UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Wanderson Alberto da Silva

HISTÓRIA, A GENTE APRENDE VIVENDO: O ENSINO DA HISTÓRIA EGÍPCIA ENTRE A PRÁTICA EM SALA DE AULA E A PROPOSTA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA (2016-2021).

JOÃO PESSOA

2023

HISTÓRIA, A GENTE APRENDE VIVENDO: O ENSINO DA HISTÓRIA EGÍPCIA ENTRE A PRÁTICA EM SALA DE AULA E A PROPOSTA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA (2016-2021).

Wanderson Alberto da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História – PPGH, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na área de concentração em História e Cultura Histórica, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Profa. Dra. Priscilla Gontijo Leite.

Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos.

JOÃO PESSOA - PB

2023

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586h Silva, Wanderson Alberto da.
História, a gente aprende vivendo : o ensino da história egípcia entre a prática em sala de aula e a proposta curricular do novo ensino médio da Paraíba (2016-2021) / Wanderson Alberto da Silva. - João Pessoa, 2023.
225 f. : il.

Orientação: Priscilla Gontijo Leite.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Currículo escolar - História. 2. Ensino de história. 3. Antigo Egito - Ensino médio. 4. Ensino médio da Paraíba. I. Leite, Priscilla Gontijo. II. Título.

UFPB/BC CDU 37.016:93/94(043)

Elaborado por GRACILENE BARBOSA FIGUEIREDO - CRB-15/794

***HISTÓRIA, A GENTE APRENDE VIVENDO*: O ENSINO DA HISTÓRIAEGÍPCIA ENTRE A PRÁTICA EM SALA DE AULA E A PROPOSTA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA (2016-2021).**

Wanderson Alberto da Silva

Dissertação de Mestrado avaliada em 29/08/2023 com conceito APROVADO.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Priscilla Gontijo Leite

(Orientadora PPGH/UFPB)

Prof. Dr. Fábio Afonso Frizzo de Moraes Lima

(Examinador Externo PPGH/UFTM)

Prof. Dr. Martinho Guedes dos Santos Neto

(Examinador Interno PPGH/UFPB)

João Pessoa, 29 de agosto de 2023.

DEDICATÓRIA

Para Tiago,

que recebi de Hayla/Maet com a missão de cuidá-lo. Cumpro-a como dádiva.

AGRADECIMENTOS

HaShem,
Grande Senhor do Universo,
Muito obrigado pelo respirar,
Por mais um dia nessa vida.
Muito obrigado pela Existência
[...]

Este trabalho é fruto da contribuição de muitas pessoas. Tentar agradecer a todas pode escorregar no esquecimento de alguma alma. Que a pena de *Maat*, seja o calibre da justiça desse momento.

A história da escrita dessa dissertação foi trilhada com instituições, professores, familiares, amigos e hierarquias supremas.

Agradeço a minha orientadora, Priscilla Gontijo Leite, por aceitar a proposta de trabalho e, pelo acompanhamento ao longo do tempo de estudo, pesquisa e produção.

Aos professores que compuseram a banca de Qualificação, Raquel dos Santos Funari e Martinho Guedes dos Santos Neto. A este, que também compôs a banca de Defesa, junto com Fábio Afonso Frizzo de Moraes Lima, meus sinceros agradecimentos, pelas suas contribuições atenciosas e precisas, que foram relevantespara o término desse trabalho.

Aos professores do PPGH, que de alguma forma ajudaram, direta ou indiretamente: Ângelo Emílio, Telma Fernandes, Tiago Gil, Paulo Milhomens, Élio Flores, Cláudia Cury e João Bueno.

Aos professores que se dedicaram a responder o Questionário de Pesquisa, espinha dorsal da construção do corpo desta obra.

Ao amigo-irmão, Thiago Medeiros, pelo *start*¸ nesta obra e naquela outra. Obrigado, a Danielle Alves e a Théo também.

Ao meu pai, José Batista (em memória), que sempre incentivou meus estudos; a minha mãe, Bernadete, pelo carinho e exemplo de vitalidade e força de vontade; às minhas irmãs, Kátia, Tânia e Vânia; aos meus irmãos, Wellington e Paulo.

À Serioja, minha companheira, que (re)encontrei escrevendo sobre um passado, que se funde com o que nos permitimos viver no presente, que o céu confirmou com um "até que enfim". Muito obrigado por TUDO.

À Kalahara, obrigado pelo TODO. Pela prática antes da teoria, por me mostrar por dentro, por me mandar me instruir, pelo canal de Luz. À BH e toda sua alegre turma. Aos meus guardiões, que me guiam e me protegem. Aos meus irmãos adorianos da família que escolhi. À Saat Maet, que resume o Conjunto da Obra. Obrigado por me resgatar e me guiar na descoberta de *ser quem eu vim ser*.

Sim... Muito obrigado, meu filho Tiago, por me esperar e me apoiar durante esse trabalho.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Ensino de História e Saberes Históricos, tem por objetivo investigar o ensino do Antigo Egito, no componente curricular Históriaentre os anos 2016 e 2021. Esse recorte se justifica tendo vista à emergência da obrigatoriedade da reforma educacional no Brasil para implementação do Novo Ensino Médio, que deveria ocorrer a partir de janeiro de 2022, de acordo com a Lei 13.415/17. Buscando encontrar caminhos para as discussões que ampliem os debates sobre o ensinode História, optamos como procedimento metodológico a análise das experiências docentes, a partir da elaboração de um Questionário de Pesquisa, cujo material de estudo foram as vivências de professores da rede pública e privada que lecionam História na primeira série do Ensino Médio da Paraíba. Com os resultados do questionário percebemos que, independentemente da esfera pública ou privada, não houve muitas mudanças. As vivências dos professores em sala de aula demonstram em suas práticas de ensino que o Antigo Egito, indubitavelmente apreciado pelos estudantes, não é desenvolvido em suas diversas possibilidades de abordagens disponíveis no currículo vigente do Estado. Ainda segundo o questionário, esses mesmos professores não realizaram formação continuada sobre os documentos normatizadores da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular do Ensino Médio (PCEM/PB).

Palavras Chave: Ensino de História; Antigo Egito; Currículo; Paraíba.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the line of research Teaching History and Historical Knowledge, aims to investigate the teaching of Ancient Egypt, in the History curricular component between the years 2016 and 2021. This focus is justified in view of the emergence of mandatory educational reform in Brazil for the implementation of the New Secondary Education, which should take place from January 2022, in accordance with Law 13.415/17. Seeking to find ways for discussions that expand debates on the teaching of History, we chose as a methodological procedure the analysis of teaching experiences, based on the elaboration of a Research Questionnaire, whose study material was the experiences of teachers from public and private schools. who teach History in the first year of high school in Paraíba. With the results of the questionnaire we realized that, regardless of the public or private sphere, there were not many changes. The experiences of teachers in the classroom demonstrate in their teaching practices that Ancient Egypt, undoubtedly appreciated by students, is not developed in its diverse possibilities of approaches available in the current State curriculum. Also according to the questionnaire, these same teachers did not undergo ongoing training on educational standard documents, such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the Secondary Education Curricular Proposal (PCEM/PB).

Keywords: History teaching; Ancient Egypt; Curriculum; Paraíba.

LISTA DE QUADROS

QUADRO I: Relação de Coexistência Temporal do Antigo Egito com Outros Povos.....85

QUADRO II: Algumas Temáticas Tratadas em Sala de Aula.....87

QUADRO III: Recorte de Competências e Habilidades que sugerimos para o objeto de conhecimento Antigo Egito no Ensino Médio.....105

QUADRO IV: Ações da construção da PCEM/PB.....108

QUADRO V: Participantes da Formação Inicial para o Novo Ensino Médio.....112

QUADRO VI: Ementa e Carga Horária da Formação Inicial para o Novo Ensino Médio.....121

QUADRO VII: Títulos das colunas do quadro do currículo de História da PCEM/PB..124

QUADRO VIII: Quantidade de professores e seu tipo do contato com a PCEM/PB.....125

QUADRO IX: Quantitativo de vivências dos discentes que influenciam no planejamento docente.....126

QUADRO X: Quantidade de professores que utilizam outros recursos além do livro didático.....133

QUADRO XI: Anos de conclusão de segunda graduação.....146

QUADRO XII: Ano da última Pós-Graduação.....146

QUADRO XIII: Professores por Modalidade de Ensino.....148

QUADRO XIV: Município de atuação dos professores.....150

QUADRO XV: Quantitativo de professores com formação em BNCC, PCEM/PB e NEM.....151

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Mapa do Egito.....15
FIGURA 2: Deus Kephera.....18
FIGURA 3: Imagens de interpretações de Cleópatra.....35
FIGURA 4: Tabela do Alfabeto Egípcio.....40
FIGURA 5: Cartucho de Ptolomeu.....41
FIGURA 6: Cartucho de Cleópatra.....42
FIGURA 7: Maat.....43
FIGURA 8: Cartucho de Tutankhamon.....44
FIGURA 9: Aton.....44
FIGURA 10: Egiptomania no teto do hotel em Luxor.....46
FIGURA 11: Egiptomania em Tapeçaria de Luxor.....46
FIGURA 12: Transporte da Barca de Quéops.....50
FIGURA 13: Obelisco de Petrópolis, RJ.....52
FIGURA 14: Obelisco da Avenida Rio Branco, RJ.....52
FIGURA 15: Obelisco de João Pessoa, PB.....53
FIGURA 16: Tenda de comércio no complexo arquitetônico de Gizeh.....55
FIGURA 17: Estante de livros e peças de Egiptomania.....56
FIGURA 18: Capa do Livro da 1ª Série do Bernoulli.....65
FIGURA 19: Sumário do Livro da 1ª Série do Bernoulli.....66
FIGURA 20: Página 83 do livro *Aprender Juntos História*, do 5º Ano.....68
FIGURA 21: Páginas 76 e 77 do livro *Aprender Juntos História*, do 5º Ano.....70
FIGURA 22: Templo de Karnak.....82
FIGURA 23: Maquete do Templo de Karnak.....83
FIGURA 24: Capa do site oficial da Netflix com *Rainha Cleópatra*.....95
FIGURA 25: Código Alfanumérico para as Competências e Habilidade do Ensino Médio.....105
FIGURA 26: Calendário da Formação Inicial do Novo Ensino Médio.....111
FIGURA 27: Professores com formação sobre a BNCC.....118
FIGURA 28: Conhecedores das Competências e Habilidades de sua área da BNCC.....118
FIGURA 29: Professores que tiveram estudo sobre a PCEM/PB na sua escola.....119

FIGURA 30: Página inicial do Sumário do Livro *Moderna Plus História* – Volume Único.....123
FIGURA 31: Quantitativo de perguntas mais frequentes sobre o Antigo Egito.....127
FIGURA 32: Página inicial sobre Antigo Egito do Livro *Moderna Plus História – Volume Único*.....132
FIGURA 33: Materiais utilizados na escola sem livro didático.....133
FIGURA 34: Capa do Questionário de Pesquisa.....142
FIGURA 35: Quantitativo de respostas dos professores.....143
FIGURA 36: Porcentagem referente ao ano de formação dos professores.....144
FIGURA 37: Porcentagem de formação dos professores além da graduação em História.....145
FIGURA 38: Porcentagem de professores com pós-graduação.....146
FIGURA 39: professores da rede pública e/ou privada.....147
FIGURA 40: Porcentagem de professores por tempo de magistério.....150
FIGURA 41: Quantitativo de conhecimento sobre BNCC e NEM.....152
FIGURA 42: Comparativo de quantidade de aulas de Antigo Egito.....153
FIGURA 43: Como os professores preparam as aulas de Antigo Egito.....154
FIGURA 44: Reconhecimento do Antigo Egito na BNCC e nos IFs.....155
FIGURA 45: Fonte de interesse inicial dos estudantes sobre Antigo Egito.....156
FIGURA 46: Interdisciplinaridade nas aulas sobre Antigo Egito.....157
FIGURA 47: Reação dos alunos sobre as aulas de Antigo Egito.....159
FIGURA 48: Uso de recursos metodológicos nas aulas de Antigo Egito.....161
FIGURA 49: Trabalhos associados ao Antigo Egito pelos professores.....164
FIGURA 50: Satisfação quanto ao livro didático.....167
FIGURA 51: Assuntos no livro didático.....168

LISTA DE SIGLAS

AD'OR	*Ad* = eternamente; *Or* = Luz.
ANPUH/PB	Associação Nacional de História, originalmente Associação Nacional dos Professores Universitários de História.
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CCHLA	Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes.
CEARTE	Centro Estadual de Arte.
CEE/PB	Conselho Estadual de Educação da Paraíba.
CEP/CCS	Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CONAE	Conferência Nacional de Educação.
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais.
EAD	Educação a Distância.
ECI	Escola Cidadã Integral.
ECIT	Escola Cidadã integral Técnica.
EEEF TIRADENTES	Escola Estadual de Ensino Fundamental Tiradentes.
EITA	Escola Integral Técnica de Arte.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
ER	Escola Regular.
FGB	Formação Geral Básica.
GEM	*Grand Egyptian Museum.*
GRE	Gerências Regionais de Ensino.
IFs	Itinerários Formativos. No singular, Itinerário Formativo – IF.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC	Ministério da Educação, originalmente, Ministério da Educação e Cultura.
NEM	Novo Ensino Médio.
PCEM/PB	Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PCNENM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
PDF	*Portable Document Format.*
PNE	Plano Nacional de Educação.
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio.
ProBNCC/PB	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular.
ProNem	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.
PSM	*Practical Software Measurement.*
QP	Questionário de Pesquisa.
REDs	Recursos Educacionais Digitais.
SEDEs	Secretarias Estaduais e Distrital de Educação.
SEECT	Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia do Estado.
GEEP/SEE	Gerência Executiva de Ensino Profissionalizante da Secretaria de Estado da Educação.
SMEs	Secretarias Municipais de Educação.
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 16
CAPÍTULO I: O EGITO NA VIDA INTELECTUAL E NAS SALAS DE AULA DA PARAÍBA..... 29
1.1 EGIPTOLOGIA E EGIPTOMANIA..... 37
1.2. O ANTIGO EGITO NA SALA DE AULA: UMA TRAJETÓRIA..... 60
CAPÍTULO II: ESTUDANDO O EGITO ANTIGO..... 78
2.1 KEMET - TERRAS NEGRAS, TERRA DE NEGROS: A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA ANTIGUIDADE AFRICANA..... 79
2.2 O ANTIGO EGITO NA BNCC E A PROPOSTA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA – PCEM/PB-2021..... 99
CAPÍTULO III: **EXPERIÊNCIAS DOCENTES E ENSINO DA HISTÓRIA ANTIGA EGÍPICIA**..... 113
3.1 O ANTIGO EGITO NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE ACORDOCOM A PCEM/PB (2016-2021)..... 114
3.2 OS PROFESSORES E O ANTIGO EGITO NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DO QUESTIONÁRIO..... 140
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 170
5. LÉXICO..... 174
6. REFERÊNCIAS..... 181
7. ANEXOS..... 194

FIGURA 1: Mapa do Egito

Fonte: Mapa de autoria do Prof. Dr. Antonio Brancaglion Júnior (Apud Machado, 2019, p. 14).

INTRODUÇÃO

> Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, **é vir a ser**. (Freire, 1996, grifo nosso)

Observar a natureza é uma prática milenar, mais precisamente, pré-histórica. Desde que os primeiros seres humanos buscaram aprender capturando informações por meio do uso de seus próprios sentidos, eles passaram a ter na natureza a sua escola. A escola da vida, onde tudo é objeto de conhecimento, tudo é conteúdo, tudo é aprendizado.

Aos poucos as pessoas foram procurando se aproximar e perceberam que aqueles que exercitavam o constante movimento de busca de seu próprio desenvolvimento, estavam sempre questionando o porquê das coisas e, questionando a si próprios, procuravam melhorar a si mesmos.

Nas proximidades das águas, desenvolveram saberes e técnicas que os possibilitaram se fixarem e se organizaram também por funções necessárias aos seus credos e anseios, constituindo valores. Também precisaram se proteger daqueles que não compartilhavam dos mesmos princípios, portanto, criaram leis e fronteiras. Notaram que poderia haver algo que entediam ser maior do que eles mesmos, que não conseguiam controlar, como os fenômenos da natureza, por exemplo. Esses grupos humanos aprenderam muito observando a sua própria natureza física.

Dos povos da antiguidade que se desenvolveram passo a passo, com erros e acertos, que foram se aprimorando em suas habilidades e técnicas de sobrevivência, destacamos aqui o Antigo Egito. O povo que surgiu à margem do rio Nilo precisou entender a natureza, pois esta era essencial para a sua sobrevivência.

> O Egito era um dos “formigueiros humanos” do mundo antigo, em virtude de sua extraordinária fertilidade renovada anualmente pelos aluviões do Nilo. Sendo a vida agrícola inteiramente dependente da inundação, quando esta faltava ou era insuficiente ocorria a fome – apesar das reservas acumuladas pelo Estado – e morriam milhares de pessoas. (Cardoso, 2004, p. 38)

A partir desse entendimento e da relação com a natureza, os egípcios desenvolveram um tipo particular de escrita, chamada de hieróglifo[1], que é "uma das línguas documentadas mais duradouras da história da Humanidade, com mais de quatro mil anos de uso contínuo" (Pereira, 2016, p. 27).

Para a codificação dos símbolos hieroglíficos, houve uma observação minuciosa de tudo que os olhos dos primeiros escribas alcançavam, para que capturassem os traços principais dos elementos que compõem cada ser ou objeto da natureza. Estão presentes nos hieróglifos as formas da vegetação, do relevo, do céu, das águas, dos seres terrestres, marinhos e aéreos[2].

As figuras humanas e de animais, por exemplo, são fundamentais para a compreensão da escrita egípcia antiga, pois indicam o sentido da leitura. Se essas figuras estiverem voltadas para a esquerda significa que a leitura deve ser feita da esquerda para a direita ou vice-versa[3].

A partir desse estudo cuidadoso da natureza circundante os antigos egípcios extraíam ensinamentos e criavam conceitos e princípios, como o Kepher , que também é o nome egípcio para o besouro escaravelho, que nada mais é do que o 'Vir a Ser', relacionado ao deus Khepera:

> O poder invisível de Deus, manifestando-se na forma do deus Kephera, fazia o Sol rolar através do céu, e o fato de rolar deu ao escaravelho o nome *kheper, i.e.,* "aquele que rola". O Sol continha os germes de toda vida, e como a bola do inseto continha os germes dos jovens escaravelhos, ele também foi identificado com o Sol, como criatura que produzia vida de uma forma especial. Ora, o deus Khepera também representa matéria inerte, mas viva, que estava prestes a iniciar um curso de existência, e em um período muito antigo fora considerado um deus da ressurreição, e, sendo identificado com ele, o inseto tornou-se o símbolo do deus e da ressurreição. (Budge, 2003, p. 39)

[1] Hieróglifo é uma palavra de origem grega que significa escrita (*Glifos*) sagrada (*Hiero*) dos antigos egípcios. Para mais detalhes sobre o uso dos hieróglifos, assim como outros termos e expressões, criamos o tópico 5. LÉXICO neste trabalho.

[2] Sir Alan Gardiner (1991), na sua Gramática Egípcia, apresenta seções detalhadas separando os animais com seus respectivos significados, como por exemplo, a Seção G, para os pássaros; a Seção L para animais invertebrados; a Seção M para árvores e plantas.

[3] Los signos que representan personas, animales y pájaros, así como otros signos que tienem una parte anterior y otra posterior, casi siempre miran hacia el principio de la inscripción en la que se encuentran, por lo que la dirección de letura rara vez resulta didosa (Gardiner, 1991, p. 27).

FIGURA 2: Deus Kephera

"[...] and with this god (Chnemu) and Ptah and Cheperá he shared the name of creator of men" (Budge, 1995, p. 275-276).

'Vir a ser' significa sair dessa matéria inerte, tornar-se vida, se fazer vivo. Os antigos egípcios olhavam a natureza como aquela que nos ensina a viver, e o escaravelho os ensinaram que era preciso depositar seus ovinhos em uma bola de excremento, algumas vezes até com o tamanho dez vez maior que o do próprio animal, e fazê-la rolar com força e determinação, persistência e muita, mas muita vontade, atravessando longas distâncias, do Leste ao Oeste, para então depositá-la num buraco, onde ficaria por 28 dias e, só então, no 29º dia seria retirada e levada à água para dissolver-se e dali nutriam-se as crias (Budge, 2003).

