosalie David comenta sobre isso:

Os egípcios eram astrônomos notáveis que distinguiram entre as "estrelas imperecíveis" (as estrelas circumpolares) e as "estrelas infatigáveis" (os planetas e estrelas não visíveis em todas as horas da noite). Eles usaram observações estelares para determinar o norte verdadeiro e foram capazes de orientar as pirâmides com grande precisão ... Cada templo foi possivelmente alinhado em direção a uma estrela que tinha uma associação particular com a divindade residente naquele edifício (2007, p.218).

Em um nível mais prático, as estrelas podiam dizer quando ia chover, quando estava perto da hora de plantar ou colher, e até mesmo os melhores momentos para tomar decisões importantes, como construir uma casa ou templo ou iniciar um

empreendimento comercial . As observações astronômicas levaram a interpretações astrológicas que podem ter sido adotadas de fontes mesopotâmicas via comércio. O exame estritamente astronômico dos céus noturnos, entretanto, foi interpretado em termos de pragmatismo e registrado em cálculos matemáticos medindo semanas, meses e anos. Embora o calendário tenha sido inventado pelos antigos sumérios, o conceito provavelmente foi adaptado e aprimorado pelos egípcios.

De acordo com muitos egiptólogos, a matemática no Egito era inteiramente prática. Rosalie David (2007), por exemplo, afirma: "A matemática serviu a propósitos basicamente utilitários no Egito e não parece ter sido considerada uma ciência teórica" (p.217). Escritores antigos como Heródoto e Plínio, entretanto, mencionam consistentemente os egípcios como a fonte da matemática teórica, e eles não são as únicas fontes sobre isso. Muitos escritores antigos, Diógenes Laércio e suas fontes entre eles, apontam para filósofos como Pitágoras e Platão, que estudaram no Egito, e a importância do conhecimento matemático em seus sistemas de crenças.

Platão considerava o estudo da geometria necessário para a clareza da mente e pensa-se que ele tirou esse conceito de Pitágoras, que primeiro o aprendeu com os sacerdotes do Egito. Em seu livro *Stolen Legacy: The Egyptian Origins of Western Philosophy* (2014), o estudioso George G.M. James argumenta que os conceitos filosóficos ocidentais são falsamente atribuídos aos gregos que apenas desenvolveram idéias egípcias, e esse mesmo paradigma pode ser válido para o estudo da matemática também.

Não há dúvida de que os egípcios usavam a matemática diariamente para propósitos muito mais mundanos do que a busca de verdades últimas. A matemática foi usada na manutenção de registros, no desenvolvimento de esquemas para máquinas como a bomba d'água, no cálculo de taxas de impostos e na elaboração de projetos e locais de implantação de projetos de construção. A matemática também era usada em um nível muito simples nas artes médicas, na redação de receitas para pacientes e na mistura de ingredientes para medicamentos.

A medicina no antigo Egito estava intimamente ligada à magia. As três obras mais conhecidas que tratam de questões médicas são o Papiro Ebers (1550 a.C), o Papiro Edwin Smith (1600 a.C) e o Papiro Médico de Londres (1629 a.C). Todos, em um grau ou

outro, prescrevem o uso de feitiços no tratamento de doenças enquanto, ao mesmo tempo, exibe um grau significativo de conhecimento médico.

O papiro Ebers é um texto de 110 páginas que trata de doenças como traumas, câncer, doenças cardíacas, depressão, dermatologia, distúrbios gastrointestinais e muitos outros. O papiro Edwin Smith é o trabalho mais antigo conhecido sobre técnicas cirúrgicas e acredita-se que tenha sido escrito para cirurgiões de triagem em hospitais de campo. Este trabalho mostra conhecimentos detalhados de anatomia e fisiologia. O London Medical Papyrus combina habilidade médica prática com feitiços mágicos para o tratamento de condições que variam de problemas oculares a abortos espontâneos.

Textos médicos, além desses, também fornecem receitas para problemas dentários. Heródoto observa que os médicos no Egito eram todos especialistas em seu campo particular e isso se aplicava aos dentistas, bem como a qualquer outro. Havia uma posição conhecida como "Aquele que está preocupado com os dentes", considerada como dentista e outra conhecida como "Aquele que lida com os dentes" que pode ter sido uma espécie de farmacêutico. O dentista era frequentemente chamado para extrair um dente, mas parece que a cirurgia oral raramente era realizada. A maioria dos textos médicos que tratam de questões odontológicas é preventiva ou relacionada com o controle da dor.

Com base na evidência de múmias que foram examinadas, bem como em cartas e outros documentos, os antigos egípcios parecem ter experimentado problemas dentários bastante graves e generalizados. A odontologia não parece ter evoluído no mesmo ritmo de outros ramos da medicina, mas ainda era mais avançada e apresentava um conhecimento maior no tratamento da dor bucal do que os remédios posteriores praticados por outras culturas.

Foram encontrados instrumentos médicos que poderiam ter sido usados por dentistas, mas como nenhum deles é rotulado ou referido claramente nos textos, não se pode dizer com certeza. É claro, entretanto, que os dentistas tinham a capacidade de diagnosticar doenças bucais e a tecnologia para operar gengivas e dentes.

A tecnologia também influenciou a arte e a literatura egípcias, não apenas em como foi produzida, mas também em conteúdo e forma. Obviamente, a invenção do papiro e da tinta facilitou muito a escrita e os avanços nas ferramentas de cobre,

substituindo a pederneira na escultura, melhorando a qualidade da arte; mas o mundo que os egípcios criaram por meio de sua compreensão das medições científicas e dos avanços tecnológicos tornou-se tanto o tema quanto o trabalho dos artistas da tela.

O Poema de Pentauro, por exemplo, que narra a vitória de Ramsés²⁶, o Grande, sobre os Hititas em Qadesh, não está simplesmente escrito em uma folha de papiro ou placa, mas proclamado nas laterais dos templos em Abidos, Karnak, Abu Simbel e seu Ramesseum. A forma em que o artista trabalhou, a pedra do templo, informa o conteúdo da própria peça: a grande vitória de Ramsés contra todas as adversidades. A História é mais impressionante para o meio em que é contada. Pois, na verdade, a bibliografia tende a apresentar esta batalha como um episódio sem vencedor definido, isto apesar de a vitória ter sido reivindicada quer por Ramsés II, quer por Muwatalis, rei dos Hititas. Também é certo que a batalha é evocada, sob forma escrita e pictórica, em importantes espaços construídos. Todavia, quando se perspectiva a narrativa patente, por exemplo, em Luxor, não há dúvida de que estamos perante pura propaganda.

O mesmo se aplica às estelas, obeliscos e outros monumentos em todo o Egito. A narrativa inscrita nestas peças de pedra dá-lhes vida própria, ao mesmo tempo que confere à própria História um maior significado como arte literária e visual. Em textos escritos, é claro, os avanços tecnológicos aparecem constantemente em histórias, seja O Conto de Sinuhe, onde o narrador fala de suas viagens em outras terras e ou o Conto do Marinheiro naufragado, onde a tecnologia da construção naval torna a História possível .

Os antigos egípcios acreditavam que o equilíbrio, a harmonia em todos os aspectos da vida eram os mais importantes e este valor pode ser visto em quase todos os seus avanços nas ciências e na tecnologia: o que faltava na vida era equilibrado pelo que foi criado pela engenhosidade individual . Embora se acreditasse que os deuses forneceram todas as coisas boas aos seres humanos, ainda era responsabilidade do indivíduo cuidar

²⁶ Na verdade, a bibliografia tende a apresentar esta batalha como um episódio sem vencedor definido, isto apesar de a vitória ter sido reivindicada quer por Ramsés II, quer por Muwatalis, rei dos Hititas. Também é certo que a batalha é evocada, sob forma escrita e pictórica, em importantes espaços construídos. Todavia, quando se perspectiva a narrativa patente, por exemplo, em Luxor, não há dúvida de que estamos perante pura propaganda. É fulcral, neste como em muitos outros casos, ter em conta a bibliografia consultada, exigindo sempre alguma reflexão crítica.

de si mesmo e da comunidade em geral. Por meio de suas invenções e avanços no conhecimento, os egípcios teriam acreditado que estavam fazendo as vontades dos Deuses²⁷ para tornar ainda melhor a grande vida e o mundo que lhes foi dado.

Todo este cenário apresentado de temas sobre antiga civilização egípcia tem o intuito de demonstrar possíveis aprofundamentos destes tópicos que já aparecem nos livros didáticos, mas que aparecem muitas vezes de maneira superficial e sem conexão com a vida dos alunos. Ao falar sobre tecnologias, objetos que ainda nos dizem respeito, podemos aproximar os alunos de períodos da História que possam parecer desconectados com o mundo contemporâneo.

A História Antiga muitas vezes representa um desafio para os alunos, pois os conceitos com os quais trabalhamos é complexo e porque funciona em tempos e espaços muito antigos para a visualização do aluno, com características totalmente diferentes das que conheceu no mundo contemporâneo. A História Antiga parece aos alunos uma matéria em que se trabalha com seres fabulosos e míticos, reis e deuses que viveram em uma época misteriosa.