O escaravelho também é um hieróglifo, muito frequente inclusive nos nomes de vários faraós, como Men-Kepher-Rá [4] , mais conhecido como Tutmósis III . O simbolismo do escaravelho perpassa por toda a história do Antigo Egito, assim como muitos outros hieróglifos, mantendo por milênios seus mesmos significados. Mesmo que a língua egípcia antiga tenha passado por diferentes estágios ao logo de sua evolução, foi se aperfeiçoando e se adaptando às novas condições sociais, culturais e históricas com mais de 4 mil anos de uso contínuo (Pereira, 2016). Desenvolveram, portanto, uma unidade enquanto linguística.

Já territorialmente, os egípcios agruparam-se em função das necessidades de sobrevivência, como a alimentação e a proteção aos ataques invasores.

[4] Os faraós recebiam mais de um nome, pode ser o nome de nascimento, o nome como faraó, um nome enquanto sacerdote entre outros. Cartuchos de Tutmés III (Tutmósis III, em grego), também conhecido como Men-Kepher-Rá (Budge, 1995, p. 89).

> Michael Hoffman e os outros escavadores recentes do sítio de Nekhen (Hieracômpolis), no final do Pré-dinástico, mostraram que tal sítio do Alto Egito, muito ligado arqueologicamente ao processo de unificação, tinha então uma população importante que se estava concentrando em aglomerações fortificadas, em uma região que contava com um templo prestigioso e com boas condições para a irrigação baseada nos tanques ou bacias naturais do Nilo. (Cardoso, 1994, p. 73)

Nessa concentração em aglomerações, protegiam-se nas fortificações uns aos outros de ataques intrusos e, o sentido de construção de um grande templo relaciona-se à necessidade de reunir povos, sobretudo forças. Nesses confrontos bélicos ou mesmo visitas diplomáticas é muito comum a troca de aprendizagens culturais de ambas as partes (Liverani, 2020).

Para os antigos egípcios, era possível e necessário estar aberto ao aprendizado com tudo que existe ao redor e com todos que encontramos em nosso caminho. Segundo Ptahotep[5], vizir da Dinastia V, reconhecido por suas máximas: "Não te envaideças de teu conhecimento, toma o conselho tanto do ignorante quanto do instruído, [...] O bem falar é mais raro que a esmeralda, mas pode encontrar-se entre criados e britadores de pedra" (Araújo, 2000, p. 247).

O conhecimento pleno do rio Nilo e tudo que o continha era vital para a existência daquele povo, estudá-lo, muito provavelmente, era como uma cadeira[6] daquela época. Essa sociedade viveu prioritariamente da agricultura, plantou sementes, cultivou, cuidou, manteve, proliferou, distribuiu frutos e durou milênios. E foi a partir dessas leituras e vivências acerca do Antigo Egito e das nossas experiências em sala, que essa dissertação começou a ser pensada, o quanto essa sabedoria dos antigos egípcios pode ajudar na educação histórica dos dias atuais.

A partir desse contexto, alguns questionamentos vieram à tona: o que é, e como é ensinada a história do Antigo Egito nas salas de aula da 1ª Série do Ensino Médio da Paraíba? Há o reconhecimento da africanidade egípcia? É feita a relação entre o camponês de ontem e o de hoje? Estas e muitas outras questões nos colocaram em profunda reflexão e decidimos pesquisar sobre a atuação dos colegas de profissão para averiguar seus procedimentos educacionais sobre o tema analisado por nós.

---

[5] Ptah-hotep, cujo nome significa '(O deus) Ptah está satisfeito', foi governador da capital, no reinado do faraó Isési, durante a Dinastia V (Araújo, 2000).

[6] Utilizo aqui cadeira como uma disciplina, ou componente curricular, a ser estudado, dada a tamanha importância do rio Nilo para a vida daquele povo em todos os seus aspectos.

Consideramos relevante, para o entendimento das problematizações que faremos ao longo da dissertação, dizer que tais questões que nos moveram para a pesquisa compõem a nossa trajetória profissional de quase trinta anos como professor de História. Estudantes de pelo menos três gerações já passaram pelo professor de História Dinho Zâmbia - como preferimos nos apresentar profissionalmente em sala de aula. Já atuamos em todos os níveis da educação básica, da educação infantil até a 3ª Série do Ensino Médio, e também em cursos de graduação em faculdades privadas. Até que prestamos concurso para professor da rede pública do estado em 2011, no qual fui conseguimos a aprovação, garantindo estabilidade empregatícia a cada ano que inicia[7].

A partir de 2016, sendo concursado pela segunda vez, ingressamos no Centro Estadual de Arte – CEARTE, onde adquirimos experiências enriquecedoras que nos permitiu criar o projeto EITA – Escola Integral Técnica de Arte. Daí em diante, o nosso envolvimento com a Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia do Estado – SEECT[8] passou a ser mais estreito, sendo nomeado Coordenador de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas do ProBNCC/PB[9], para criação do novo currículo do estado que seria implantado em 2022, de acordo com a Lei 13.415/17. E, em 10 de fevereiro de 2022, recebemos o convite[10], aceito prontamente, de compor o quadro de professores da Escola Técnica Estadual de Arte, Tecnologia e Economia Criativa Poeta Juca Pontes[11] (a mesma que havíamos chamado do EITA).

[7] Nas escolas da rede privada há um sentimento comum que assombra a quase todos os professores que é a possibilidade da demissão, por inúmeros fatores, inclusive a falência da instituição com as justificativas de inadimplências no pagamento das mensalidades. Isso, associado ao constante atraso nas remunerações, tem feito com que muitos professores busquem a estabilidade empregatícia com a aprovação em concursos públicos.

[8] Atualmente, apenas Secretaria de Estado da Educação – SEE, sofrendo esta alteração na gestão de segundo mandato do governador João Azevedo Lins Filho, iniciado em 1º de janeiro de 2023.

[9] De acordo com a PORTARIA Nº 331, de 5 de abril de 2018, no Cap.1 Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios.

[10] O Art. 3º do Decreto nº 43.387 de 30 de janeiro de 2023 diz que "O quadro de profissionais da Escola Técnica Estadual de Arte, Tecnologia e Economia Criativa será constituído por professores e servidores da rede estadual de ensino, escolhidos mediante prévia análise e validação do perfil profissional pela GEEP/SEE."

[11] O Decreto nº 43.387 de 30 de janeiro de 2023, determina no Art. 1º que a "EEEF TIRADENTES, UTB nº 211109400, passa a ser denominada de Escola Técnica Estadual de Arte, Tecnologia e Economia Criativa, com sede na Rua Francisco Londres, 69 – Bairro do Varadouro, CEP 58010-150, no município de João Pessoa, com o objetivo de ofertar Educação Profissional Técnica de Nível Médio."

Atualmente, além de ensino presencial, remoto[12] e híbrido[13], transmitimos aulas fora do expediente escolar em canais do Youtube, Facebook, Telegram, Instagram, e também em TV Aberta, como a TV Paraíba Educa – canal 8.3, a TV Cabo Branco, a TV Tambaú e, nacionalmente o programa Maratona Enem pela EBC – Empresa Brasileira de Comunicação. Na SEECT, atuamos como Supervisor de Formação e de Implementação do Novo Ensino Médio, encerrando as atividades da Formação Inicial em novembro de 2022. No momento (agosto de 2023), estamos à espera da validação do projeto do Plano de Implementação da Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Paraíba.

No início da nossa trajetória profissional, lembramo-nos da nossa própria experiência estudando o Antigo Egito, e em particular do professor Salgado, de História. Ele nos encantou quando, ainda na 5ª Série, atual 6º Ano do Ensino Fundamental, levou toda a turma para o auditório do colégio Instituto de Educação Santo Antônio, em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, quando iniciou sua aula sobre o Egito. Apresentando aqueles slides bem avermelhados de sua viagem à terra dos faraós falou com muita empolgação e amor pelo conhecimento que aquele povo deixou por milênios. Suas palavras criaram raízes e uma frase final daquele dia permanece ressoando: **"História a gente aprende vivendo"**. Por tão significativa que se tornou, compõe o título dessa dissertação.

Foi nesse sentido que reunimos esforços e decidimos estudar sobre o Egito por conta própria, nos debruçando por anos em livros, documentários e conhecendo pessoas com propósitos afins. Finalmente visitamos o Egito pela primeira vez em janeiro de 2007, depois em janeiro de 2008. Após 12 anos, em fevereiro de 2020, pouco antes de se iniciar a pandemia da Covid 19, retornamos ao Egito, aguçando nosso olhar e nos levando a dedicação ao ingresso no mestrado pelo PPGH/UFPB para desenvolver uma pesquisa na área de ensino de Antigo Egito. Em fins de fevereiro e início de março de 2023, estivemos pela quarta vez no Egito buscando vivenciar a história dos espaços que descrevemos neste trabalho e, ao mesmo tempo, iniciar a pesquisa que pretendemos desenvolver no tão sonhado doutorado.

Durante o primeiro ano de pesquisa para esta dissertação, obrigamo-nos a nos manter lecionando na rede pública e privada de ensino como professor de História, para

[12] Na prática tem sido uma modalidade de ensino em que os estudantes acompanham as aulas on-line, de fora da escola física, geralmente de suas próprias residências, utilizando-se de ferramentas digitais, como no meu caso o Google Suíte, através do Google Classroom.

[13] Modalidade de ensino em que há uma espécie de revezamento de quantitativo de estudantes presenciais e on-line, aderida pelas escolas privadas e públicas no país devido à Pandemia da Covide19 para evitar aglomerações, procurando respeitar o distanciamento social de acordo com os protocolos municipais e estaduais. Em 5. LÉXICO, a origem do termo ensino híbrido.

que possamos compreender as inevitáveis comparações entre essas esferas educacionais. A observação em ambas nos fez refletir o porquê de o ensino da história egípcia ser tão parecido em realidades socias tão diferentes. Qual seria a causa disso? Estaria nos docentes, nos livros didáticos, ou nos dois? Estaria na formação dos professores?

A partir destes questionamentos, esta dissertação se propõe a tentar encontrar algumas respostas e contribuir, de certa maneira para o debate acerca do ensino da história do Antigo Egito. Partindo desses pressupostos, e nos quase trinta anos de prática docente, o que observamos ao lidar com os livros didáticos para 1ª Série do Ensino Médio, nos levou a indagações sobre o conteúdo proposto e lecionado sobre a civilização egípcia, da mesma forma como de outras sociedades.

Chamamos a atenção para esse debate, tendo em vista que na nossa formação escolar esse conteúdo não foi tratado de forma considerada relevante. Durante a 5ª Série (atual 6º Ano), as aulas do Antigo Egito ministradas pelo professor Salgado, apaixonado pela história daquela sociedade, eram também apaixonantes. Mas, a experiência no antigo Segundo Grau, com outros professores, foi desastrosa, uma vez que o assunto foi abordado de maneira corriqueira e superficial, com o foco específico no Vestibular.

Nesse sentido, uma importante contribuição para o debate é o trabalho de Thaís Rocha da Silva, *O sorriso da esfinge: reflexões sobre o ensino do Egito antigo no Brasil*, propondo "levantar alguns dos problemas relacionados ao ensino de história do Egito antigo no Brasil" (Silva, 2014, p. 280), que iremos debater mais adiante.

Destacamos também a importância midiática, principalmente o cinema, com base no trabalho de José Maria de Souza Neto (2019), *Deuses do Egito (2016): uma narrativa fílmica da civilização branca*. E, do mesmo autor a importante reflexão levantada sobre o currículo de História em *Ensinando história antiga e medieval no Brasil: da inércia à poética* (2021). Trabalhos estes, que abordaremos adiante, sobre como o conhecimento acerca do Antigo Egito chega na sociedade contemporânea por meio do cinema e outras mídias, uma vez que essa discussão tem relevância para a nossa área de concentração do PPGH, que é cultura histórica. Haja vista que sabemos que História, assim como os demais saberes, também se aprendem em espaços além dos muros sala de aula.

Na Paraíba, sobre ensino de Antigo Egito, temos como destaque e, portanto, utilizamos como contribuição, a dissertação de Victor Braga Gurgel, intitulada *Ensino e Memória: uma perspectiva a partir de textos literários egípcios do reino médio*, de 2020 e o artigo *Ensino de História e visões do Egito antigo: concepções docentes, egiptomania e livros didáticos*, apresentado no XVIII Encontro Estadual de História, da ANPUH/PB

(2020). Ambos contribuíram para que continuássemos e detalhássemos ainda mais sobre questões cruciais para o ensino de História no Ensino Médio, como demonstra os resultados das análises do Questionário de Pesquisa - QP[14], apresentados no Capítulo III EXPERIÊNCIAS DOCENTES E ENSINO DA HISTÓRIA ANTIGA EGÍPCIA. Muito embora, o ineditismo da pesquisa, que pode ser considerada também como um passo avante, subsequente ao de Gurgel (2020), mergulha nas tramas do ensino do último quinquênio à luz da BNCC e, principalmente, da Proposta Curricular do Ensino Médio - PCEM/PB, somente divulgada a partir de 2021.

Estabeleceremos um diálogo entre as produções de Raisa Sagredo (2015, 2017 e 2018), no tocante à temática raça e etnicidade, (des)africanização e memória do Egito Antigo, com os textos de Raquel Funari, em especial o intitulado *A África antiga no Ensino de História*, produção de 2018. Esta elucida que

> a intensão não é isolar os elementos africanos dos outros, mas mostrar como diversas características africanas estão presentes na civilização egípcia e, também por isso, tiveram tanta acolhida em outras partes do mundo (Funari, 2018, p. 199).

Assim, Funari argumenta que a Antiguidade africana pode (e, deve) ser retratada no ensino de forma mais complexa, aprofundada e inspiradora, apontando que desigualdades como o racismo e as múltiplas discriminações podem estar relacionadas a uma visão limitada sobre a África, construídas a partir de experiência modernas.

Ademais, segundo Sandra Pesavento,

> As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. [...] Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. (2008, p. 41)

Dessa maneira, refletiremos sobre qual é a representação do Antigo Egito que está presente nas escolas do Brasil, questionando as visões de ocidentalismos que até então, em sua maioria, focadas, por exemplo, no "Egito dos Faraós", e não no "Egito dos Camponeses", que não estavam no topo da hierarquia social, mas eram indubitavelmente o sustentáculo da economia do país (Caminos, 1994).

[14] Como utilizaremos com frequência o termo Questionário de Pesquisa, decidimos abreviá-lo para QP. O mesmo encontra-se em 7. ANEXOS desta obra. Todo o trabalho da dissertação tem como alicerce a análise desse instrumento. O questionário, criado por nós, tem como ferramenta o *Google Forms*, com perguntas autênticas e originais que tratam da realidade diária dos professores e professoras no seu cotidiano de sala de aula das turmas da 1ª Série do Ensino Médio que lecionam.

Dentro da perspectiva de relacionar fatos transcorridos num passado remoto com eventos da atualidade, o ensino de história do Antigo Egito sob as lentes da BNCC e da PCEM/PB, apresentaremos uma discussão inovadora, pois este trabalho é pioneiro por tratar sobre o ensino do componente curricular História, com o objeto de conhecimento Antigo Egito, nas turmas de 1ª Série do Ensino Médio da Paraíba. Desta forma, não é por acaso o recorte temporal (2016 - 2021) proposta para a pesquisa, pois trata-se de um momento de transição[15].

Estamos numa mudança de rota, abrupta e emergente, devida a obrigatoriedade da implementação do Novo Ensino Médio em 2022, em todo o território Nacional, pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

> § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Brasil, 2021)[16]

Referente ao ensino de História e a polêmica da BNCC, que ainda estava em gestação, Priscilla Gontijo Leite (2016) nos convida a refletir sobre a importância do estudo da Antiguidade na educação básica e a primeira proposta desse documento que extrai História Antiga e Medieval, disponibilizada em 16 de setembro de 2015, que apresentou resultados traumáticos para todos aqueles que com o mínimo de sensibilidade percebem a importância deste conteúdo no Ensino Médio.

Sobre a segunda versão da BNCC, de 3 de maio de 2016, é possível encontrar problemas, como "a grande ausência de referências aos processos históricos vivenciados por outros povos e culturas, sobretudo da África e das Américas." (Leite, 2017, p. 18).

Mesmo sabendo que as discussões a respeito da BNCC não foram centradas apenas na exclusão da Antiguidade do currículo escolar, me concentrarei aqui neste recorte que causou reações tamanhas, com barulho tão intenso que finalmente a 3ª Versão[17] foi debatida publicamente em abril de 2018[18].

---

[15] Não estamos nos referindo apenas a uma transformação psicológica e biológica que se encontra na passagem, em geral, dos estudantes de 9º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, que, obviamente, podem passar por questões que influenciam suas capacidades cognitivas. O objetivo aqui é mais pedagógico e voltado para o ensino do que para a aprendizagem em si.

[16] Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

[17] Em 22 de dezembro de 2017 o Conselho Nacional de Educação – CNE, apresentou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

[18] Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la.

Sobre a obra *A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e os Descaminhos do Ensino da Antiguidade Egípcia no Brasil*, Fábio Frizzo (2016) alerta para o que chama de "colapso dos conteúdos referentes à Antiguidade", ao apontar como o Antigo Egito é ignorado (2016, p. 54). E não nos esqueçamos que a BNCC do Ensino Médio demorou a sair por conta da reforma do Ensino Médio, que foi finalmente aprovada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017[19].

Somadas a essa breve discussão historiográfica, vale lembrar que as vinte e sete unidades da federação organizaram seus currículos de acordo com o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. Esse é o caso da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba – PCEM/PB, de 2021, que tive a honra de participar como Coordenador de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tal documento teve seu início de produção em agosto de 2019 e foi concluído em março de 2021, sendo publicado no site da SEECT, no portal Paraíba Educa[20] em maio do mesmo ano, após aprovação unânime do Conselho Estadual de Educação – CCE/PB[21].

Na PCEM/PB está presente a necessidade do ensino do que geralmente era chamado, na 1ª Série do Ensino Médio, de Introdução à História, Historiografia, Pré-História, Antiguidade Oriental e Antiguidade Ocidental. Com novos olhares, novas abordagens, novas temáticas, trazendo como ator da história o próprio estudante e sua realidade local e regional, apontamos no Capítulo II, no tópico 2.3 O ANTIGO EGITO NA BNCC E A PROPOSTA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA – PCEM/PB-2021, uma reflexão sobre o quadro de organização dos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem do componente curricular História. Esse quadro corresponde ao item 2.4.6.1.2 Organização Curricular de História[22].

Decidimos abrir esse trabalho com o mapa do Egito para que o leitor possa situar, geograficamente, os ambientes que serão mencionados no percurso do texto. Mas a escolha desse mapa em específico é também uma singela homenagem ao seu criador, o

[19] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 29 out. 2022.
[20] Disponível em: < https://drive.google.com/file/d/1q7hNWJL7ScfzW26dAjqXai9oUVpLs4Zf/view>. Acesso em 18 fev. 2023.
[21] Disposto na RESOLUÇÃO Nº 410/2021, Conselho Estadual de Educação da Paraíba – CEE / Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba – SEECT.
[22] Para que se possa fazer o acompanhamento desse estudo o quadro de Organização Curricular de História da PCEM/PB está em 7. ANEXOS.

professor e egiptólogo Antonio Brancaglion Júnior[23], falecido em 31 de março de 2021, que tanto contribuiu para o estudo e ensino sobre o Antigo Egito.

Buscando encontrar caminhos para as discussões dos nossos questionamentos e também propor um ensino do Antigo Egito que seja significativo para o aluno, de maneira a contribuir para a formação do pensamento histórico, os resultados dessa pesquisa serão apresentados em três capítulos.

No Capítulo I, O EGITO NA VIDA INTELECTUAL E NAS SALAS DE AULA DA PARAÍBA, apresentaremos uma abordagem dos estudos sobre como a história do Antigo Egito foram trazidas e ensinadas na sociedade brasileira, principalmente nas salas de aula da Paraíba. Para tanto, algumas produções historiográficas se fizeram presentes nas leituras de aprofundamento dessa pesquisa, para uma melhor compreensão do que foi produzido sobre o ensino do Egito na Educação Básica, assim como nas formações acadêmicas universitárias da Paraíba. Traremos ao debate autores que apresentam como o Egito tem chegado nos estudantes além dos muros da escola.

Neste capítulo ainda, mais especificamente no tópico 1.1 EGIPTOLOGIA E EGIPTOMANIA, discutiremos os significados desses conceitos a partir das propostas de Margaret Bakos[24] (2004), em relação às influências na cultura brasileira, presente em *Egiptomania: o Egito no Brasil*. Buscamos entender como a Egiptologia e/ou a Egiptomania podem ser utilizadas na sala de aula, de acordo com as indagações levantadas no Questionário de Pesquisa, que será pormenorizado no Capítulo III.

No Capítulo II, ESTUDANDO O EGITO ANTIGO, traremos o Egito africano, numa abordagem que trata do povo egípcio, de acordo com a Coleção História Geral da

---

[23] "Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação de Arqueologia do Museu Nacional (UFRJ), graduado em Ciências Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1987), mestre (1993) e doutor em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1999) e fez Pós-doutorado pelo Institut Française d'Archéologie Orientale du Caire, no Egito. Foi Professor Adjunto II do Departamento de Antropologia do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Teve experiência na área de Arqueologia, com ênfase em Egiptologia. Atuou principalmente nos seguintes temas: Egito Antigo, Religião Egípcia, Egiptologia, Crenças Funerárias Egípcias e Coleção Egípcia – USP. Foi coordenador do Laboratório Seshat, no Museu Nacional (UFRJ)". Trechos biográficos extraídos do site SESHAT – Laboratório de Egiptologia do Museu Nacional / UFRJ. Disponível em: https://seshat.museunacional.ufrj.br/quem-somos/pesquisadores/antonio-brancaglion-jr/ Acesso em: 25 jul. 2023.

[24] "Margareth Marchiori Bakos, foi professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde lecionou sobre História do Brasil e História Antiga. Além disto, foi pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), integrou o quadro docente da Universidade Estadual de Londrina e foi bolsista produtividade do CNPq." Extraído da rede social *Instagram* @gtha_anpuh. Para nós, sua contribuição nos estudos de Egiptologia e Egiptomania no Brasil foram primordiais para a pesquisa e conclusão desta dissertação. Deixamos aqui nossa singela homenagem a essa alma (ou *Ba*, em egípcio, como ela mesma estudou), que abriu caminhos para muitos professores e professoras de História e Antigo Egito que, infelizmente nos deixou em 04 de agosto de 2023.

África, da UNESCO, no volume 2: *África Antiga*, cujo Capítulo 1, de autoria do historiador Cheikh Anta Diop (2011), na sua ótica pan-africanisnta, em contraponto com o eurocentrismo, que persiste desde o século XIX.

Refletiremos sobre o eurocentrismo pós-napoleônico, numa discussão sobre Orientalismo, fundamentada na obra de Edward W. Said (2020, [1979]), *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. A partir do texto de Gustavo Durão, *Antiguidade e Afrocentrismo: crítica e mito na História Antiga,* refletiremos acerca do Afrocentrismo como um "fruto de uma vontade de demonstrar as raízes africanas em grande parte dos ramos do conhecimento histórico, filosófico e em amplos espaços do saber" (Durão, 2017, p. 31).

No capítulo III EXPERIÊNCIAS DOCENTES E ENSINO DA HISTÓRIA ANTIGA EGÍPCIA, apresentaremos a metodologia empregada para recolher as informações basilares que serão analisadas durante toda a pesquisa por meio do instrumento de captura de dados em formato de Questionário de Pesquisa, devidamente autorizado com certificado positivamente pelo Parecer nº 5.112.934 do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS. Não haverá exposição de nenhum professor colaborador, nem mesmo das instituições de ensino que lecionam.

O Formulário foi respondido por 15 (quinze) professores da 1ª Série do Ensino Médio da Paraíba, das redes pública e privada, no qual compõe-se de 101 (cento e uma) questões, prioritariamente objetivas, distribuídas em 5 (cinco) categorias: formação acadêmica; dados profissionais; questões de legislação; ensino de Antigo Egito; livro didático.

As experiências dos professores colaboradores, colhidas a partir do QP aplicado de acordo com as normas do CEP/CCS-UFPB, será apresentada a partir da análise comparativa dos seus resultados com auxílio de infográficos que exibirão escalas e porcentagens que ajudarão o leitor a compreender quantitativamente e qualitativamente tais evidências.

Avaliaremos se os modelos de ensino do Antigo Egito apresentam padrões ou seguem caminhos distintos, se configuram repetições, replicações ou quaisquer elementos díspares de configuração. Levantaremos hipóteses com base nas respostas objetivas sobre as áreas e especificações temáticas referentes ao Antigo Egito das aulas dos professores colaboradores.

Por fim, para que os leitores possam transcorrer fluidamente pelo texto, decidimos separar alguns dos termos e expressões de conhecimento próprios da Egiptologia para a seção 5. LÉXICO, servindo como recurso de pesquisa de significados.

CAPÍTULO I

O EGITO NA VIDA INTELECTUAL E NAS SALAS DE AULA DA PARAÍBA.

> Nem sempre é dado ao sábio de gabinete o privilégio de ser o primeiro a comprovar as próprias teorias. Muitas vezes não se lhe oferece uma única oportunidade de ver com os olhos os lugares que percorreu durante decênios na imaginação. (Ceram, 1959, p. 105)

História a gente aprende vivendo, título desta obra, leva-nos a uma reflexão sobre a importância da comprovação prática da vivência de um saber pelo professor de História e pelo próprio estudante, que muitas vezes pode ficar apenas nas páginas de cadernos como cópias de uma lousa ou em pilhas de textos em cima de uma mesa de gabinete. A vivência prática de um conhecimento é essencial para que o aprendizado faça sentido para o estudante. Acreditamos que muitos de nós, assim como muitos daqueles que estão em sala de aula assistindo aulas de História já se perguntaram, ou ainda se perguntam, "Para que eu tenho que estudar isso?"

De fato, um professor que ministra aulas de Antigo Egito com sua experiência prática de poder falar de um local que esteve presente, de ter tido a oportunidade de vivenciar toda a atmosfera local, e preparar suas aulas com fotos, vídeos, relatos e documentos diretos da fonte, faz muita diferença. No entanto, consideramos importante que para ministrar uma boa aula, o professor-pesquisador, também precisa ter acesso aos mais diversos acervos, como, por exemplo, museus da França, da Inglaterra, da Itália e do Brasil, entre outros. Vale ressaltar que não estamos colocando essa questão como pré-requisito de uma aula de excelência, pois temos que levar em consideração inúmeros fatores, dentre eles o econômico para custear viagens aos locais a serem estudados.

Assim, acreditamos que professores que experimentam, por exemplo, a realidade indígena de um aprendizado presencial numa aldeia ou lecionam dentro de uma comunidade de baixa renda, ou no alto sertão, ou em tantas outras situações, podem ser

exemplos vivos do que estão ensinando e aprendendo, porque sentem na pele e respiram a realidade local. E é nesse sentido também que os professores que foram escolhidos como redatores do atual currículo da Paraíba são aqueles que presenciam o 'chão da escola[25]', porque não deixaram a sala de aula, nem assumiram pastas de gabinetes naquele momento, escreveram sobre o que viviam. Detalharemos sobre o currículo o Ensino Médio da Paraíba no Capítulo II.

Esses atores do ensino da História precisam trazer à tona suas produções, documentarem-nas e disseminarem suas experiências. Precisamos continuar oportunizando estudantes a mergulharem nas culturas do passado, sobretudo, nas nossas origens ancestrais africanas e indígenas, com a prática docente dessa temática garantida de acordo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08[26]:

> Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos **negros e dos povos indígenas no Brasil**, a cultura **negra e indígena brasileira** e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Planalto, 2008. Grifos meus).

O ensino da história do Egito, como uma civilização africana está nesse contexto, e tem sido trazido para a discussão acadêmica recentemente em âmbito nacional. Mas a Paraíba não tem ainda uma história contínua de produção acadêmica com ênfase em trabalhos dedicados à pesquisa e ao estudo do ensino do Antigo Egito. Em comparação a São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Bahia, que lideram o ranking de produções de teses e dissertações sobre a temática, a Paraíba tem mostrado uma produção esporádica. Ou seja, tem caminhado a passos lentos. Mas, alguns trabalhos têm se destacado, trazendo para o debate, a partir de perspectivas distintas, o Antigo Egito.

---

[25] Expressão empregada costumeiramente entre os profissionais da educação, principalmente no setor público, significando experiência prática, vivenciada no dia a dia daqueles que estão presentes fisicamente na escola, realizando as atribuições de professor, coordenador, gestor, merendeira, porteiro, e não apenas 'na outra ponta', ou seja, no setor burocrático de gabinete, gerência, secretaria de educação, pensando, idealizando e projetando para que os primeiros executem.

[26] Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm em 07 de abril de 2023.

Recentemente, um trabalho ganhou notoriedade, por se tratar das Artes Cênicas no Antigo Egito, sendo o Teatro a linguagem artística geralmente relacionada a sua origem grega, intitulado *Em Busca de Osíris: o mistério no Antigo Egito*, de autoria da Profa. Dra. Lúcia Gomes Serpa, professora do Departamento de Artes, do CCHLA da UFPB, mas defendido pela USP, em junho de 2021. Nessa tese fica claro que a formação no cenário das artes no Brasil ainda é muito incipiente quando se trata de Antigo Egito, como chama a atenção Serpa: "a ausência da civilização egípcia em nossa formação e prática pedagógica e profissional nas Artes Cênicas, agudizaram perguntas que se transformaram em questões cruciais para pensar a tradição teatral [...]" (2021, p. 36).

Em se tratando de uma produção mais voltada para o ensino de Antigo Egito na Paraíba temos a dissertação de Victor Braga Gurgel, defendida em 2020. Nesse trabalho intitulado *Ensino e Memória: uma perspectiva a partir de textos literários egípcios no Reino Médio*, que ganhou destaque internacional, gerando excelentes frutos tanto para o mestre quanto para o PPGH-UFPB, conseguiu recentemente tamanha notoriedade que foi escolhido, em 2021, para publicação pela editora da Universidade Federal da Paraíba.

Tal dissertação pode ser considerada como um ponta pé inicial sobre a reflexão a respeito do ensino de Antigo Egito nas escolas da Grande João Pessoa[27], onde apresenta no Capítulo 4, intitulado *O Antigo Egito na Visão Comum da Sociedade Brasileira: o papel do ensino como formador de consciência histórica*, um considerável estudo dos livros didáticos, e a "manutenção ou não de uma visão exótica e bastante discrepante da Egiptologia e da historiografia sobre o Egito Antigo" (Gurgel, 2021, p. 7).

Outro trabalho do mesmo autor (Gurgel, 2020), intitulado *Ensino de História e visões do Egito antigo: concepções docentes, egiptomania e livros didáticos*, aponta, por exemplo, que os Períodos Intermediários na história do Antigo Egito, que são momentos de intensa proliferação criativa da arte, em especial da Literatura, quando são mencionados, não passam de meras definições,

> [...] como os Períodos Intermediários são retratados, isto é, apenas uma definição do que consistem em tais períodos, sem nunca mais mencioná-los durante o texto, passando a impressão de que o Egito era estático e pouco mutável. (Gurgel, 2020, p. 9)

[27] Termo que, geograficamente, abrande a cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba e municípios adjacentes, formando o que é costume chamar região metropolitana.

As universidades brasileiras, nos seus cursos de História apresentam em sua matriz curricular o componente Antiguidade I[28] (Mariz, 2021), compondo-se, geralmente, de pré-história, civilizações orientais asiáticas e o Egito. Mas como esse conhecimento tem chegado até os alunos da Educação Básica?

Sabemos que o aprendizado não se concretiza apenas em sala de aula, em uma relação de ensino e aprendizagem entre professor e aluno. Nas últimas décadas, a influência do cinema, por exemplo, tem contribuído muito para a disseminação da história do Egito faraônico, mostrando desde o sucesso de *Cleópatra*, encenada por Elizabeth Taylor, em 1963, uma mulher branca com traços fisionômicos nitidamente de ascendência europeia, caracterizando o eurocentrismo, que discutiremos *a posteriori*, até os dois longas metragens, *A Múmia* (1999) e *Retorno da Múmia* (2001), do diretor Stephen Sommers, que traz o sumo sacerdote Imhotep[29] como um médico que é ressuscitado e procura desfazer uma maldição jurando o mal a toda a humanidade.

Por sua vez, Raquel Funari, no capítulo *O Egito em Sala de Aula*, da obra *Egiptomania: o Egito no Brasil*, organizada por Margaret Bakos (2004), expõe a disseminação do Antigo Egito pelo cinema e outras mídias:

> O filme *A múmia*, uma das maiores bilheterias do final da década de 1990, fascinou uma legião de pré-adolescentes em todo o mundo ao exibir uma profusão de efeitos especiais, em que múmias, escaravelhos, sarcófagos e pinturas egípcias ganhavam vida na tela do cinema. Nas bancas de jornais, faraós e esfinges também ajudam a vender dezenas de publicações... (Funari, 2004, p. 147).

Importante também pelo seu alcance, foi *O Príncipe do Egito*[30], um drama musical animado de 1998, produzido pela DreamWorks Animation. Funari também aponta que esse filme faz parte das preocupações inovadoras no estudo da história da Antiguidade como "parte da construção de identidades e sensibilidades no ensino fundamental e médio" (2020, p. 3).

Concordamos que esses filmes causam reações das mais diversas no púbico. Desde a empolgação com as cenas de ação, até a melancolia nas cenas mais dramáticas. Há também reações sinestésicas como arrepios, sustos, risos e choros. Mas, o mais

[28] A Matriz curricular das universidades federais do Brasil, geralmente utilizam Antiguidade I para os povos da Antiguidade Oriental, incluído o Antigo Egito e Antiguidade II para os povos da Antiguidade Clássica.
[29] O filme distorce a figura de um importante nome da história do Antigo Egito, pois Imhotep foi o braço direito do faraó Djoser, da Dinastia III, que dentre tantas funções, é mundialmente conhecido por ser responsável pela edificação da pirâmide de degraus de Sakara. Apresentamos mais informações sobre Imhotep em 6. LÉXICO.
[30] Raquel dos Santos Funari apresenta considerável discussão em seu trabalho ***História Antiga e Ensino de História:*** *História e Educação das sensibilidades, o caso do Príncipe do Egito* (2020).

emocionante mesmo, é compartilhar com os olhos dos estudantes brilhando ao assistirem uma produção audiovisual de uma cultura milenar, que para muitos, o simples fato de verem uma exibição no contexto histórico de uma aula, tem despertado o prazer de estudá-la.

A autora acima, também afirma que as discussões em sala de aula sobre o Egito podem ser estimuladas, despertando a curiosidade dos pré-adolescentes, com "filmes, desenhos animados, revistas em quadrinhos, programas de televisão a cabo e canais comerciais" (Funari, 2004, p. 3-4). Acrescentemos aqui, todos os materiais audiovisuais disponíveis pelo fácil e rápido acesso à internet, com uso de inúmeros aplicativos e os canais do YouTube, que dispõem de quase todos os exemplos que citaremos a seguir.

Assim como o cinema, outros meios de comunicação de grande disseminação pública contribuíram para o contato contemporâneo com a arte, a história e a cultura da sociedade nilota[31]. Podemos citar as telenovelas da TV Record: *José do Egito* (2013), *Os Dez Mandamentos* (2015-2016), *A Terra Prometida* (2016-2017) e *Gênesis* (2021). Vale ressaltar que essas novelas têm um cunho mais religioso, tendo como inspiração as histórias escritas na Bíblia, que acabam por levar o público a acreditar que a história se passou "exatamente" daquela maneira que é contada na televisão.

Nessas minisséries e telenovelas, não é o caso apenas de inverdades estéticas como as pinturas de hieróglifos aleatórios dos cenários, como as vestimentas femininas decotadas e suas cores exuberantes, mas até infidelidades aos relatos bíblicos. E, quando questionados sobre a veracidade das fontes históricas que se pautaram para tais construções, procuram justificar com a tão famosa e escorregadia saída da "liberdade poética". A exibição em TV aberta, em horário nobre, de uma emissora "pertencente ao bispo da Igreja Universal do Reino de Deus, Edir Macedo, a Rede Record", tem certamente algumas intenções, como "vender ideias e evangelizar, sem compromissos éticos," portanto, "[...] temos aqui um problema além da representação, e sim um problema que abrange o campo da mnemohistória que se quer legitimar, e que possui implicações políticas e sociais seríssimas..." (Sagredo, 2015, p. 4-9)

Também temos animações como: *Os Jovens Titãs em Ação,* da Cartoon Network (Ep.25, Temp. 3, 2016); *Scooby-Doo, Entrando na Tumba da Múmia* (2003); *Scooby-Doo, Cadê minha Múmia?* (2005); *Scooby-Doo da Playmobil, As Aventuras no Egito*

[31] Termo utilizado para se referir ao povo que habita as margens do rio Nilo.

(2020). Essas produções costumam reforçar o exotismo e que perdura desde o século XIX, como maldições e mistérios envolvendo múmias, esfinges e pirâmides.

Muitos jogos populares contribuem para a disseminação de elementos do Antigo Egito, como *Minecraft: Scooby-Doo, A Múmia do Egito,* da série Minecraft Machinima (Episódio 7). E não podemos deixar de mencionar a *Egyptian Melodies*, que é um curta-metragem animado da Silly Simphonies, de 1931, produzido por Walt Disney e dirigido por Wilfred Jackson, que inspirou futuras gerações.

No caso específico do filme *Deuses do Egito* (2016), do diretor Alex Proyas, o historiador Souza Neto (2019, p. 20), ensina que "o cinema tem sido, desde as primeiras décadas do séc. XX, um poderoso construtor de consciência histórica" e, mesmo que as produções sejam claramente obras de ficção, enunciadas pelos seus respectivos autores, essa mesma inveracidade pode, para muitos, significar "verdade" histórica antepassada.

Vemos aqui o perigo de fazer mal uso do cinema como instrumento de formação imagética no âmbito educativo, já que neste longa-metragem, há claramente o reforço do discurso eurocêntrico, com personagens principais (humanos e deuses), em sua maioria, brancos dominadores, detentores do saber, do poder sobre toda a sociedade. Ou seja, "exibe uma imagem do Egito repleta de elementos imperialistas e racistas, que precisam ser debatidos pelos profissionais de história" (Souza Neto, 2019, p. 20). Além disso, "[...] dos mais comerciais e descomprometidos, aos mais sofisticados e 'difíceis', os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar" (Napolitano, 2003, p. 12), e porque não, desenvolver uma consciência crítica nos estudantes sobre a formação cultural imperialista pós-napoleônica no Egito?

> [...] tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio. (Napolitano, 2003, p. 15)

Nesse sentido, podemos ser mais exigente e levantar críticas pela escolha da atriz branca, nascida em Israel, Gal Gadot, (*Mulher Maravilha*, 2017 e 2020), para protagonizar o novo filme sobre Cleópatra[32] que será lançado em 2023. Assim que exibido e alcançar ao grande público, a temática *Whitewashing*[33] precisa ser levada ao

[32] Para maiores esclarecimentos, ver o artigo: ***Des-orientar Cleópatra:*** *um tropo moderno da identidade**, de Ella Shohat (2004).

[33] A tradução imediata seria 'branqueamento', uma vez que *washing* é o ato de lavar algo. Como se as produções audiovisuais estivessem sendo lavadas, com pessoas brancas, como uma forma de violência

debate em sala de aula pelo professor de história, que pode levantar questões como: Cleópatra não era egípcia? Então não deveria se interpretada por uma atriz afrodescendente? Ou Cleópatra era de ascendência macedônica? E, mesmo o sendo, não deveria ter traços fisionômicos proximais dessa etnia?

FIGURA 3: Imagens de interpretações de Cleópatra

Fonte: Detalhe do Busto de Cleópatra, 40-30 a.C, no Museu Altes, Museu Staatliche de Berlim, via Google Art and Culture (esquerda); Elizabeth Taylor como Cleópatra, 1963, via Times of Israel (centro); e Retrato de Gal Gadot, via Glamour Magazine (à direita).

Para cultura predominantemente árabe no atual Egito, talvez não seja um problema a escolha da atriz Gal Gadot, uma vez que também existe a possibilidade de seu parentesco com Seleuco I, romano "que manteve sob seu mando a Síria e a Mesopotâmia, o atual Iraque."[34] Mas, sabemos que para o cinema ocidental, a atriz de Hollywood atrai muito mais os holofotes e arrecadação de bilheteria do que qualquer outra de evidência árabe que pudesse ser escolhida para o papel.