Partimos da ideia de que estudar a Antiguidade implica valorizar o conhecimento das sociedades antigas que tiveram que se adaptar a diferentes climas para sobreviver, desenvolveram tecnologias para serem capazes de enfrentar adversidades, que foram muito importantes para a humanidade. As respostas que essas civilizações encontraram fazem parte do nosso patrimônio cultural. Estudando sociedades antigas oferece a possibilidade de descobrir o passado, de compreender tempos e espaços muito distantes mas eles deixaram uma marca indelével em nossa cultura.

Agora, a História Antiga ensinada traz uma série de dificuldades e desafios em função também da idade dos alunos. Os alunos chegam ao ensino médio, com conhecimento fragmentado da História e pouco ou nenhum significado. A ideia de temporalidade não se desenvolveu e é difícil para eles se localizarem no espaço, especialmente em processos milenares, o chamado longo prazo.

²⁷ A panóplia de deuses cultuados é ampla e a essência egípcia é inequivocamente politeísta (exceção feita ao episódio monoteísta ou henoteísta do reinado de Akenaton).

A ideia de História com que os alunos ficam é a de explicações que tendem a se concentrar em um personagem ou em um evento particular, seguindo uma estrita ordem cronológica, perdendo dados de processos que ocorrem em tempos longos. Neste contexto, o livro escolar ou manual representa uma ajuda inestimável para o ensino e aprendizagem, sendo utilizado por boa parte dos professores como recurso didático habitual. O uso do livro não foi substituído por novas tecnologias.

O livro é geralmente a ferramenta que, acompanhando o trabalho do professor, introduz os alunos ao conhecimento dessas sociedades tão distantes, representa um quadro referencial para trabalhar os conceitos trabalhados nas classes/turmas. A forma como os livros apresentam os conteúdos, a redação dos tópicos abordados, a forma como o tempo é representado, atividades sugeridas, leituras complementares, influência na formação de alunos.

O conhecimento histórico deve ajudar o aluno a compreender a sociedade e para isso também é necessário conhecer e se apropriar dos conceitos básicos das disciplinas sociais: processo, mudança e permanência, sujeito individual, sujeito coletivo, conflito, multi-causa, tempo histórico, espaço geográfico.

Para que o aluno consiga interpretar, organizar e refletir sobre esta disciplina, é necessário desenvolver competências além de memorizar datas, lugares e figuras históricas. Deve entender que a História é uma ciência que tem um método, um objeto de estudo e que sua importância está em compreender como os homens nos tempos antigos se adaptaram a climas diferentes, construíram diferentes visões de mundo do mundo, um sistema de crenças e criaram tecnologias para melhorar suas vidas.

No processo de ensino e aprendizagem, os livros didáticos ocupam um lugar importante, podendo (e devendo) desenvolver conteúdos específicos e propostas de atividades a serem realizadas, visando reforçar, ilustrar, verificar, aplicar o que foi ensinado e aprendido.

Conclusão

Todas as sociedades contam suas histórias. Qual é a razão para essa necessidade esmagadora de nos reunirmos em torno de uma narrativa compartilhada? Será porque aí existe um mistério, o da singularidade do percurso coletivo? Ao reunir peças de sua própria História, a comunidade pode ver o que sua aventura tem em comum com a de outras pessoas. Mas o fato de ela ser sempre única e singular a fascina e obceca.

Ela então apresenta um enigma para si mesma. Por que isso aconteceu? Que efeito isso teve em nossa jornada? Quais são essas chances que tiveram tantas consequências em nosso futuro? Em que eventos reconhecemos os momentos definidores de nossa História? Quais personagens passaram por esse destino? São questões em aberto, mas todas convergem para a elucidação do passado e o desejo de dar-lhe sentido.

Ensinar História é transmitir o resultado, sempre frágil e mutável, desse trabalho de esclarecimento do passado. Esta é uma responsabilidade científica e ética. O método e o rigor norteiam a escrita da História e devem guiar também o seu ensino. Isso é para atender às demandas da ciência. Mas transmitir conhecimentos de História significa também comprometer-se com o dever de dar sentido ao passado, oferecendo ao aluno a possibilidade de se inscrever a longo prazo na sua comunidade e, portanto, a entenda e se represente como o sujeito desta História.