Há décadas, há o costume, principalmente nas produções hollywoodianas, de selecionar atores e atrizes brancos para atuarem em papéis que deveriam ser interpretados por outras etnias. A veracidade étnica não é respeitada, contribuindo para uma permanência do personagem branco como *o herói*, *o superior*, *o provido de mais talento e habilidades*, justificando assim, intencionalmente ou não, sua suposta superioridade. No Capítulo II, aprofundaremos o debate com autores que combatem a permanência latente, sutil ou manifesta do eurocentrismo.

simbólica excluindo a possibilidade de etnias não caucasianas de atuarem nessa indústria. Extraído de <https://canaltech.com.br/entretenimento/o-que-e-whitewashing-185696/> Acesso em 22 de ago. 2023.

[34] Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/10/entenda-por-que-gal-gadot-ser-a-cleopatra-nao-ofende-os-arabes.shtml>. Acesso em: 29 out. 2022.

Mesmo com distorções cinematográficas ou nas demais mídias de exibição pública, o Egito foi trazido à tona para um público sem número. E a partir daí, muitas pessoas despertaram interesse em pesquisar e até aprofundar estudos sobre aquele povo. Essa popularização chegou e, chega ainda, nas salas de aula, muitas vezes por indagações como ‘quem e como construíram as pirâmides?’, ‘qual era a maldição do faraó?’, ‘para que eles mumificavam os corpos dos mortos?’ e muitas outras questões que trataremos no QP, com mais profundidade no Capítulo III desta dissertação.

Por ora, é mister apontar que dos 15 (quinze) professores consultados no QP, quando perguntado na seção 5 (Ensino de Antigo Egito): *Você planeja suas aulas de Antigo Egito tomando como referência a vivência do estudante?* 12 (doze) afirmaram que *SIM* e apenas 3 (três) disseram que *NÃO*. Mais adiante, pergunta-se: *Você utiliza quais recursos metodológicos para ministrar suas aulas de Antigo Egito?* Apenas 5 (cinco) responderam que utilizam recursos audiovisuais e 10 (dez) responderam que utilizam produções com artes visuais (desenho, pintura, escultura, colagens etc.).

Mesmo que o professor não planeje suas aulas com recursos audiovisuais para ilustrar a história egípcia, certamente os estudantes trazem em sua memória imagética paisagens, monumentos, ruínas, templos, pirâmides, esfinges, múmias...

Sendo assim, nota-se o quanto é importante valorizar o repertório cultural presente na vida cotidiana de cada estudante da sala de aula, pois sua experiência com o assunto daquela civilização pode ser frutífera,

> uma vez que o Ocidente está recheado de elementos de Egiptomania, que interferem grandemente na cultura histórica comum, podendo oferecer, em nossa visão, excelente subsídio para o ensino de Egito Antigo (Gurgel, 2020, p. 211-212).

Na Paraíba, não existe nenhum grupo acadêmico de estudos sobre Egiptologia, nem nas universidades federais (UFPB e UFCG), nem na universidade estadual (UEPB) ou no instituto federal (IFPB). Até mesmo o “Brasil carece de um setor de Egiptologia, institucionalizado e sério, capaz de produzir material humano e científico suficientes para impactar o ensino da história do Egito na educação básica” (Silva, 2014, p. 283).

A existência de um espaço de pesquisa, que trate das civilizações, incluindo o Antigo Egito, poderia certamente, aproximar os estudos arqueológicos sobre a história da humanidade, os primeiros grupos humanos africanos, assim como dos povos originários indígenas, aos estudos já consolidados sobre a Antiguidade. O que se percebe, a partir do que já foi produzido pelas universidades da Paraíba, é que há um salto, entre a Pré-

História e a Antiguidade Ocidental[35]. Por exemplo, constatamos que ainda não há grupos contínuos de estudo/pesquisa que contemplem a Antiguidade Oriental[36]. Todavia, percebemos um crescente e contínuo interesse dos estudantes do ensino básico pelo Antigo Egito, onde cada vez mais jovens despertam a vontade de querer saber como aquela civilização durou tanto tempo.

Afinal, a atração e o fascínio pelas coisas egípcias surgem por várias vias, seja pela ciência, pela arte, pela mídia ou pelo ocultismo. Muitos despertam curiosidades e sentem-se tocados de alguma maneira por algo que aconteceu, que foi construído e que transcendeu eras chegando até nossos dias. Outros interessam-se por profundos estudos na Egiptologia. Por isso, decidimos abrir uma maior discussão sobre a Egiptologia e a Egiptomania.

1.1 EGIPTOLOGIA E EGIPTOMANIA.

No ano 2001, uma coleção sobre o Egito começou a circular nas bancas de revistas de todo o Brasil, era *Egitomania: o fascinante mundo do antigo Egito*[37]. Percebemos, enquanto professor de História que vivenciou esse contexto, que essa coleção logo se esgotou. Era difícil até mesmo tentar encomendar os novos fascículos semanais. Cada fascículo vinha com peças escultóricas de resina que simulavam cópias simplificadas daquelas encontradas nas areias e tumbas. Eram deuses[38] como Osíris, Ísis, Hórus, Bastet, Anúbis, Khonsu, Toth, Sehkmet, Kepher (escaravelho), Ankh, Ushabit, Djed, esfinges e pirâmides.

Essa coletânea tem sido utilizada por professores, desde o seu lançamento, uma vez que materiais de qualidade textual e ilustrativa até então eram de difícil acesso, seja pelo seu valor monetário, seja pela pouca quantidade traduzida para a nossa língua. Nesse novo milênio em que vivemos, o advento da internet tem possibilitado aproximações virtuais e mais meios de acesso, como desenvolver pesquisas digitais e a alternativa de

---

[35] Compreendendo aqui os povos que compõem a formação do Ocidente europeu, como cretenses, micênicos, pelágios, gregos, etruscos, latinos, sabinos, romanos... não necessariamente somente esses, nem nessa ordem.

[36] Apesar de várias outras terminologias, compreendemos aqui os povos mesopotâmicos, fenícios, hebreus, persas e, dentre tantos outros, os egípcios.

[37] Uma coletânea de 9 volumes compostos cada um dos 8 primeiros por 12 fascículos e o nono por um guia turístico, de 2001.

[38] Apresentamos esses deuses em 5. LÉXICO.

adquirirmos textos de renomados autores em formato PDF, barateando os custos e aumentando, portanto, a disseminação de informações e conhecimentos também sobre o Antigo Egito.

Atualmente, quando fazemos uma busca on-line, a partir de palavras-chaves como **Egito, ensino, história, Paraíba**, encontramos tantas portas, ou melhor, sites sobre Antigo Egito, que a maior preocupação nem é mais tanto se vamos encontrar algo, mas qual a qualidade do que podemos encontrar, pois a vastidão de assuntos na rede de comunicação digital também chegou a uma imensidão inimaginável e, em todas as línguas do planeta.

No Antigo Egito havia uma única língua, que caiu em colapso após o período de dominação grega helenística na região, entrando numa obscuridade até os fins do século XVIII e início do século XIX. Segundo Pereira,

> [...] a partir do período helenístico a escrita demótica passou a ser gradativamente integrada ao alfabeto grego. Inicialmente, tal integração deu-se através de transcrições de textos. Porém, a partir dos primeiros dois séculos da era cristã, o alfabeto que daria origem ao copta começou já a tomar forma em textos egípcios escritos com caracteres gregos (2016, p. 39).

Em decadência até o século IV d.C., quando a escrita demótica[39] e a hieroglífica deixaram de ser produzidas, com a cristianização do povo egípcio, já na era de dominação romana, é o que de fato marca o fim da cultura dos hieróglifos. Ações de destaque na Egiptologia foram Athanasius Kircher (1602-1680), que publicou a primeira gramática europeia de língua copta (1936) e estabeleceu que a escrita hierática[40] estava vinculada a hieroglífica e, o francês Jean Barthèlemy (1716-1795), que propôs corretamente que os hieróglifos contidos no interior dos cartuchos são os nomes dos reis e divindades (Pereira, 2016).

O francês Jean-Francois Champollion (1790-1832) e a descoberta da Pedra de Rosetta[41] em 1799, são considerados como um divisor de águas na Egiptologia. Em

[39] Escrita Demótica, que segundo Heródoto (livro II – 36), era aquela utilizada de maneira cursiva além de ser utilizada em seu tempo no cotidiano egípcio. (Pereira, 2016, p. 34)

[40] Escrita egípcia tão antiga quanto os próprios hieróglifos, cuja diferença está em que é usada majoritariamente em textos administrativos, apenas por sacerdotes e exclusivamente para textos religiosos (Pereira, 2016, p. 33)

[41] A Pedra de Rosetta é a maior parte de um fragmento de uma estela de basalto negro (114 cm de altura e 72 cm de largura), descoberta durante a ocupação napoleônica, em El-Rashid, próximo à Rosetta, a 56 km de Alexandria. Com a derrota da França para as forças britânicas, foi levada para a Inglaterra e atualmente está no British Museum, em Londres. (Pereira, 2016, p. 41).

Londres, a estela[42] passou pelo processo de estudo científico britânico, através do médico Thomas Young, que comprovou que o que estava escrito dentro dos cartuchos eram os nomes dos faraós e que o sentido da leitura hieroglífica seguia a direção dos animais (Pereira, 2016, p. 42).

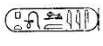
De fato, a rivalidade entre Young e o jovem Champollion era tamanha que amplificou a competição entre nações rivais, uma disputa de saber e poder. A França que descobriu a Pedra de Rosetta e a Inglaterra que se apossou dela e de todo o Egito. Mas o talento destacou-se no prodígio Champollion, que aos 11 anos começou a estudar grego, latim e um pouco de hebraico,

> Com treze anos começa a aprender árabe, siríaco, caldaico e, depois, copta. E é digno de nota que tudo o que êle aprende, tudo o que faz, tudo o que procura, está dentro da jurisdição do Egito! [...] O jovem de dezessete anos é eleito por unanimidade membro da Academia (Ceram, 1959, p. 89).

Thomas Young, decifrou consideravelmente a parte demótica, conseguiu lê-la foneticamente, "ao tentar decifrar o nome de Ptolomeu, decompôs arbitrariamente os sinais em letras, monossílabos e dissílabos" (Ceram, 1959, p. 102). Young decifrou algumas palavras, mas Champollion, que reconheceu todo o talento e árdua dedicação do seu rival, confirmou 76 símbolos dos 221 da lista de Young.

Champollion "não interpretou apenas, tornou a escrita legível e ensinável [...] compreendeu que podia voltar a uma ideia que havia muito lhe ocorrera: de que a decifração devia começar pelos nomes dos reis" (Ceram, 1959, p. 103).

Comprovou que os hieróglifos eram fonéticos e poderiam ser organizados alfabeticamente/foneticamente:

> [...] Champollion, aunque siempre inclinado a retornar sobre su incompatible teoria del carácter puramente simbólico de los jeroglíficos, habia provado, mediante su identificación de los signos demóticos com aquellos contenidos em el cartucho de Ptolomeo  , que los jeroglíficos podían también, al menos em algunas ocasiones, ser alfabéticos. (Gardiner, 1991, p. 13).

[42] Geralmente é um monumento escultórico monolítico, que serve como suporte para a escrita de importante registro oficial, seja este, religioso e/ou político.

FIGURA 4: Tabela do Alfabeto Egípcio

THE ALPHABET

SIGN	TRANS-LITERATION	OBJECT DEPICTED	APPROXIMATE SOUND-VALUE	REMARKS
𓄿	*ꜣ*	Egyptian vulture	the glottal stop heard at the commencement of German words beginning with a vowel, ex. *der Adler*.	corresponds to Hebrew א *'āleph* and to Arabic أ *'alif hamzatum*.
𓇋	*ỉ*	flowering reed	usually consonantal *y*; at the beginning of words sometimes identical with *ꜣ*.	corresponds to Hebrew י *yōdh*, Arabic ي *yā*.
(1) 𓇌 (2) 𓏭	*y*	(1) two reed-flowers (2) oblique strokes	*y*	used under specific conditions in the last syllable of words, see § 20.
𓂝	*ꜥ*	forearm	a guttural sound unknown to English	corresponds to Hebrew ע *ꜥayin*, Arabic ع *ꜥain*.
𓅱	*w*	quail chick	*w*	
𓃀	*b*	foot	*b*	
𓊪	*p*	stool	*p*	
𓆑	*f*	horned viper	*f*	
𓅓	*m*	owl	*m*	
𓈖	*n*	water	*n*	corresponds to Hebrew נ *nūn*, but also to Hebrew ל *lāmedh*.
𓂋	*r*	mouth	*r*	corresponds to Hebrew ר *rēsh*, more rarely to Hebrew ל *lāmedh*.
𓉔	*h*	reed shelter in fields	*h* as in English	corresponds to Hebrew ה *hē*, Arabic ه *hā*.
𓎛	*ḥ*	wick of twisted flax	emphatic *h*	corresponds to Arabic ح *ḥā*.
𓐍	*ḫ*	placenta (?)	like *ch* in Scotch *loch*	corresponds to Arabic خ *ḫā*.
𓄡	*ẖ*	animal's belly with teats	perhaps like *ch* in German *ich*	interchanging early with 𓈙 *š*, later with 𓐍 *ḫ*, in certain words.
(1) 𓊃 (2) 𓋴	*s*	(1) bolt (2) folded cloth	*s*	originally two separate sounds: (1) *z*, much like our *z*; (2) *ś*, unvoiced *s*.
𓈙	*š*	pool	*sh*	early hardly different from 𓄡 *ẖ*.
𓈎	*ḳ*	hill-slope	backward *k*; rather like our *q* in *queen*	corresponds to Hebrew ק *qōph*, Arabic ق *ḳāf*.
𓎡	*k*	basket with handle	*k*	corresponds to Hebrew כ *kaph*, Arabic ك *kāf*. Written 𓎡 in hieratic.
𓎼	*g*	stand for jar	hard *g*	
𓏏	*t*	loaf	*t*	
𓍿	*ṯ*	tethering rope	originally *tsh* (*č* or *tj*)	during Middle Kingdom persists in some words, in others is replaced by 𓏏 *t*.
𓂧	*d*	hand	*d*	
𓆓	*ḏ*	snake	originally *dj* and also a dull emphatic *s* (Hebrew צ)	during Middle Kingdom persists in some words, in others is replaced by 𓂧 *d*.

Fonte: A Lista de hieróglifos egípcios correspondentes às letras do nosso alfabeto atual (Gardiner, 2001, p.27).

Além disso, Champollion verificou que alguns hieróglifos[43] podiam ser "determinativos[44]", ou seja, "exprimir sozinhos ideias e conceitos" (Pereira, 2016, p. 43), como veremos a seguir no cartucho de Cleópatra o uso do hieróglifo para ovo 𓆇, que determina se tratar do nome de uma mulher.

---

[43] Entende-se que os hieróglifos egípcios podem exercer até três funções: fonogramas, logogramas (ou ideogramas) e determinativos (ou semagramas). Diacronicamente, os logogramas originaram os determinativos e os fonogramas (Pereira, 2016, p. 48).

[44] No cartucho de Cleópatra, o último hieróglifo à direita é um ovo, que representa, nesse caso, a mulher. Sendo assim, todo o nome que está 'protegido' dentro do cartucho é de um faraó, mas trata-se de uma mulher faraó, devido a utilização do símbolo determinativo.

O nome de Ptolomeu, do qual se trata o texto da Pedra de Rosetta, já era conhecido por outros estudiosos, como o Sr. W. J. Bankes[45], que através do estudo do obelisco de Philae, confirmou todos os símbolos do nome deste faraó.

> In 1815 W. J. Bankes, exploring the temple of Philae, had discovered a base block covered with Greek inscriptions in honour of Ptolemy Physcon and the two Cleopatras, near to a fallen obelisk which appeard to have atood upon it. Both the base and the obelisk were transported to England in 1819 to adorn Mr. Bankes's park at Kingston Lacy (Gardiner, 2001, p. 14).

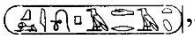
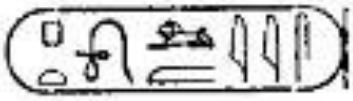
Champollion também já tinha tido contato com uma sugestão de Young sobre o nome de Cleópatra, numa cópia do texto desse obelisco rabiscada por Bankes. Quando partiu para a comparação, na Pedra de Rosetta[46], entre os símbolos presentes no cartucho de Ptolomeu e no de Cleópatra, "*The values attached by him to the individual hieroglyphs were now confirmed by the cartouche of Cleopatra*  " (Gardiner, 2001, p. 14).

FIGURA 5: Cartucho de Ptolomeu.

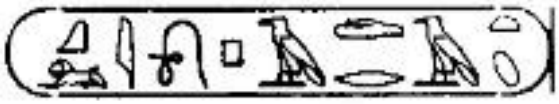


Lendo-se da esquerda para a direita, pois o hieróglifo do leão está direcionado para a esquerda, vemos na sequência o banco , para a letra ***p;*** o pão , para ***t;*** o laço , como ***o;*** o leão , para o ***l***, uma costela , o ***m***, a inflorescência de junco duas vezes , o ***i***, e o pano dobrado para o ***s***. Lê-se, portanto, *Ptolmiis*.

[45] William John Bankes foi o explorador e arqueólogo britânico que adquiriu o obelisco de Philae, encontrado na ilha que leva este nome, e que apresenta no seu corpo, esculpido em hieróglifos, assim como em sua base, escrito em grego, os nomes que suspeitou ser de Ptolomeu e Cleópatra, que posteriormente foram confirmados por Champollion.

[46] O escrito da Pedra de Rosetta trata de um dos decretos ptolomaicos (Ptolomeu V Epifânio) em três línguas: o hieróglifo egípcio antigo, com 14 linhas na parte superior; no meio, com 32 linhas, o demótico, (popular, em grego) que é uma variante dos hieróglifos "*la escritura de la vida cotidiana durante las épocas ptolomaicas y romana*" (Gardiner, 1991, p. 9), que os franceses chamaram de "*partie interméddiaire, em langue égyptienne vulgaire"* (Néret, 1994) e, na parte inferior, com 54 linhas, o grego. Ou seja, os três textos são exatamente os mesmo em línguas distintas. Como Champollion sabia o grego desde sua infância, dedicou-se a aprender o copta, que foi a última língua falada no Egito com certa proximidade com o demótico. Lentamente a Pedra de Rosetta serviu como um primeiro dicionário da escrita egípcia antiga.

FIGURA 6: Cartucho de Cleópatra.



Lendo da esquerda para a direita, na sequência temos uma elevação para ***K***; o leão para o ***l***, a inflorescência de junco para ***i*** ou **e**, o laço para ***o***, o banco para ***p***, o abutre para ***a***, a mão como ***t*** ou ***d***, boca como ***r***, abutre novamente ***a***, o pão ***t***, e o determinativo feminino ovo. Portanto, *Cleopat(d)rat*.

Sir Alan Gardiner (2001) explica a relação entre os hieróglifos dos dois cartuchos acima:

> [...] for in both cartouches the signs for *p*, for *o* and for *l*, were found standing in exactly the positions where they were to be expected. The sign for *t* in 'Ptolemaios' differed, indeed, from the sign which represented *t* in 'Cleopatra', but the discrepancy could be easily explained by the principle of homophony (the representation of the same sound by different signs), of which Champollion was well aware (Gardiner, 2001, p. 14-15).

A partir de então, uma série de outras descobertas vieram à tona na decifração dos antigos hieróglifos egípcios, e Champollion decidiu expor a público, no dia 29 de setembro de 1822, a *Lettre à M. Dacier relative à l'alphabet des hiéroglyphes phonétiques.* Assim, em 2022, vivemos o bicentenário da decifração dos hieróglifos.

A Pedra de Rosetta, considerada a chave para a decifração dos hieróglifos, apresentou uma transformação nos estudos arqueológicos do Egito, pois a partir de agora tudo que eram suposições a respeito dos textos hieroglíficos agora podem ser lidos e interpretados, provocando, para muitos, o nascimento da Egiptologia Moderna.

> A Egiptologia que até então engatinhava, se difunde e ganha status de ciência tornando-se, então, um novo saber a ser inserido no vasto campo do conhecimento humano. A partir do momento em que o estudo do Egito passou a ter um caráter científico, os discursos que versavam sobre os hábitos, costumes, religiosidade e política praticados pelos antigos egípcios ganharam legitimidade e autoridade quase incontestáveis (Camara, 2002, p. 81).