Se a ideia de participação social, tão cara às nossas sociedades, tem algum sentido, é justamente numa discussão comum do passado que a encontra. Os marcos fundamentais desta História são há muito evidentes. Esta evidência não existe mais. Qual é a força motriz por trás da História? Quem é o sujeito? Nações, povos, proletariado, movimentos sociais? Estamos divididos sobre este assunto. Em que quadro devemos contar a História quando a autonomia dos espaços nacionais parece mais relativa do que nunca? Como dar lugar aos esquecidos e oprimidos? Temos o dever de fazer justiça retroativamente e de abrir a grande narrativa coletiva em sua condição particular? O que fazer com a memória culpada dos povos, que às vezes cometem erros terríveis por sua causa?

Essas difíceis questões, e quantas outras, estilhaçaram os marcos da História tal como ela foi concebida por uma memória mais pacífica, apegada a velhas certezas quanto a tantos faróis que orientam a ação coletiva. Ensiná-lo e projetar programas tornou-se infinitamente mais difícil. Rever o ensino de História significa ter que encontrar respostas às questões levantadas pelo fim de velhas certezas, mas talvez também encontrar o que perdemos na crise que as varreu.

Nossa abordagem começou com uma pergunta. Por que ensinar História? A resposta a esta pergunta suscita os valores mais elevados de uma comunidade, porque a traz de volta ao mistério das suas origens e a convida a não esquecer o que devia dar sentido ao presente. Compreender e transmitir, esses são, de fato, os objetivos conjuntos da História. Desvendando os fios da aventura comum e oferecendo-os a quem a adere hoje, tudo isto constitui o projeto da História e impõe-nos a ensiná-lo. Essa pergunta leva a outra: como ensinar História? Este trabalho procurou responder a esta questão. Não como forma de receita, mas com provocações e proposições de caminhos a debater.

Tendo como objeto os livros didáticos no ensino brasileiro e português, procuramos entender como a antiga civilização egípcia é apresentada em sala de aula, como esta sociedade que desperta tanto interesse é retratada nas escolas. Para isso, nosso trabalho foi dividido em quatro capítulos.

No primeiro, introduzimos um debate sobre a importância do livro didático e como ele se insere no ensino básico e secundário, também discutimos sobre o papel do professor e como a Antiguidade aparece nos manuais. No segundo capítulo analisamos os currículos nacionais, documentos que regulam os conteúdos que virão nos livros didáticos. A importância dessa análise está em entender como estes currículos sofrem influência dos mais diversos setores da sociedade e como estes são fundamentais para entender o que os alunos recebem nas escolas.

No terceiro capítulo fizemos o estudo propriamente dos conteúdos nos livros didáticos. Procurando entender a construção das narrativas e as formas utilizadas para apresentar o Egito Antigo. Por fim, no quarto capítulo, buscamos demonstrar como os temas centrais sobre a civilização egípcia, que já são trabalhadas nos livros, podem ser aprofundados. E para isso trouxemos algumas percepções das posições científicas mais

recentes sobre estes temas, visando a sua incorporação com alguma urgência na formação dos alunos(as) do ensino básico e médio, português e brasileiro.

Acreditamos que essa poderá ser a via de desconstruir e reconstruir algumas percepções menos exatas e até erradas sobre o passado.

Referências Bibliográficas

- AA.VV. (Equipo directivo) (1995) — ***Historia Antigua en la enseñanza***. <<IBER>>
- ALVES, Luís Alberto Marques. **O Tempo presente na História da Educação**. In: ALVES, L; PINTASSILGO, J.(Coord.). *História da Educação, Fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: Balanço da investigação portuguesa (2005-2014)*. Porto, 2015. p.25-56.
- ANDRÉ CHERVEL. **L’histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche**, *Histoire de l’éducation*, mai 1988, n° 38, p. 59-119.
- ANPUH, SP. Associação Nacional de História. Seção São Paulo. (2017b). **Carta da**
- APPLE, Michael. **A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Org.). *Curriculo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENITO, Agustín Escolano (Ed). **Curriculum editado y sociedade del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela**. Valencia: Editorial Tirant Lo Blanch, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- Bittencourt. C. M. F.(2004).**Ensino de História: fundamentos e métodos**.7ª Ed. São Paulo: Cortez.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 11 abril. 2019.
- BRAUD, Ph. (1996). **L’émotion en politique**. Paris : Presses de Sciences Po.
- CHANET, J.-F. (1996). **L’école républicaine et les petites patries**, Paris, Aubier.
- CHRISTIAN LAVILLE, «La recherche empirique en éducation historique», in *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, 2001
- Citron, S. (1984). **Enseigner l’histoire aujourd’hui**. Paris : Les éditions ouvrières

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Caderno cedes, ano XX, n. 52, novembro/2000.