A partir de então muitos egiptólogos marcharam de Aswan (Sul – Alto Egito) até Alexandria (Norte – Baixo Egito) em busca de novas descobertas, uma vez que agora poderiam entender a língua antiga dos egípcios há tanto tempo adormecida.

O significado de uma Pedra de Rosetta vai muito mais além. Na Egiptomania, também indica a ‘chave de um mistério’, por exemplo, quando a Agência Espacial Europeia (ESA) nomeou de *Rosetta*, a sonda espacial, lançada em 2 de março de 2004, da base de Kourou, na Guiana Francesa, que em 2014, tornou-se a primeira sonda a acompanhar a órbita de um cometa (67P/Churyumov-Gerasimenko[47]), depois de orbitar o sol por cinco vezes e sobrevoar Marte. *Rosetta* levou consigo o pousador-robótico *Philae*, que assim foi nominado, pelo seu papel de ajudar na decifração dos mistérios em solo espacial. A missão *Rosetta* foi encerrada em setembro de 2016, quando foi levada ao impacto na zona da superfície do cometa nominada *Ma’at*[48]. A escolha do impacto guiado foi em direção ao exato local, que em egípcio antigo, significa justiça e verdade. Talvez o ser humano não esteja preparado para certas verdades do universo.

FIGURA 7: MAAT

Fonte: O nome *maat*, significa “*justicia y verdad*”, de acordo com Wallis Budge (1994, p. 233). Para Gurgel “*ma’at* é afirmada como o mito de Estado fundamental, como a Ordem Cósmica. [...] a manutenção de *ma’at* recaía sob os ombros do faraó, responsável por excelência pela sua manutenção no Cosmos.” (2020, p. 86).

Na antiga crença egípcia, era essencial para a vida e para a morte estar inteiramente alinhado com Maat, para passar para o mundo de *Amenti*, o mundo de Osíris, pois “[...] um bom caráter, uma vida inteira vivida em harmonia com a ordem cósmica/divina (Maat) era igualmente essencial” (Pereira, 2016, p. 77) “Viver em Maat” era um princípio egípcio, era uma expressão utilizada cotidianamente desde os tempos mais remotos. Buscar a verdade sobre si mesmo e afiná-la com a Verdade Cósmica era um trabalho diário de persistência para a própria evolução pessoal.

[47] Dados obtidos pela missão Rosetta da Agência Espacial Europeia (ESA) revelaram que o cometa 67P/Churyumov-Gerasimenko tem sua própria aurora ultravioleta.

[48] Para os antigos egípcios, ao morrer, a alma passa por um julgamento, onde toda a verdade de sua vida é pesada na balança da deusa Maat, representada pela própria deusa ou apenas pela pena de avestruz no topo da balança e em um dos pratos para a pesagem do coração (acreditavam que todas as ações do indivíduo estavam depositadas neste órgão, que é representado pela vasilha de cerâmica que também é seu nome ***ab***). Para seguir, a balança precisaria estar em perfeito equilíbrio. O morto precisa responder uma série de perguntas que irão revelar o quanto de consciência ele tem de si próprio. Nesse percurso, “quando o morto chega à Sala do Julgamento, bem no início de sua fala, ele diz: ‘Honra a ti, Ó Grande Senhor, Senhor de Maat, eu vim a ti, ó meu Senhor, e eu me trouxe aqui para poder contemplar suas belezas. Eu te conheço e sei teu nome, e sei os nomes dos quarenta e dois deuses que existem contigo nesta Sala de Maat’.” (Budge, 2003, p. 110). Mais informações em 5. LÉXICO.

E assim, com persistência, em busca de uma verdade durante 7 longos anos, o egiptólogo britânico Howard Carter, patrocinado por Lorde Carnavon[49], promoveu escavações no Vale dos Reis e, em 1922, descobriu a tumba do faraó Tutankhamon, que por sinal, podemos comemorar o centenário desse grande feito para a arqueologia, uma vez que nunca ninguém havia encontrado tão impoluta riqueza faraônica. Uma tumba repleta de tesouros de todos os tipos da época, que lotavam a antecâmara, a câmara lateral e a câmara do tesouro desse rei, que governou num período politicamente confuso.

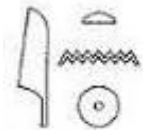
Seu nome era Tut-Ankh-Aton, considerado por muitos como filho de Akhenaton (Amenófis IV), que realizou a revolução monoteísta, com o culto ao deus único Aton, cuja representação era o disco solar, geralmente com braços terminados com mãos que seguravam a *Ankh*[50] ☥ (vida).

> Quem foi este faraó, este Tutancâmon que mereceu tal monumento tumular! É assombroso, mas foi um soberano insignificante. Morreu com a idade de dezoito anos. Foi, com certeza, genro de Echnaton, o "rei herege", e, muito provavelmente, também seu filho carnal. Passou a juventude sob a forma religiosa de seu sogro como adorador de Aton. A sua mudança de nome mostra, contudo, que êle voltou depois à velha religião. De Tutancáton passou a Tutancâmon (Ceram, 1959, p. 177).

FIGURA 8: Cartucho de Tutankhamon.

Lê-se da esquerda para direita, onde os três primeiros símbolos representam o som Amon[51]; depois o pão ***t***, a codorna ***u***, e ***t*** novamente (Tut) e, por último *ankh.*

FIGURA 9: Aton.



Temos aqui, da esquerda para a direita, a inflorescência de junco para o som ***a***, o pão para ***t***, a água ***n***, e o hieróglifo determinativo do disco solar confirmando que se trata de Aton.

Após a contrarrevolução liderada pelo clero amoniano, que destruiu a recente capital Akhetaton (atual Tell El Amarna, no Médio Egito), a cidade de Tebas (*Waset*, atualmente chamada de Luxor) retorna como capital e, o politeísmo com a soberania do

[49] "Lorde Carnavon é um misto de *sportsman* e colecionador de objetos de arte, *gentleman* e trota-mundos, realista nos negócios e romântico no sentimento, uma personalidade como só poderia criar-se na Inglaterra" (Ceram, 1959, p. 159).
[50] Sobre *Ankh*, ver 5. LÉXICO.
[51] Como é o nome de uma divindade (Amon), deve aparecer na frente, mesmo que na pronúncia fique no final, como Tut-Ankh-Amon, que significa 'imagem viva de Amon'.

deus Amon é restaurado, cuja ordem era raspar das paredes todos os nomes que tivessem relação como o movimento atoniano.

> As palavras ‘Aton’ e ‘Ikhnaton’ foram raspadas dos monumentos: os padres proibiram que os fiéis as pronunciassem; o povo passou a referir-se a Ikhnaton como ‘O Grande Criminoso’. [...] Tutancamon reinou apagadamente, e o mundo raro lhe ouviria o nome se não fossem os maravilhosos tesouros encontrados em seu túmulo (Durant, 1995, p. 146).

Com a divulgação das fotos da tumba de Tutankhamon, uma corrida à terra dos faraós foi lançada, portanto, o mundo passou a ter mais conhecimento sobre as descobertas da Egiptologia, da Egiptomania e até da Egitofilia[52]. Margaret Bakos explica a Egiptologia como sendo “o ramo da ciência que trata de tudo aquilo relacionado ao antigo Egito” (Bakos, 2004, p. 10). A Egiptologia é impulsionada com a invasão napoleônica no Egito em 1798, “uma invasão que foi de muitas maneiras o modelo de uma apropriação verdadeiramente científica de uma cultura por outra na aparência mais forte” (Said, 2020, p. 76). O general Napoleão Bonaparte, que levou mais de 40 mil homens, e destes, pelo menos mil civis cientistas, entre eles, botânicos, zoólogos, arqueólogos, pintores e desenhistas, poetas e economistas. Como resultado tivemos a publicação da obra *Description l’Egyptem* de 22 volumes, considerada até hoje referência.

Sobre o caráter ocidentalista e eurocentrista das consequências da empreitada napoleônica na terra dos faraós aprofundaremos a *posteriori*, por ora, temos, como muitos consideram, o nascimento da Egiptologia Moderna com a descoberta da Pedra de Rosetta por um soldado das fileiras francesas e a decifração dos hieróglifos por Jean-François Champollion.

Além do colossal obelisco de 30 metros, 246 toneladas e 3.200 anos - levado pelo exército francês, que para ser verticalizado na praça da Concórdia, em Paris, tiveram que destruir construções para fazerem curvas nas ruas durante o seu transporte - centenas de objetos passaram às mãos de colecionadores. A arte egípcia passou a ser copiada e imensamente replicada nas decorações de ambientes, mobiliários, utensílios e vestuários.

Entendendo que Egiptomania “é a reinterpretação e re-uso de traços da cultura do Antigo Egito, de uma forma que lhe atribua novos significados” (Bakos, 2004, p. 10), no próprio Egito atual, em pleno século XXI, há essa cultura de ‘re-uso’, nas casas, nas lojas,

[52] Egiptofilia é o gosto pelo exotismo e pela posse de objetos relativos ao Egito antigo (BAKOS, 2004, p. 10).

nas decorações dos hotéis, nos mercados a céu aberto nas cidades de Aswan, Luxor, Menfis, Sakara e no Cairo, e também nas lojinhas mais simples em cidadelas na beira do Nilo no Médio Egito, como El Ashmonin, Beni Hassan, Tuna El Gabal, El Minya e Tell El Amarna.

FIGURA 10: Egiptomania no teto do hotel em Luxor.

Fonte: artista[53] pintando decoração em teto do hall do Pyramisa Hotel Luxor. (Acervo pessoal do autor, registrado em fevereiro de 2020).

FIGURA 11: Egiptomania em Tapeçaria de Luxor.

Fonte: interior de escola e loja de tapeçaria em Luxor. Podemos notar em destaque os tapetes que copiam objetos, cenas de papiros e dos murais dos templos e tumbas, como a máscara mortuária de Tutankhamon, no centro; o busto de Nefertiti, à esquerda; a Árvore da Vida, à direita e o Julgamento da Alma, acima. (Acervo pessoal do autor, registrado em fevereiro de 2020).

[53] Infelizmente não dispomos do nome do artista que estava realizando a pintura em preto, após medir, marcar e rascunhar tudo em leves traços de grafite.

Na verdade, em todo o Egito atual há o comércio de papiros, peças escultóricas em relevos e estatuetas, vasos de alabastro, adereços de indumentária, e muito mais, que procuram servir como cópias de originais da antiguidade. Mas encontra-se também canetas ornadas com desenhos estilizados, marca-textos, cinzeiros, roupas atuais com cortes que simulam a antiguidade, além é claro, de uma infinidade de produtos da cultura árabe islâmica.

O Antigo Egito está espalhado pelo mundo todo, com suvenires adquiridos por lá mesmo ou comprados em lojas de todos os países, assim como pela internet. Muitos museus no mundo dispõem de artefatos egípcios conseguidos devido as várias invasões promovidas por nações imperialistas naquele território ou por relações diplomáticas entre nações amigas, como é o caso do Brasil, que explicitaremos mais adiante.

O mundo se encanta com o Egito e ainda hoje é um dos países mais visitados. Muito embora, desde março de 2020, quando os primeiros indivíduos testados positivamente com o coronavírus foram anunciados pela mídia, o país entrou numa crise econômica, chegando a uma queda de 69,5% no número de visitantes internacionais, se comparados aos dados de 2019, quando o Egito tinha recebido 13 milhões de turistas[54].

O governo egípcio tem movido esforços, não apenas para recuperar sua economia turística, mas suplantá-la como nunca. No presente momento, está em fase de finalização, o Grand Egyptian Museum[55] - GEM, sendo o maior museu arqueológico do mundo, que contará, entre tantas relíquias, com as 4.549 peças do faraó Tutankhamon e, estima-se receber em média 15.000 visitantes por dia, cerca de 3 vezes mais do que o atual Museu Egípcio do Cairo, o que equivalerá a aproximadamente 5 milhões de visitantes por ano. Na criação do GEM, além dos interesses econômicos, pois mobilizará muito dinheiro com arrecadação de ingressos, incentivo ao turismo local, investimentos em pesquisas, produções de documentários entre tantas outras coisas, envolve interesses políticos do governo e da própria identidade cultural egípcia.

A inauguração do GEM estava prevista para 2022, mas assim como a previsão de investimentos, que foi de 500 milhões de dólares e já se aproxima de US$1 bilhão, o número cresceu também em dias para a data de sua inauguração, que até meados de 2023

---

[54] Disponível em: <https://www.monitordooriente.com/20210106-receita-gerada-pelo-turismo-no-egito-caiu-67-em-2020/#:~:text=A%20receita%20gerada%20pelo%20turismo,do%20jornal%20local%2C%20Al%20Ahram.>. Acesso em: 15 out. 2022.

[55] Disponível em: < https://egypttravelblog.com/fun-facts-about-the-new-grand-egyptian-museum/>. Acesso em: 15 out. 2022.

ainda não foi divulgada. Quando concluído o GEM, os turistas que levam cerca de uma hora, com o famoso trânsito louco do centro do Cairo para transladar do atual Museu Egípcio do Cairo, localizado na Praça Tahrir, até a planície de Gizeh, levará de 5 a 10 minutos, pois localiza-se a 2 Km das pirâmides.

A divulgação de grandes eventos no Egito fazendo o re-uso de suas características milenares, que é uma das marcas da Egiptomania, tem servido para revitalizar o turismo. O atual governo promoveu *The Pharaohs' Golden Parade*, que foi um evento ocorrido em 3 de abril de 2021, como uma grande festa, que lembrou os Festivais de Osíris[56], na condução de 22 múmias faraônicas do Museu Egípcio do Cairo para o Museu Nacional da Civilização Egípcia (MNEC), localizado em Fustat, também no Cairo, que guarda coleções desde a Pré-História até os dias atuais.

Reparemos as semelhanças entre *The Pharaohs' Golden Parade* e o Festival de Osíris, reconhecido, cultuado e repetido tradicionalmente na antiguidade egípcia, onde o país inteiro se preparava para o evento. Assim como no Antigo Egito, atualmente, para produzir um evento de tamanha proporção, é preciso envolver grande parcela da população, seja como personagens ou público expectador que também compõe a cena.

Serpa (2021) explica a importância cênica para a sociedade egípcia da época e podemos compará-la aos motivos atuais:

> A acepção de *festival*, para os egípcios, abarca uma questão educativa em que a realização de apresentações cênicas tinha como um de seus objetivos principais fazer a história do deus ser conhecida e lembrada por todos. Para a grande maioria dos egiptólogos, assim como para pesquisadores de outras áreas, não há uma nítida distinção entre ritual e espetáculo, e os festivais seriam o espaço-tempo em que a sociedade egípcia se unia para contemplar os deuses com seus próprios olhos. (2021, p. 34)

Como uma ação de cunho pedagógico, ao que nos parece, de perpetuação da tradição do culto ao deus Osíris, o Festival atuava na memória daquela sociedade que vivenciava cada cena, exercitando a busca da força necessário para um renascimento todos os dias, que, assim como o sol que se põe no Ocidente todos os dias, é preciso aprender a vencer a noite e renascer como Osíris, deus da fertilidade, da ressurreição[57].

---

[56] "Osíris era considerado em Abidos, uma das mais importantes cidades do Alto Egito, onde acreditavam que foi encontrada a cabeça do deus Osíris, era conhecido como Festival de *Haker*" (Clark Apud Serpa, 2021, p. 34).

[57] Para Seleem, "Osíris [...] o primeiro rei do Egito e foi o emblema do bem, da paz e da persuasão. Sofreu terrivelmente nas mãos de seu irmão Set e então escolheu ser o rei da vida após a morte residindo na constelação de Órion no céu, onde as almas dos mortos vão descansar nos campos de Euru ou Jardim dos

Seguir o exemplo desse deus, que passou por toda sua flagelação e, mesmo assim seguiu adiante, íntegro e em plena comunhão com Maat, era 'ser como Osíris', um dos mais presentes em todos os templos, palácios, lugarejos, oásis e desertos de todos períodos do Antigo Egito[58].

Em abril de 2021, não era o translado de um deus, que foi reunido a partir dos pedaços encontrados pela sua irmã e consorte Ísis, foi o transporte de 22 múmias (18 reis e 4 rainhas), em seus próprios sarcófagos, colocados em esquifes em formato de barca solar motorizados para o trânsito terrestre, decorados com seus nomes em cartuchos com hieróglifos, em árabe (língua atual do Egito) e em inglês, a língua, sem dúvida alguma, mais comercial do mundo na atualidade, certamente para serem reconhecidos pelo grande público.

The Pharaohs' Golden Parade, foi transmitida ao vivo na TV e pela internet, cujo objetivo era claramente atrair os olhos do mundo com interesses para o retorno do crescimento turístico de estrangeiros, muito mais do que manter viva uma tradição milenar da era dos faraós.

Nesse sentido, também houve em agosto do mesmo ano, o transporte da barca solar[59] do faraó Quéops (Kufu) da Dinastia IV, do Antigo Império. Com 43,6 metros de comprimento, 5,9 metros de largura e 45 toneladas, o maior e mais antigo artefato de madeira da história já encontrado, estava enterrado há 4.600 anos, no lado Sul da pirâmide desse mesmo faraó. O governo egípcio teve todo o cuidado na sua montagem, construindo ao seu redor, o Museu da Barca Solar, apenas para guardá-la. Mantendo-a exatamente acima de onde foi encontrada.

No entanto, a localização da construção desse museu, colado a grande Pirâmide de Quéops (Kufu), foi alvo de críticas por décadas. Uns diziam que prejudicava a paisagem arqueológica das pirâmides com uma construção de nossa época, outros,

---

Juncos. O objetivo dos mortos era a união com Osíris, o emblema do bem para seguir em paz". (Seleem, 2003, p. 31-33)

[58] Para Clarck, "Osíris se tornou um dos deuses mais importantes e cultuados pelos antigos egípcios, [...] havia ensinado o sentido da civilização, de organização social, o propósito da vida e da morte, a passagem pelos aprendizados aqui na terra e o esforço diário de viver entre a luz e as sombras". (Clark Apud Serpa, 2021, p. 34)

[59] Desenterrada e desmontada em 1.224 peças de cedro, cordas e linho, em 1954, pelo arqueólogo Kamal Al Mallakh, levou 16 anos para ser totalmente remontada, pela equipe do restaurador Haj Ahmed Youssef Mustafa. Em torno da barca, para preservá-la, foi construído o Museu da Barca Solar, que esteve aberto ao público para visitação desde 1982. O detalhe é que foram encontradas 2 barcas solares em 2 fossos vizinhos. A barca gêmea, Kufu II, permanece descansando sob as areias.
Disponível em: < http://arqueologiaegipcia.com.br/2021/08/25/a-barca-solar-do-farao-khufu-foi-transferida-para-o-grande-museu-egipcio-conheca-todos-os-detalhes/>. Acesso em: 15 out. 2022.

confirmaram que o local não garantia a devida preservação e era preciso transferi-la o quanto antes para onde fosse devidamente climatizado e houvesse um laboratório de restauro, pois suas peças se encontravam em deterioração.

O transporte, que durou 48 horas, se iniciou no dia 5 de agosto e terminou na manhã do dia 7. Foi levada do Museu da Barca Solar, no platô de Gizeh, em caminhão motorizado a controle remoto, por 8,5 Km de distância até ser colocada totalmente intacta no Grand Egyptian Museum (GEM).

FIGURA 12: Transporte da Barca de Quéops

Fonte: Foto extraída do site *Naútica*[60].

De acordo com o Ministério de Turismo e Antiguidades do Egito, "O objetivo do projeto de transporte é proteger e preservar o maior e mais velho artefato orgânico feito de madeira da história da humanidade para as gerações futuras"[61]. Concordamos que a estrutura do GEM é a mais bem equipada de toda a história da arqueologia egípcia. Entretanto, devemos salientar o fato de que o governo egípcio não poderia deixar passar em branco esse evento, mesmo que com menos pompa que *The Pharaohs' Golden Parade*. A transferência da barca de Quéops também foi posta ao público como um aparente entretenimento midiático, conduzido no seu âmago a intenção divulgadora de novas atrações para o turismo estrangeiro.

Uma alternativa, nada agradável aos egípcios atuais, é a possibilidade dos estrangeiros de poderem apreciar obras do Antigo Egito em vários países do mundo devido aos saques, doações e expropriações promovidos na corrida imperialista do século

[60] Disponível em: < https://nautica.com.br/wp-content/uploads/2021/08/khufu-1.jpg >. Acesso em 15 out. 2022.
[61] Disponível em: < https://www.istoedinheiro.com.br/barca-do-rei-khufu/>. Acesso em 15 out. 2022.

XIX e início do século XX. Podemos encontrar espalhados no mundo, desde papiros e pequenos amuletos, até estátuas colossais, fragmentos de fachadas e gigantescos obeliscos [62].

Contudo, a retirada de materiais do Antigo Egito iniciou-se na própria antiguidade. Se olharmos para os antigos romanos, só de obeliscos, oito foram levados. Depois disso, os mesmos romanos, quando imperavam no Nilo, construíram mais 5, que também estão expostos até hoje nas ruas romanas. São 13 monumentos somente em Roma, originalmente das terras de *Khemet*[63], servindo como decoração de praças. São representações de poder de dominação do catolicismo, depois de modificadas com o acréscimo da cruz de metal colocada no topo do monumento.

Segundo Margaret Bakos (2004), o obelisco é

> Símbolo do culto ao deus-sol Rá, representa a ligação entre céu e terra, identificando-se com a árvore da vida, o paraíso perfeito dos primórdios da civilização. Indica, como as colunas, limites e passagens de um mundo a outro, daí o uso de ambos ao lado dos portões de entrada dos templos (Bakos, 2004, p. 51).

A ressignificação desses monumentos por outros povos que os levaram do Egito, ou fizeram réplicas ou modernas releituras, geralmente é associada ao simbolismo de marco físico e temporal do poder nacional.

Podemos encontrar, obeliscos egípcios, na Inglaterra, como já foi mencionado anteriormente sobre o obelisco de Philae, na antiga residência de Sr. W. J. Bankes, em Kingston Lacy, Dosert. Também na Inglaterra, em Londres, nas margens do rio Tâmisa, ergue-se um dos dois obeliscos gêmeos nominados de Agulhas de Cleópatra. O outro está no Central Park, em Nova Iorque, nos Estados Unidos da América. Famoso também é o Obelisco de Luxor, colocado na Praça da Concórdia, em Paris, onde durante a Revolução de 1789 ficava a grande guilhotina.

---

[62] Hieróglifo do obelisco de acordo com Gardiner (1991, p. 76).

[63] *Khemet* é o nome como os egípcios chamavam sua terra, cujo significado é ‘Terras Negras’, que abordaremos no Capítulo II desse trabalho.

Assim como em tantos países, no Brasil, os obeliscos foram replicados e produzido em meio às releituras[64] artísticas da Egiptomania, sem hieróglifos e com uma base robusta para seu sustento[65].

FIGURA 13: Obelisco de Petrópolis, RJ.

Fonte: Inaugurado em 1957, para homenagear o primeiro centenário da fundação de Petrópolis que, junto com D. Pedro II, chegaram o engenheiro Júlio Frederico Koeler e os colonos alemães a partir de 1845[66]. (Acervo pessoal do autor).

FIGURA 14: Obelisco da Avenida Rio Branco, RJ.

Fonte: Inaugurado em 1906, na Avenida Central (atual Avenida Rio Branco), num projeto urbanístico que remodelou a capital do Brasil na época. Foi nesse monumento que após a Revolução de 1930, os manifestantes gaúchos amarraram seus cavalos[67]. (Acervo pessoal do autor).

---

[64] Não temos no Brasil, réplicas ou cópias dos obeliscos do Antigo Egito. Temos releituras, como criações de obras com referências em anteriores, ressignificando-as e homenageando-as. Assim como o de Buenos Aires, na Argentina e o de Washington, nos EUA, que também não apresentam hieróglifos e são fincados em robustas bases.

[65] No Antigo Egito, os obeliscos eram verticalizados sem acrescentarem nenhuma base e, nem mesmo eram enterrados em nenhuma porção para seu equilíbrio perpendicular.

[66] Disponível em: < http://www.visitepetropolis.com/o-que-fazer/perfil/obelisco/ >. Acesso em 31 out. 2022.

[67] Disponível em: <https://diariodorio.com/historia-do-obelisco-da-avenida-rio-branco/>. Acesso em 30 out. 2022.

FIGURA 15: Obelisco de João Pessoa, PB.

Fonte: Inaugurado no dia 7 de setembro de 1922, na comemoração do centenário da Independência do Brasil, está localizado na Praça da Independência, no Centro de João Pessoa[68], segundo o historiador Jean Patrício, presidente do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba - IHGP. (Acervo pessoal do autor).

Sobre esse monumento, no centro da Praça da Independência de João Pessoa, Lopes e Possebon (2014), afirmam que:

> O obelisco nesta perspectiva comunica a importância do momento, atraindo a força de uma representação que segundo a escolha se equipara ao fato homenageado. Outro aspecto importante, diz respeito ao valor simbólico para o momento mencionado na praça e também à intenção entre os Egípcios, no primeiro a independência e no segundo a expressão do Absoluto. (Lopes; Possebon, 2014, p. 108)

Na Paraíba, além do obelisco de João Pessoa (*Figura 15*), encontramos um obelisco de concreto armado, de 45 metros de altura, inaugurado em 1975, no Parque Evaldo Cruz (Açude Novo), em Campina Grande. Em Bayeux[69], cidade vizinha a João Pessoa, ergue-se na Praça 6 de junho, um obelisco colocado sobre 5 quilos de areia trazidos da França. No município de Picuí, a 226 quilômetros da capital do estado, ergue-se um obelisco desde 1922, construído em comemoração ao centenário da independência do Brasil, que foi aberto em sua base e colocado uma cápsula do tempo em setembro de

[68] Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2022/09/07/obelisco-de-praca-em-joao-pessoa-e-marco-das-comemoracoes-de-100-anos-da-independencia-do-brasil-diz-historiador.ghtml>. Acesso em 31 out. 2022.

[69] O jornalista Assis Chateaubriand sugeriu ao interventor do estado, Rui Carneiro, a mudança do nome de Barreiros para Bayeux, em homenagem à primeira cidade francesa (homônima) que foi libertada pelos aliados em vitória ao exército nazista na Segunda Guerra Mundial em 1944. Disponível em: < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/bayeux/historico>. Acesso em: 28 out. 2022.

2022[70]. Em Areia, município tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN em 2006, a 130 quilômetros de João Pessoa, há também um obelisco.

Outros exemplos de Egiptomania podem ser notados na capital da Paraíba, como as pirâmides de vidro e metal da Praça Vidal de Negreiros (Ponto de Cem Réis); a Construtora Pirâmide, que em cada um dos seus edifícios também levam o nome Pirâmide; o Hotel Solmar Quality, na praia de Cabo Braco, que tem no topo duas imagens de pirâmides e na sua entrada uma escultura do artista Zé Ferreira que representa um faraó; túmulos em forma de pirâmide nos cemitérios e nomes de casas comerciais e educacionais com pirâmides, como a logomarca da Faculdade Facene/Famene (Lopes; Possebon, 2014).

E, mais recentemente, em 30 de novembro de 2022, foi inaugurado o Pirâmide Shopping Tambaú, com formato escalonado em seu topo, na Avenida Nego, a 100 metros do mar. Não podemos esquecer que túmulos em forma piramidal são constantemente encontrados nos cemitérios da Paraíba e de todo o país. Apenas para registro, no Centro da capital paraibana, na Avenida General Osório, podemos observar duas esfinges, com estilizações provenientes do estilo ptolomaico, compondo a fachada da loja maçônica Branca Dias.

Destarte, o Egito foi levado para o mundo, todavia, a preocupação em manter as relíquias do Antigo Egito em seu país de origem é de longa data, uma vez que "as sucessivas invasões dos persas, gregos, romanos, bizantinos, árabes, otomanos, franceses e ingleses sucumbiram com grande parte dos tesouros que as areias do deserto preservaram tão bem" (Ferreira, 2014, p. 286).

Muitas leis foram criadas no Egito contra o transporte e comércio ilegal de antiguidades para o exterior, desde a independência do Egito em 1952. E, personagem ímpar nesse processo foi o egiptólogo francês, Auguste Mariette, nomeado chefe do Serviço de Antiguidades Egípcias, que ao escavar Sakara, descobriu o *Serapeum*[71]

[70] A lenda urbana do município de Picuí, sobre a existência de uma cápsula do tempo que teria sido colocada em sua construção foi desconstruída, pois não foi encontrado nenhum resquício da mesma. Muito embora, as autoridades locais decidiram junto à população e colocaram uma cápsula do tempo e só poderá ser aberta em 2122, contendo livros e trabalhos acadêmicos de autores picuienses, cartas dos alunos da rede pública de ensino e população em geral e um aparelho celular com gravações do momento da abertura do monumento. Disponível em: < https://www.picui.pb.gov.br/portal/noticias/geral/obelisco-da-independencia-e-aberto-e-prefeito-de-picui-e-equipe-tecnica-inserem-em-seu-interior-nova-capsula-do-tempo>. Acesso em: 01 nov. 2022.

[71] É do período heleno-egípcio, o templo funerário *Serapeum*, que guardava os bois deificados, combinando aspectos de Osíris e Ápis.

(Tiradriti Apud Ferreira, 2014). Com o intuito de preservar as coisas do Egito em sua própria terra, Mariette fundou o Museu Bulaque[72].

Olhando para os museus do mundo, principalmente os europeus e norte-americanos, é fácil entender que tais leis não eram sempre respeitadas. O Egito só se tornou membro da Convenção da UNESCO[73] sobre tráfico ilícito de bens culturais, criada em 1970, em 5 de abril de 1973. Tal convenção, no seu documento, decreta no ARTIGO 14:

> A fim de impedir as exportações ilícitas, e cumprir as obrigações decorrentes da implementação da presente Convenção, cada Estado parte na mesma deverá, na medida de suas possibilidades, dotar os serviços nacionais responsáveis pela proteção a seu patrimônio cultural de uma verba adequada, e, se necessário, criar um fundo para tal fim (Unesco, 1972).

Proteger seu patrimônio nunca foi tarefa fácil, mesmo porque os próprios egípcios antigos já costumavam buscar as riquezas enterradas em sua própria época como ladrões de túmulos. E quando falamos de proteger dos invasores estrangeiros, precisamos atentar que há também o caso dos copiadores, já que "o aparecimento dos primeiros falsificadores, que se valiam da ignorância dos mais desavisados, explodiu na mesma proporção que surgiam os compradores das riquezas faraônicas" (Ferreira, 2014, p. 288).

FIGURA 16: Tenda de comércio no complexo arquitetônico de Gizeh.

Fonte: observamos pirâmides, esfinges, bustos de faraós, estatuetas de Bastet, vasos canópicos, mini sarcófagos, Anúbis e ao fundo lenços femininos muçulmanos. (Acervo pessoal do autor, registrado em fevereiro de 2020)

[72] Construção que serviu de fundamento para o posterior Museu Egípcio do Cairo.
[73] Disponível em: < https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2010/01/unesco_convencao.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

Hoje, temos nos grandes comércios das cidades egípcias, milhares de lojas que vendem cópias, das mais bem feitas até as mais grotescas. Em qualquer lugar que um turista passe é abordado por vendedores, seja nos grandes comércios, nos hotéis, nos barcos de cruzeiro no Nilo ou nas pequenas *faluas*[74], nas vilas camponesas (que ainda seguem muitas das mesmas práticas de milênios, como capturar água com o *shaduf*[75]), oferecem pingentes, marca-textos de papiros, blocos de anotações e canetas decoradas com pinturas estilizadas, lenços, cangas, toalhas, enfim... tudo que puderem vender, para gerar alguma renda.

Essas peças, que inundam as prateleiras das bancas nas tendas, também são copiadas e, a partir de cópias das cópias, são feitos moldes de silicone, resina, gesso, cerâmica e vários outros materiais, para produzirem em escala industrial, e por isso, estão presentes em todas as partes do planeta. Em qualquer lojinha é possível comprar um item que remete ao Antigo Egito. Destas produções em alta escala, podemos destacar as pequenas esculturas das publicações da *Egitomania: o fascinante mundo do antigo Egito* (2001**)**, como podemos observar abaixo:

FIGURA 17: Estante de livros e peças de Egiptomania.

Fonte: Foto registrada em setembro de 2022. (Acervo pessoal do autor)

Essa coletânea de 2001, de 9 volumes, que apresenta 12 fascículos, inclusive com um guia turístico no final, ajudou a disseminar informações até então de difícil acesso para o público leitor brasileiro. Podemos afirmar que houve certa popularização, nesse

[74] Barcos pesqueiros e de pequenos transportes.

[75] Instrumento utilizado no Egito desde o século XV a.C. para retirar água do Nilo, que consiste em "dois pilares de cerca de dois metros, unidos em cima por uma curta haste de madeira. Sobre esta existe uma vara fina que tem numa das extremidades um recipiente para a água e, na outra, um pesado torrão que serve de contrapeso. Um homem colocado na margem mergulha o recipiente no rio ou no canal e depois, com a ajuda do contrapeso, iça-o até ao rego que conduz aos campos o precioso líquido." (Donadoni, 1994, p. 21).

sentido de aproximação, referente aos assuntos sobre o Antigo Egito, que eram bem limitados na literatura cotidiana da nossa sociedade.

Os interessados em saber mais sobre o Antigo Egito, seja para fins de estudo acadêmico, ou para saciar suas curiosidades, podiam encontrar respostas com consideráveis fontes científicas em bancas de jornais e revistas. O preço era fragmentado por fascículo, possibilitando ao leitor adquirir vários ou somente aquele que desejasse em específico.

Com essa sequência de publicações a Egiptomania pode alcançar espaços antes nem visitados, como as casas das pessoas que assistiam a um filme, a exemplo de *A Múmia* (1999), mas não conseguiam ir a uma biblioteca ou fazer uso da internet para realizar pesquisas sobre o que verificou no longa-metragem.

A Egiptomania chegou a todo o planeta. Com o advento da internet e a possibilidade das compras on-line, encontramos cópias de artefatos por preços bem acessíveis, que fazem com que os admiradores da Terra dos Faraós acalentem, parcialmente, seu desejo de conhecer de perto as relíquias originais.

Agora, para sentir tudo junto, como o cheiro do deserto com sua fina poeira, que no final do dia parece estarmos quase '*à milanesa*'; o som dos ventos nas palmeiras; a brisa do Nilo à noite; o céu repleto de estrelas, que parecem estar mais próximas do que estamos acostumados; o nascer do sol no horizonte *Akhet* ... só lá mesmo.

Como professores, procuramos desenvolver a habilidade de conduzir nossos estudantes nessa viagem espaço-temporal com todos os recursos que dispomos e criamos. Muito embora, para uma viagem, fisicamente falando, de estudos ao Egito é preciso estar muito bem instruído.

Algo que tivemos dentre tantas instruções, que vale ressaltar aqui, nas quatro viagens ao Egito, foi: "estude com antecedência cada lugar que será visitado[76]." E isso, realmente, faz toda a diferença, pois estudamos a história de cada local do roteiro, os costumes atuais árabes e muçulmanos, tivemos aulas introdutórias de hieróglifos e, até um passo a passo, literalmente marcado no relógio, dos melhores caminhos de cada translado.

Assim como nós, muitos brasileiros interessaram-se pela história do Antigo Egito, desenvolvendo estudos, pesquisas, produções acadêmicas e tantas outras atividades a distância e/ou *in loco*. Muito embora, sentimos a necessidade de resgatar dois sujeitos de

[76] As viagens ao Egito (2007, 2008, 2020 e 2023) foram planejadas e, minuciosamente, organizadas por Saat Maet, mestra superior da AD'OR – Centro de Expansão do Ser.

tamanha adjacência que, certamente, influenciaram na construção do desenvolvimento da Egiptologia no Brasil, nossos imperadores, D. Pedro I e seu filho, D. Pedro II.

Sendo assim, pelo que temos notícia, precisamos nos reportar ao período imperial (1822-1889) e o fascínio do nosso primeiro imperador pelo Egito. D. Pedro I adquiriu o início da coleção egípcia que foi guardada em centenas de peças no Museu Nacional[77], até que um desastroso incêndio se abateu no edifício na noite de 2 de setembro de 2018. Entre as peças estavam:

> 55 estelas e baixos relevos, 15 sarcófagos e fragmentos, 81 estatuetas votivas e funerárias, 216 ushabtis, 29 múmias, 54 amuletos, símbolos e escaravelhos, 5 papiros, 69 miscelâneas e mais 100 objetos e bens funerários (Bakos, 2004, p. 18).

Recentemente, com os trabalhos de escavação, conseguiram recuperar cerca de 200 peças, das quais mais de 100 são ushabtis de 10cm a 60cm. E, interessante é que também foi encontrado o escaravelho que teria sido colocado no lugar do coração da múmia Sha-Amum-Em-Su[78], que por ter se tornado cinza, fez aparecer o amuleto, que também representava a eternidade (Budge, 2003, p. 37-42).

Portanto, o Egito chegou materialmente em terras brasileiras com D. Pedro I, que certamente apreciava o poder absoluto dos faraós, assim como outros governantes do seu tempo, que também tinham interesse no Egito. Prova disso foi a criação autoritária da nossa primeira Constituição, centralizadora e outorgada em 1824, impondo o poder supremo ao imperador através do Poder Moderador, acima do Legislativo, Executivo e Judiciário. Além disso, todo seu poder era legitimado pela Igreja Católica (Funari, 2003). Alguma semelhança com a teocracia egípcia faraônica?

> Embora o Brasil fosse oficialmente um país católico (e outras religiões não eram reconhecidas), a elite imperial mantinha relações com os maçons, para eles as iconografias egípcias tinham um papel central. Durante o período imperial, a influência do estilo egípcio não atingia pessoas comuns, já que a maioria dos habitantes do país eram escravos, analfabetos, camponeses pobres e trabalhadores (Funari, 2003, p. 35).

Nosso segundo sujeito de relevância para o crescimento dos estudos do Egito no Brasil, o imperador D. Pedro II, não apenas estudava sobre o Antigo Egito, mas chegava a discutir com autoridades da Egiptologia internacional, realizando duas viagens à terra

---

[77] "O Museu é uma instituição autônoma, integrante do Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculada ao Ministério da Educação que completou 200 anos em 2018." Disponível em: <https://www.museunacional.ufrj.br/dir/omuseu/omuseu.html>. Acesso em: 23 nov. 2022.

[78] Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-05/museu-nacional-resgata-200-pecas-de-sua-colecao-egipcia.>. Acesso em 02 nov. de 2021.

dos faraós. Em sua primeira viagem ao Egito (1871), após visitar os locais bíblicos do Suez, foi ao Cairo para saciar seu desejo de conhecer o complexo de Gizeh e "escalou a pirâmide de Quéops, a maior delas, em 25 minutos" (Bakos, 2004, p. 20). O imperador era um apaixonado pelo Egito e se encontrou com egiptólogos para debater a respeito de suas impressões. Na segunda viagem, em 1876, teve o cuidado de registrar vários detalhes em um diário em francês, que foi encontrado após a sua morte numa gaveta de uma mesa, deixando "notas com impressões pessoais e pertinentes observações relativas a questões de egiptologia" (Bakos, 2004, p. 20).

> O templo de Deir-el-Bahari está num canto formado pelas colinas. Embora de uma aridez absoluta, o aspecto do local é assaz pitoresco. O templo tem três andares, a que vão ter outras rampas. Precediam-no uma alameda de esfinges inteiramente destruídas e dois obeliscos de que restam apenas as bases (Gralha, 2022, p. 123).

O imperador não trouxe apenas centenas de peças originais presenteadas pelo governo egípcio, mas a paixão por aquela terra que distante pelo Atlântico e Mediterrâneo, contando até 60 dias só de ida, despertou ao mesmo tempo o interesse pelo assunto Antigo Egito na sociedade brasileira e o incômodo por ter um chefe de estado governando do exterior por vários meses.

> Encantado com o Velho Mundo, o imperador voltava ao Brasil após dez meses de ausência, e sua chegada foi marcada por dúvidas e tensões. Índice dessa situação é o aparecimento de uma série de caricaturas que descreviam um "Pedro Banana", ridicularizavam as viagens do monarca ou criticavam seu pouco interesse pelos negócios de Estado (Schwarcz, 2009, p. 42-43).