DE CERTEAU, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.

Diretoria da Associação Nacional de História ao Conselho Nacional de Educação

Durkheim, E. (1992). *Education et sociologie*. Paris : PUF.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. 2ª edição. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. 2ª edição. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FREIRE, P. (1973). **Education for Critical Consciousness**. New York: Seabury.

FREIRE, P. (1978). **Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau**. New York: Seabury.

FREIRE, P.(1988). "The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom and Education and Conscientizacao."In Perspectives on Literacy, ed. Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll, and Mike Rose, pp. 398–409. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

FREIRE, P.(1993). **Pedagogy of the City**. New York: Continuum. Freire, P. (1994). **Pedagogy of Hope**. New York: Continuum.

FREIRE, P.(1996). **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Continuum.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

GADOTTI,M.(1994) **Reading Paulo Freire. His life and work**, New York, SUNY press.

GELLNER, E. (1989). *Nation et nationalisme*. Paris : Payot.

GIROUX, Henry & SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, Ana Tereza Marques; Silva, Gilvan Ventura da. **O ensino de história antiga nos livros didáticos brasileiros: balanço e perspectivas**. In: Chevitarese, André L.;

Cornelli, Gabriele; Silva, Maria Aparecida de Oliveira (orgs.). A tradição clássica e o Brasil. Brasília: Archai-UNB/Fortium, 2008.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **Uma morfologia da história: as formas da história antiga.** *Politeia: História e Sociedade*, Vitória da Conquista, BA, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2003.

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

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

HENRI MONIOT, **Didactique de l'histoire**, Paris, Nathan, 1993.

HENRI MONIOT, **Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire collective**, Berne, Lang, 1984.

KOK-ESCALLE, M. (1997). **Paris : de l'image à la mémoire. Représentations artistiques, littéraires, socio-politiques.** Amsterdam : Rodopi.

LEGRIS, P. (2009). **L'identité nationale au travers des programmes d'histoire en France.** In S. Dessajan (dir.). *Immigration et identité nationale : une altérité revisitée.* Paris : L'Harmattan.

M' BOKOLO, Elikia. **África Negra História e Civilizações.** Até ao Século XVIII. Lisboa: Vulgata, 2003, pp.208-28.

MEIJER, R. (1999). « **Nation building and writing literary history** », *Yearbook of European Studies*, № 12.

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

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do Futuro Presente.** Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade. Lisboa; 2009.

NÓVOA, Antonio. **Nota de Apresentação.** In: GOODSON, Ivor F. *A Construção Social do Currículo.* Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: EDUCA, 1997.

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

POPKEWITZ, T. S. **História do Currículo, Regulação Social e Poder.** In: T. T. Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos.* 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 173-210, 2008.

ROMANATTO, Mauro Carlos. **O Livro Didático: alcances e limites.** Disponível em http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc. Acesso em 26/02/2020.

RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno (org). **Educar por Competências – O que há de novo?** MORATA, 2008. Artmed, 2011.

SCHISSLER, H., Soysal, Y. (2005). ***The nation, Europe, and the world: textbooks and curricula in transition.*** New York : Berghahn Books.

THIESSE, A. (1999). ***La création des identités nationales. L'Europe XVIII^{ème}-XX^{ème} siècles.*** Paris : Seuil.

CUNHA, E.; **Como nos tornámos Humanos,** 2010.

STRINGER, C.; **The Origin of Our Species,** 2012.

WILKINSON, Toby A. H. 1996. **State Formation in Egypt: Chronology and Society.** Oxford: Hadrian Books Ltd.

BRIER, B & Hobbs, H. **Ancient Egypt: Everyday Life in the Land of the Nile.** Sterling, 2013.

BUNSON, M. **The Encyclopedia of Ancient Egypt.** Gramercy Books, 1991.

DAVID, R. **Handbook to Life in Ancient Egypt Revised.** Oxford University Press, 2007.

JAMES, G. **Stolen Legacy: The Egyptian Origins of Western Philosophy.** CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014.

LEWIS, J. E. **The Mammoth Book of Eyewitness Ancient Egypt.** Running Press, 2003.

SHAW, I. **The Oxford History of Ancient Egypt.** Oxford, 2016.

VERNER, M. **The Pyramids: The Mystery, Culture, and Science of Egypt's Great Monuments.** Grove/Atlantic, 2001.

WILKINSON, R. H. **The Complete Temples of Ancient Egypt.** Thames & Hudson, 2000.