Podemos imaginar como devia ser difícil manter os contatos por correspondências a longa distância na segunda metade do século XIX. Por conseguinte, entendemos a impaciência com a ausência do imperador, que mesmo deixando representantes no governo, parecia mostrar mais interesse nas questões referentes às suas viagens, que para muitos eram irrelevantes naquele momento.

Concordamos com Schwarcz (2009), pois a rica experiência do imperador D. Pedro II nas terras faraônicas não foram percebidas de imediato pela sociedade, recebendo muitas críticas nos jornais - principal mídia daquele tempo. Muito embora, podemos considerar que foi graças à iniciativa de D. Pedro I, com as primeiras peças para a criação do acervo egípcio do Museu Nacional, que recebeu por décadas, até o dia do catastrófico incêndio de 2 de setembro de 2018, centenas de alunos de escolas e universidades, que puderam ter acesso aos objetos vindos direto do país do Nilo. Ademais, o legado do seu

filho, D. Pedro II, no campo da Egiptologia, é respeitado inclusive pelos conhecidos estudiosos da época, assim como egiptólogos posteriores. Portanto, essas contribuições são passos iniciais para uma trajetória que entraria nos currículos de História e que seriam levados à sala de aula posteriormente.

1.2 O ANTIGO EGITO NA SALA DE AULA: UMA TRAJETÓRIA.

O ensino de História no Brasil passou por inúmeras transformações desde os tempos jesuíticos até a realidade "híbrida"[79], e até mesmo a "remota" que vivenciamos durante a pandemia da Covid19 em 2020 e 2021. Com o agravamento da crise pandêmica foram tomadas medidas de isolamento social e as escolas passaram a utilizar, em um primeiro momento, os recursos digitais de transmissão via internet ou através de emissoras de TV, que pactuaram acordos de exibição por retransmissão[80] dos sinais ao vivo ou produtos gravados, editados e veiculados em horários acessíveis ao público-alvo.

Tivemos, é certo, um verdadeiro "boom" de inovações tecnológicas, com TDICs[81] e REDs[82], que já vinham em crescente movimento alterando os paradigmas educacionais, principalmente, no tocante aos processos metodológicos de ensino-aprendizagem, que encontramos na *Competência Geral 5* da BNCC:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018).

Sem dúvida, as tecnologias educacionais chegaram para ficar nesse vasto e, talvez até infinito, mundo de informações transbordadas pela internet. São tantos sites, plataformas, blogs, tantas janelas virtuais, que muitos de nós, provavelmente, quando

---

[79] O Ensino Híbrido foi rapidamente disseminado por conta das condições em que se encontraram os países devido ao isolamento e distanciamento social físico por precauções dos protocolos sanitários de prevenção à Covid 19. (Tervisani, 2018).

[80] Retransmissão dos sinais de TV ocorre quando uma emissora possibilita, através do seu canal matriz, a abertura de novos sinais subjugados a este, podendo transmitir, com extensão de alcance limitado, os conteúdos educacionais nas frequências que determinadas áreas do estado dispõem para serem captadas. Temos como exemplo da Paraíba, a TV Assembleia, canal 8.2 (matriz), que na capital João Pessoa, retransmite o sinal no canal 8.3, denominado TV Paraíba Educa, da qual o autor dessa dissertação é seu coordenador geral.

[81] Sigla que significa, em português, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

[82] Sigla que significa, em português, Recursos Educacionais Digitais.

estávamos com a idade que os estudantes do Ensino Médio se encontram atualmente, nem imaginávamos onde chegaríamos.

Por exemplo, a geração dos anos 1980 tinha que procurar em muitas bancas de revistas algum periódico sobre o Egito. Raramente um filme ou documentário era transmitido na televisão. Hoje, aquelas bancas praticamente desapareceram, muitos textos estão sendo digitalizados e guardados em nuvens virtuais que possibilitam o acesso ao conhecimento a muitos leitores e mais pessoas em tempo real.

> E, finalmente, mas não menos importante, é preciso que se volte aos livros. A moda atual de substituí-los por *pesquisas virtuais*, parafernálias tecnológicas e debates sem conteúdo está levando a um progressivo empobrecimento cultural de alunos e professores. O pensamento crítico não se sustenta sem leitura, *vício* silencioso, lento e profundo (Pinsky, 2008, p. 35).

De acordo com Raquel dos Santos Funari e Pedro Paulo A. Funari, "Os livros são uma parte da estratégia de desenvolvimento da aprendizagem. A ferramenta básica para o entendimento de Arqueologia e História como uma narrativa do passado" (Funari; Funari, 2015, p. 39). Sem dúvida, os livros são instrumentos indispensáveis, sejam eles físicos ou digitalizados. Dessa maneira, várias editoras como Moderna, Ática, Scipione, SM, Saraiva, FTD, Somos Educação e alguns Sistemas de Ensino, disponibilizam o seu livro digital, que pode ser acessado em sala de aula, presencial ou em AVA[83], por professores e estudantes, desde que tenham acesso à internet e suas respectivas chaves (login e senha).

Desde o final do século XX, "multiplicaram-se as coleções de apoio didático, com livros voltados para os jovens do ensino fundamental, com muitas ilustrações, excelente projeto gráfico, atrativos e instrutivos" (Funari, 2008, p. 96), de dedicados autores e autoras, que produziram materiais de alta qualidade para as séries escolares. Dentre tantos, podemos destacar *História, Sociedade & Cidadania*, desenvolvido por Alfredo Boulos Júnior, publicado pela FTD Educação; *História.doc*, dos autores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho, da Editora Saraiva; *Teláris – História*, de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, da Editora Ática; *Moderna Plus História – Volume Único*, da Editora Moderna, de autoria de Alexandre Alves e Letícia Oliveira; *História: escola e democracia*, dos autores Flávio de Campos,

[83] Ambientes virtuais de aprendizagem, geralmente utilizados no formato de plataformas educacionais para EAD (Educação a Distância).

Regina Claro e Miriam Dolhmikoff, da Editora Moderna e *Aprender juntos história*, de Mônica Lungov e Raquel dos Santos Funari, da SM Educação.

Nesses livros didáticos, as explicações historiográficas consideradas tradicionais estão modificando aos poucos as abordagens, em que o estereótipo eurocêntrico de visão do mundo já não é o único encontrado sobre a Antiguidade, como, por exemplo, quando se trata do Egito,

> [...] já não são apenas os faraós, mas também as muitas e muitas aldeias, não há apenas continuidade, mas mudança, mostra-se que ali conviviam povos e culturas variadas: egípcios, núbios, hicsos, hebreus, gregos, romanos (Funari, 2008, p. 97).

É caso do livro do 5º Ano, de Mônica Lungov e Raquel dos Santos Funari (2021), que trabalha uma diversidade de temas relacionados ao Egito e a vivência do estudante, assunto que abordaremos mais adiante. Por ora, analisemos parte da pesquisa da autora Raquel dos Santos Funari (2004), que desenvolveu sua dissertação intitulada *Imagens do Egito Antigo: um estudo de representações históricas*, com turmas de 5ª Série (atual 6º Ano), em 7 escolas da cidade de São Paulo, onde foram entrevistados 595 estudantes (316 meninos e 279 meninas), "com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos prévios sobre o Egito Antigo e as mudanças ocorridas após o estudo formal desse tema em sala de aula" (Funari, 2004, p. 31).

Na sua pesquisa, Funari (2004, p. 39-42) comprovou que entre os temas mais lidos previamente sobre o Antigo Egito, aquele relacionado às *Pirâmides* foi o que venceu em disparado, com quase a metade dos votos, tanto por meninos como por meninas. Assim como, quando perguntou em seu questionário: *Você gostaria de visitar o Egito?* Obteve a resposta *SIM* de 93% dos meninos e 94% das meninas. Quando a pergunta foi *O que lhe interessa ao visitar o Egito?* A resposta estava no desejo de conhecer as *Pirâmides*. E, complementando o questionário com: *Que enigmas do Egito você gostaria de decifrar?* A resposta vencedora dos meninos foi de 153 votos para *Pirâmides*, e das meninas, 43 votos para *Pirâmides* e 41 para *Mumificação.* Na análise do nosso QP, observamos que o tema *Pirâmides* também está nas predileções do público da 1ª Série do Ensino Médio da Paraíba, assunto que abordaremos no Capítulo III.

Iniciando por uma reflexão, a partir dos livros didáticos adotados nas escolas da Paraíba, sobre o que é ensinado acerca do Antigo Egito no Ensino Fundamental nos seus Anos Finais, como no exemplo acima, no livro do 5º Ano, de Lungov e Funari (2021), geralmente encontramos a temática no 6º Ano.

Nos Anos Iniciais, é possível encontrar certas referências ao Antigo Egito, seja quando as aulas são conduzidas por temas geradores como Trabalho, Saúde, Construções Arquitetônicas e outros; seja em componentes adversos como Matemática, nas formas geométricas das pirâmides; ou em Ciências, referindo-se à natureza e a importância da prática da mumificação para a Medicina. Pois sabemos que os professores podem trazer de várias maneiras com seus componentes curriculares escolares, a relação com o Egito, mas isso também pode depender das habilidades desenvolvidas pelo próprio professor.

Para citar um livro didático do 6º Ano, adotado em escolas da rede pública e privada da Paraíba, chamado de *História: escola e democracia*, dos autores Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhmikoff, da Editora Moderna, de 2019, notamos a "generosa" quantidade de 22 páginas (86 a 107) dedicadas ao Egito no Capítulo 4: *O Egito Antigo*. Em seu contexto trata, em uma página, exclusivamente sobre as *Mulheres Poderosas*, citando Sebekneferu, da Dinastia XII, Hatshepsut e Nefertiti, da Dinastia XVIII e Cleópatra VII, a última governante antes da tomada do Egito por Roma.

O texto apresenta a importância das mulheres da alta hierarquia social:

> Como regentes em nome de um filho ou irmão ou como rainhas, algumas mulheres assumiram o comando da sociedade egípcia. Mesmo que isso ocorresse de maneira ocasional, essa é uma característica particular do Egito, raramente encontrada em outras sociedades da Antiguidade (Campos et al., 2019, p. 95).

E as crianças (estudantes) crescem com esse imaginário das poderosas rainhas egípcias, da vida na corte real. E onde ficam as questões relacionadas às mulheres que não estavam no palácio ou nos templos? E quanto à infância feminina, a feminidade divina, o destino das esposas, a mulher livre e a mulher em cativeiro, o divórcio, a ginecologia, a viuvez, a madrasta (Noblecourt, 1994) e tantas outras temáticas que poderiam ser parte da educação desde essa fase pueril, em seus 11 e 12 anos de idade?

Pois muitos estudantes, com suas experiências familiares, pensam que ser "dona de casa" era uma atribuição feminina, mas sabemos que, "ainda que às mulheres ficasse reservada a maior parte das tarefas domésticas, muitas atividades domésticas eram compartilhadas por homens e mulheres, como o preparo do pão e da cerveja, mas fora do círculo das elites" (Silva, 2014, p. 378).

Outro ponto importante a ser destacado é que como a história egípcia perdurou por milênios, mudanças também ocorreram:

> No Novo Império vemos com mais frequência mulheres atuando na colheita. Também são representadas confeccionando objetos de

> cerâmica, embora exista maiores evidências da participação dos homens. Além disso, as mulheres das camadas não privilegiadas poderiam ser dançarinas, musicistas, cantoras, carpideiras e servas. Paralelamente, os homens são apresentados em atividades como a caça, a pesca, o pastoreio, incluindo o parto dos animais e a extração de leite. Contudo, poucas cenas mostram as mulheres realizando atividades físicas (Silva, 2014, p. 379).

É de suma importância que os estudantes saibam que os valores atribuídos à mulher no Egito apresentam certas mudanças e continuidades de uma época para outra, mas diferem exponencialmente em relação aos demais povos contemporâneos, como por exemplo, "tinham a possibilidade de gerir os bens familiares, como compra e venda de propriedades, supervisão do gado e das atividades comerciais" (Silva, 2012, p. 76).

Comparando-se aos Anos Finais do Ensino Fundamental que, geralmente, são trabalhadas atualmente, até duas semanas dedicadas a temática Antigo Egito, somando-se 6 aulas, há uma queda vertiginosa no Ensino Médio, contrariando a proposta de que esta etapa do ensino, seria um nível de aprofundamento de estudos e não de simplificações. O que podemos notar é que quanto mais se aproxima às últimas séries da Educação Básica menos se estuda o Antigo Egito.

Pensando nisso, notamos algo intrigante durante a consulta de professores para responderem o QP. Um dos interessados em participar da pesquisa, nos explicou que não poderia fazê-la pelo simples fato de que a escola privada de João Pessoa na qual leciona, adota para a 1ª Série do Ensino Médio, o material didático conhecido como Sistema Bernoulli, cujo o objeto de conhecimento referente ao Antigo Egito inexiste, mesmo que este traga na capa[84] do livro (*Figura 18*), a imagem de um sarcófago egípcio em primeiro plano. Dessa maneira, conjecturamos, hipoteticamente, que algumas escolas "obrigam" os professores a ensinarem somente o que está no livro didático, o que é uma questão problemática.

[84] É interessante deixar registrado também aqui que o livro da área de Linguagens e suas Tecnologias apresenta a mesma capa e também não apresenta nenhum conteúdo referente ao Egito Antigo.

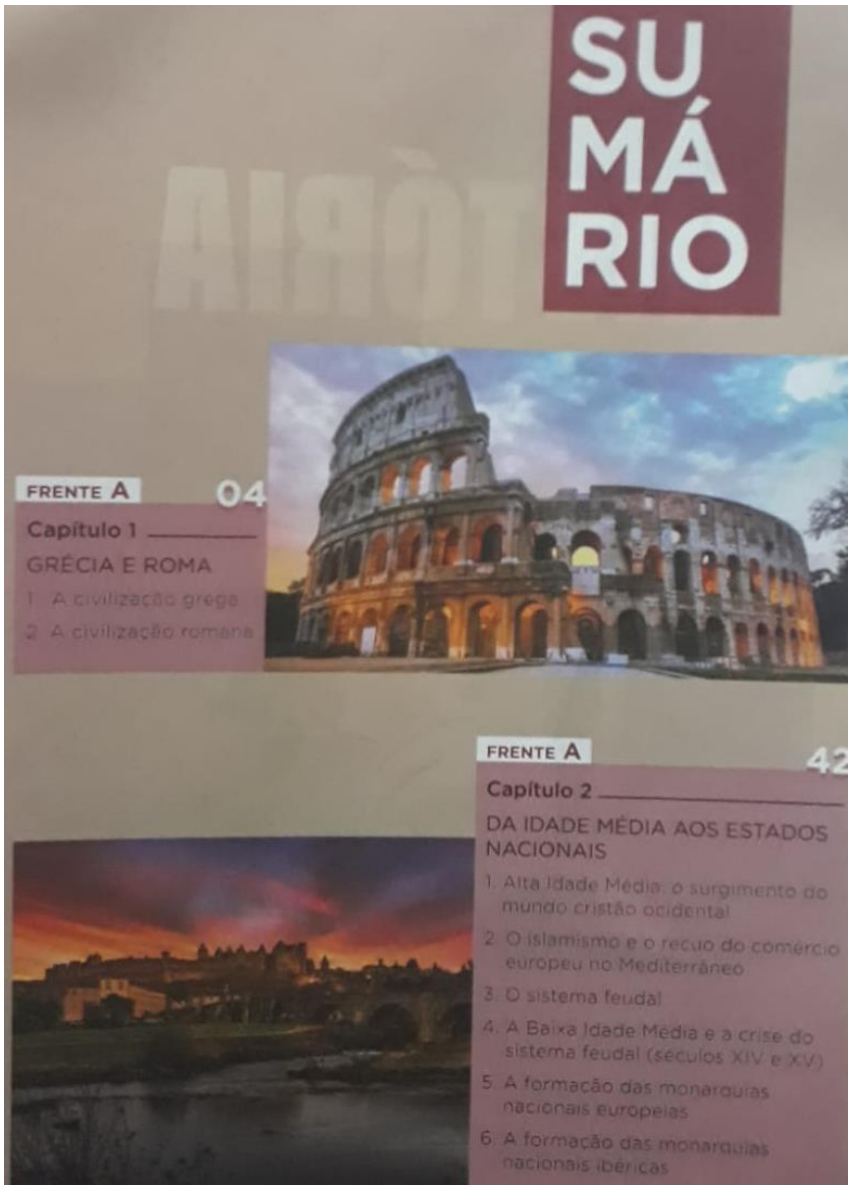
FIGURA 18: Capa Livro da 1ª Série do Bernoulli

Fonte: Foto registrada em maio de 2022. (Acervo pessoal do autor).

Nas informações contidas na contracapa sobre autoria da "produção gráfica" estão profissionais das seguintes funções: gestor de produção gráfica, coordenador de produção gráfica, analistas de produção gráfica, analistas de editoração, coordenador de PSM, analistas de PSM, revisores, arte-finalistas, designers gráficos e ilustradores. Tantos profissionais que trabalham com imagem e não perceberam que o material não entrega em seu conteúdo o que "vende" na capa? Tal realidade caracteriza, no mínimo uma incoerência pedagógica, tanto da empresa elaboradora do material quanto da escola que adotou o referido sistema de ensino.

No sumário deste material (*Figura 19*), verificamos que se inicia com Grécia e Roma, Capítulo 1. Negligenciando assim, uma introdução aos estudos históricos, os primeiros grupos humanos e as primeiras civilizações, como o Egito.

FIGURA 19: Sumário do Livro da 1ª Série do Bernoulli[85]



Fonte: Foto registrada em maio de 2022. (Acervo pessoal do autor).

Nesta mesma escola privada da capital paraibana, o livro didático adotado no 5º Ano, do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais é, *Aprender juntos história*, das autoras Mônica Lungov e Raquel dos Santos Funari (2021). Organizado e produzido por SM Educação, tem no seu capítulo 6, *A África Antiga: os egípcios*, 12 páginas, sendo todas ilustradas[86], com textos de apoio, verbetes em destaque no corpo do texto e *boxes*

[85] Tanto a figura 1 (Capa) quanto a figura 2 (Sumário) pertencem à **Coleção Ensino Médio 1ª série:** Manual do professor. Belo Horizonte: Bernoulli Sistema de Ensino, 2022.192.: il.

[86] A ilustração na mesma página do texto é importante para a relação imediata entre figura e texto. Da mesma maneira, escolhemos por não reservar apenas para o final a exibição das figuras nesta dissertação, pois acreditamos que este trabalho pode alcançar leitores das mais diversas áreas e que merecem visualizar de imediato o objeto em discussão.

explicativos, letras em corpo de fonte 14 e 16[87], questões que levantam o interesse sobre o assunto e despertam a busca da ampliação do conhecimento e, o design gráfico, totalmente voltado para a idade cognitiva da faixa etária estimada para esta série, utilizando-se de recursos iconográficos presentes na atual realidade do estudante, como os *emoji*[88], ou *emoticons.*

Vejamos o exemplo abaixo (*Figura 20*), que encontramos na página 83, com uma explicação básica sobre os hieróglifos egípcios, o seu significado, sua provável origem, suas funções[89] como fonogramas, ideogramas e determinativos, que são sutilmente tocadas quando comparado ao nosso alfabeto fonético atual, suas derivações em hierático e demótico.

Verificamos que esse livro didático apresenta metodologias pedagógicas alinhadas com a BNCC e a PCEM/PB, na utilização da realidade dos estudantes e da sua vivência prévia, respeitando o seu repertório cultural.

Podemos destacar nesse caso, a relação entre os temas da vida cotidiana, como a vinicultura e a tecelagem, profissões que existem ainda hoje, com muitas técnicas semelhantes às dos antepassados egípcios e, o melhor é que aqueles que estão tendo contato com esse livro e vivem em zonas ribeirinhas podem se identificar fazendo as devidas relações entre passado e presente.

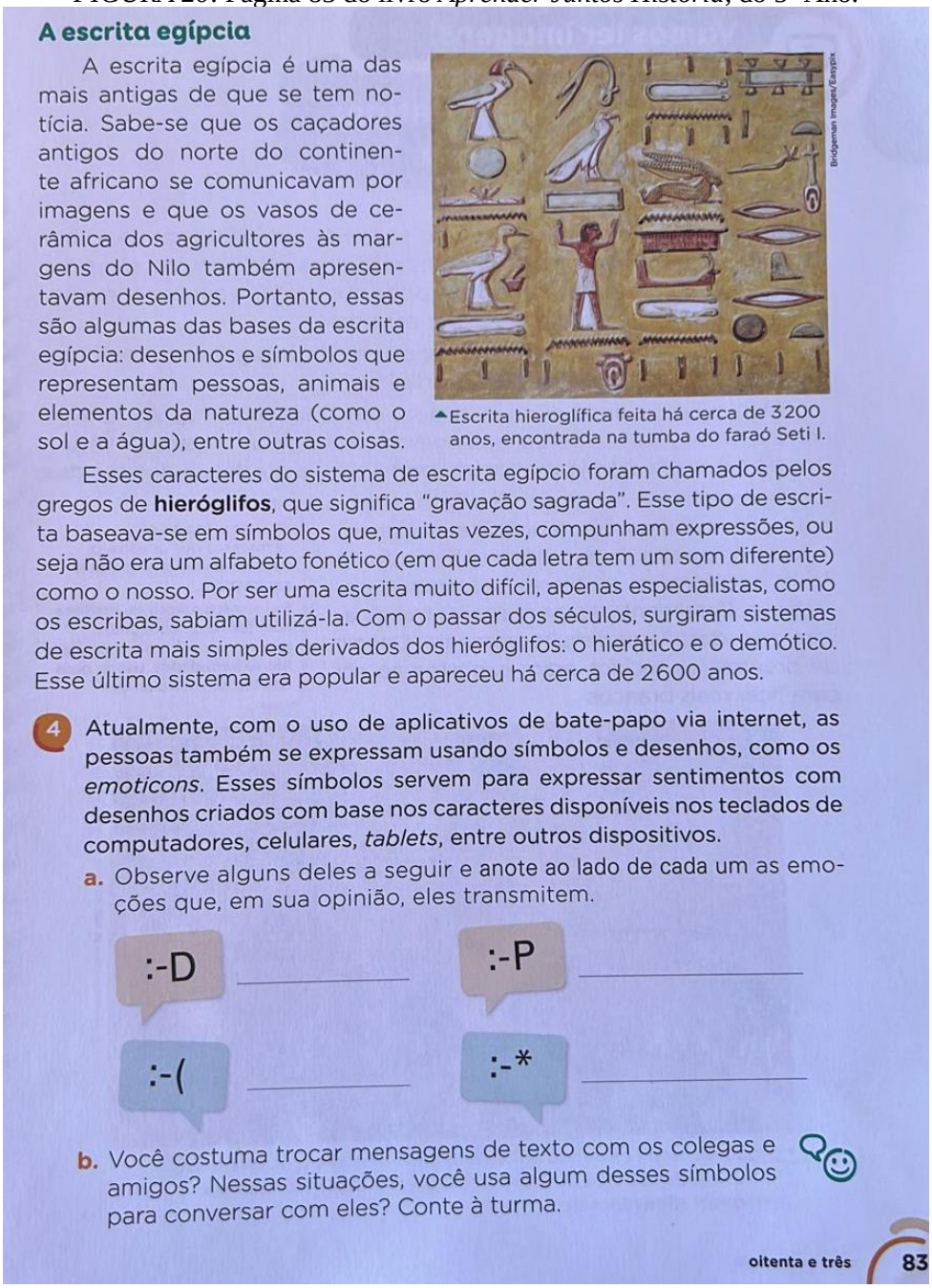
---

[87] Sabemos que muitas crianças já apresentam algum grau de deficiência visual e só não percebem, ou são percebidas, muito tempo depois. E ainda há o caso de muitos não disporem de recursos financeiros para tratamentos ópticos. Dessa maneira, as letras em tamanho um pouco maior do que o usual (fontes 12 e 13) podem encarecer a produção do material, no entanto, são socialmente inclusivos.

[88] Mesmo em textos, na linguagem informal recorremos aos *emojis*, como carinhas do tipo 😉, 😊, caracterizando algum tipo de reação quando queremos enfatizar algum significado. Assim como os hieróglifos determinativos que confirmavam ou ressaltavam um significado, como um sol ⊙, que pode representar calor, luz, iluminação, ou o deus Rá, mas quando marcado com um pequeno traço abaixo era o próprio astro sol 𓇳.

[89] As autoras utilizam as nomenclaturas internacionais para o estudo das funções dos hieróglifos egípcios já apresentadas neste trabalho com base em Pereira (2016, p. 49-50).

FIGURA 20: Página 83 do livro *Aprender Juntos História*, do 5º Ano.



A escrita egípcia

A escrita egípcia é uma das mais antigas de que se tem notícia. Sabe-se que os caçadores antigos do norte do continente africano se comunicavam por imagens e que os vasos de cerâmica dos agricultores às margens do Nilo também apresentavam desenhos. Portanto, essas são algumas das bases da escrita egípcia: desenhos e símbolos que representam pessoas, animais e elementos da natureza (como o sol e a água), entre outras coisas.

Bridgeman Images/Easypix

▲Escrita hieroglífica feita há cerca de 3200 anos, encontrada na tumba do faraó Seti I.

Esses caracteres do sistema de escrita egípcio foram chamados pelos gregos de **hieróglifos**, que significa "gravação sagrada". Esse tipo de escrita baseava-se em símbolos que, muitas vezes, compunham expressões, ou seja não era um alfabeto fonético (em que cada letra tem um som diferente) como o nosso. Por ser uma escrita muito difícil, apenas especialistas, como os escribas, sabiam utilizá-la. Com o passar dos séculos, surgiram sistemas de escrita mais simples derivados dos hieróglifos: o hierático e o demótico. Esse último sistema era popular e apareceu há cerca de 2600 anos.

4 Atualmente, com o uso de aplicativos de bate-papo via internet, as pessoas também se expressam usando símbolos e desenhos, como os *emoticons*. Esses símbolos servem para expressar sentimentos com desenhos criados com base nos caracteres disponíveis nos teclados de computadores, celulares, *tablets*, entre outros dispositivos.

a. Observe alguns deles a seguir e anote ao lado de cada um as emoções que, em sua opinião, eles transmitem.

:-D _____ :-P _____

:-(_____ :-* _____

b. Você costuma trocar mensagens de texto com os colegas e amigos? Nessas situações, você usa algum desses símbolos para conversar com eles? Conte à turma.

oitenta e três 83

Fonte: Foto realizada em fevereiro de 2022. (Acervo pessoal do autor)

Observemos que a PCEM/PB apresenta no tópico *2.4.6.1.2 Organização Curricular de História* (em 6. ANEXOS), como primeiro dos objetos de conhecimento para a 1ª Série do EM: "Tempo, memória, culturas, identidades e diversidades, da Pré-História ao Medievo, do local ao global" (PCEM/PB, 2021, p. 400). Destacamos aqui, o cuidado em colocar "do local ao global", ou seja, os professores devem partir do micro

para o macro, da realidade própria do estudante de cada turma e da sua comunidade escolar, para somente depois seguir na corrente crescente de expansão do conhecimento para o município, para a sua macrorregião, para o estado, a nação e, por fim, o planeta como um todo.

Respeitando esse "do local ao global", partindo das vivências do próprio estudante, Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, questiona o seu leitor no tópico *1.3 – Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*:

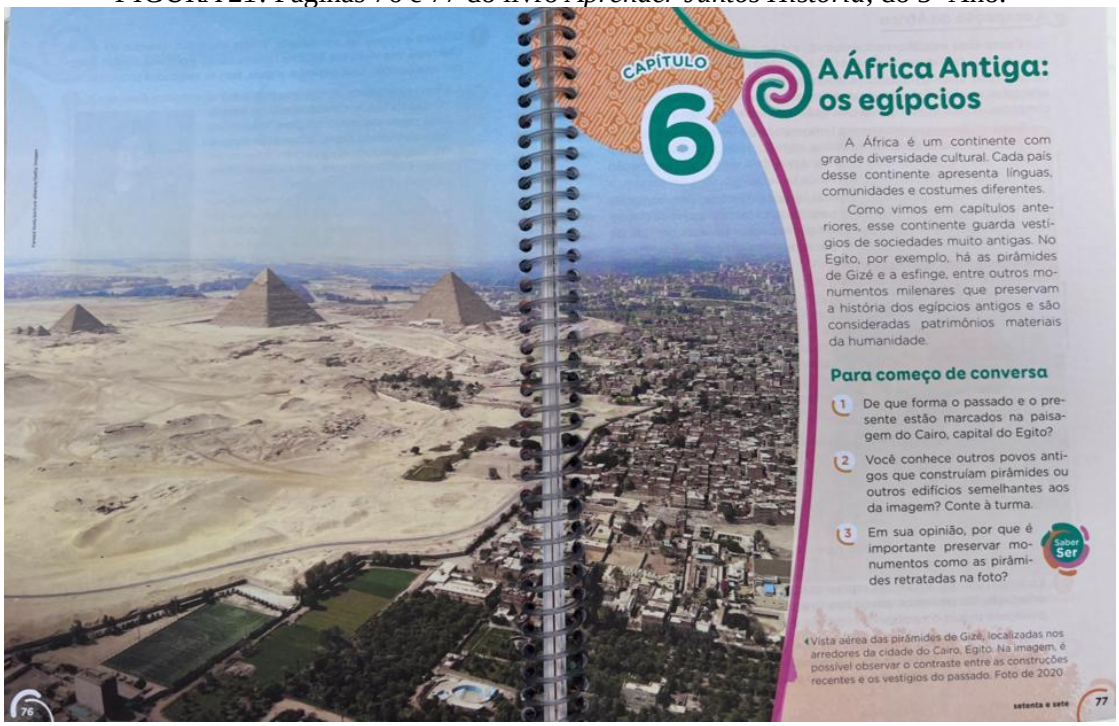
> Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 1996, p. 15).

Ainda sobre essa produção para o 5º Ano (Lungov; Funari, 2021), o capítulo abarca uma introdução que provoca o estudante a refletir sobre suas experiências anteriores, podendo relacionar o Egito a outros povos que ele já tenha tido algum tipo de contato, fazendo indagações como: "Você conhece outros povos antigos que construíram pirâmides ou outros edifícios semelhantes aos da imagem[90]? Conte à turma." Ou ainda, relacionar passado e presente, como em "De que forma o passado e o presente estão marcados na paisagem do Cairo, capital do Egito?".

E, na mesma página um questionamento que também merece ser levado ao debate na sala de aula, por valorizar o ato de pensar individual de cada estudante, abordando um campo importantíssimo, que é a preservação do patrimônio histórico e cultural da humanidade: "Em sua opinião, por que é importante preservar monumentos como as pirâmides retratadas na foto?" (Lungov; Funari, 2021, p. 77).

[90] A imagem é uma fotografia da planície de Gizeh, aparecendo as três pirâmides (Quéops, Quéfren e Miquerinos), num ângulo que fica notório o Museu da Barca Solar de Quéops, a Esfinge, as pirâmides menores e as áreas das ruínas das habitações dos prováveis construtores do complexo arquitetônico. Interessante é despertar no estudante como é clara a fronteira geográfica entre o deserto, com as obras do mundo antigo, e a área atual urbana, com zona fértil até onde a lente alcança na megalópole do Cairo.

FIGURA 21: Páginas 76 e 77 do livro *Aprender Juntos História*, do 5º Ano.



Fonte: Foto realizada em julho de 2023. (Acervo pessoal do autor).

O capítulo segue com a localização e a ambientação[91] do Egito, explicando o início da ocupação demográfica da região do Nilo e, portanto, seu estudo e importância para a agricultura e consequente sobrevivência da população. Em seguida, explica a sociedade, o Estado, a religião e suas crenças, um pouco sobre processo de mumificação, e até sugere uma pesquisa no livro-jogo *Uma aventura no Egito Antigo*[92], de Rafael Rix Gerônimo. Após a página sobre a escrita hieroglífica, já comentada, o livro didático propõe ao estudante "Vamos ler imagens!", que consideramos ímpar no estudo do Antigo Egito, haja vista a infinidade de sua produção artística registrando "sua vida cotidiana em desenhos nas paredes dos palácios, nos templos religiosos, nos túmulos, entre outros locais" (Lungov; Funari, 2021, p. 84)

Dando um salto para a 3ª Série do Ensino Médio, um dos livros didáticos mais adotados nas escolas privadas da capital paraibana é o material do Sistema Ari de Sá (SAS), intitulado *Pré-Universitário*, cujo objeto de conhecimento Antigo Egito, está no

[91] Acreditamos que ambientação é o termo que melhor pode explicar a localização espaço-tempo, uma vez que procura adaptar os estudantes na temática, apresentando de maneira cronológica a história e a cultura que existiu e perpetua em vários aspectos nas mesmas coordenadas geográficas.
[92] Produzido por Rafael Rix Gerônimo, em 2017, nesse material, o(a) leitor(a) se coloca como protagonista da história na época dos faraós, em que precisa conhecer a sociedade e tomar decisões para salvar o país. Mas é preciso saber resolver os problemas se utilizando do raciocínio que os antigos egípcios continham na sua época.

volume *Livro 1 e 2*. Nesse material, os egípcios, mesopotâmicos, fenícios, hebreus e persas são comparados entre si em três capítulos, denominados, respectivamente de *Aula 3, Aula 4 e Aula 5*.

No capítulo *Aula 3: As primeiras civilizações*, é dedicado meia página sobre a localização geográfica do Antigo Egito, a importância do Nilo e uma divisão resumida da sua periodização histórica. No capítulo *Aula 4: aspectos sociais do Oriente Antigo*, dois parágrafos tratam da hierarquização da sociedade egípcia. E, no capítulo *Aula 5: aspectos culturais do Oriente Antigo*, prioriza a religião, em especial, o monoteísmo atoniano de Amenófis IV, muito embora exiba sucessões hereditárias e opiniões historiográficas controversas[93], podendo parecer aos leitores desavisados que as informações contidas no material são "verdades inquestionáveis" (SAS, 2021).

Analisando este material da 3ª Série, totalmente voltado à educação concurseira, cujo foco é uma alta pontuação no ENEM, comprovamos a superficialidade de abordagem em virtude do nível dos itens (questões) que já apareceram no certame em anos anteriores. Tomemos como referência uma das últimas provas (ENEM 2020[94]), que colocou o Egito mais uma vez como temática:

> Na Mesopotâmia, os frutos da civilização foram partilhados entre diversas cidades-estados e, no interior delas, entre vários grupos sociais, se bem que desigualmente. No Egito dos faraós, os frutos em questão concentraram-se quase somente na Corte real e, secundariamente, nos centros regionais de poder. Se na Mesopotâmia o comércio cedo começou a servir também à acumulação de riquezas privadas, no Egito as trocas importantes permaneceram por mais tempo sob controle do Estado.
>
> CARDOSO, C. F. Sociedades do antigo Oriente Próximo. São Paulo: Ática, 1986 (adaptado).
>
> Um fator sociopolítico que caracterizava a organização estatal egípcia no contexto mencionado está indicado no(a)
>
> A. atrofiamento da casta militar.
> B. instituição de assembleias locais.
> C. eleição dos conselhos provinciais.
> D. fortalecimento do aparato burocrático.
> E. esgotamento do fundamento teocrático. (INEP, 2020)[95]

---

[93] Quando o texto apresenta que "Amenófis [...] Tornou-se herdeiro com a morte do príncipe Tutimósis e sucedeu seu pai, Amenófis III", fica confuso para o estudante, pois como foi herdeiro de Tutimósis e sucedeu Amenófis III? E ainda há a incongruência sobre Tutmés (Tutmósis para os gregos), uma vez que foi faraó e não apenas príncipe. Outras situações são: Nefertiti ser Smenhkare é uma suposição de certos egiptólogos, assim como Tutancâmon ter sido "bem preparado" pela rainha Ti, que foi a mãe de Akhenaton.

[94] Disponível em: < https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf>. Acesso em 22 out. 2022.

[95] O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) é o órgão responsável pela elaboração dos itens do Enem.

Observemos que o gabarito da questão é a alternativa *D*, sobre um assunto que não está presente no material didático comentado acima, tendo o candidato que marcar por eliminação, a partir do conhecimento prévio, que pode ter tido a oportunidade de aprendê-lo no 5º ou no 6º ano, quando estudou a hierarquia da sociedade egípcia. No entanto, vale ressaltar que é impossível um livro na educação básica abordar todos os assuntos em profundidade.

Outrossim, há problemas na elaboração dos itens do ENEM sobre a atualização dos conhecimentos referentes ao Antigo Egito. Sabemos que há pelo menos duas décadas os livros didáticos procuraram atualizar as informações acerca daqueles trabalhadores que construíram as pirâmides, procurando erradicar a antiga teoria de que foram os escravizados os responsáveis pela força de trabalho braçal na edificação dos monumentos faraônicos[96].

Tyldesley (2005), quanto à construção da pirâmide escalonada de Sakara, explica que

> Djoser não enfrentava escassez de mão-de-obra – durante a estação das cheias, poderia convocar todo camponês sadio no Egito, se assim o desejasse – e era apenas o ritmo de fornecimento dos blocos que limitaria suas ambições de construção (Tyldesley, 2005, p. 122)

Nesse mesmo livro, intitulado *Pirâmides: a verdadeira história por trás dos antigos monumentos do Egito*, no capítulo 10 *Os Construtores de Pirâmides*, a autora contesta a imagem, que atravessou toda a Idade Moderna e foi reforçada pelo cinema da Contemporaneidade, de que a pirâmide de Quéops (Khufu) foi um trabalho de milhares de escravos.

> [...] isso é errado por dois motivos. Khufu não tinha um vasto conjunto de escravos à sua disposição e, ainda que o tivesse, não haveria como 100 mil pessoas pudessem trabalhar, simultaneamente, no sítio da construção e na respectiva pedreira. [...] Os muitos milhares de trabalhadores manuais temporários, aqueles que visitavam Giza para trabalhar um turno de três ou quatro meses antes de voltar para casa, eram alojados em ambientes menos confortáveis, em um campamento temporário ao lado da cidade das pirâmides. (Tyldesley, 20025, p. 194)

[96] No livro ***História:*** *escola e democracia*, da Editora Moderna, encontramos que os camponeses eram "obrigados a trabalhar, sem nenhuma remuneração, nas obras públicas do Estado" (Campos; Clara; Dolhnikoff, 2019, P. 97). No material do SAS, o ***Pré-Universitário:*** *História*, *Livros 1 e 2*, explica que "A arquitetura, com a sua grandiosidade e monumentalidade, demonstra a força do Estado egípcio em obrigar milhares de camponeses a trabalhar em construções funerárias ou templos" (Pinhata, 2022, p. 42).

No ENEM do ano de 2009[97], como podemos perceber na questão abaixo, ainda mantém conhecimentos dissonantes sobre a escravidão no Egito, que sabemos ser em sua maioria oriunda de prisioneiros de guerra.

> O Egito é visitado anualmente por milhões de turistas de todos os quadrantes do planeta, desejosos de ver com os próprios olhos a grandiosidade do poder escupida em pedra há milênio: as pirâmides de Gizeh, as tumbas do Vale dos Reis e os numerosos templos construídos ao longo do Nilo.
> O que hoje se transformou em atração turística era, no passado, interpretado de forma muito diferente, pois
> A. significava, entre outros aspectos, o poder que os faraós tinham para escravizar grandes contingentes populacionais que trabalhavam nesses monumentos.
> B. representava para as populações do alto Egito a possibilidade de migrar para o sul e encontrar trabalho nos canteiros faraônicos.
> C. significava a solução para os problemas econômicos, uma vez que os faraós sacrificavam aos deuses suas riquezas, construindo templos.
> D. representava a possibilidade de o faraó ordenar a sociedade, obrigando os desocupados a trabalharem em obras públicas, que engrandeceram o próprio Egito.
> E. significava um peso para a população egípcia, que condenava o luxo faraônico e a religião baseada em crenças e superstições. (INEP, 2009).

Mesmo sendo alvo de inúmeras críticas, o INEP manteve o gabarito na alternativa *A*, afirmando que havia a escravização de grande parcela da população para trabalhar nas obras arquitetônicas.

Contudo, é sempre bom lembrar que os materiais didáticos das escolas são adotados em coleção inteira do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª Séries), cujas empresas responsáveis pelo livro didático ou sistemas de ensino, procuram sempre "fidelizar" seu cliente com "facilidades" de comprar integral, ou seja, aquele que compra os três volumes referentes a cada série consegue bastante desconto. Dessa maneira, os clientes (responsáveis pelos estudantes) veem-se presos, na obrigação de manterem seus filhos na mesma escola durante todo o Ensino Médio, já que compraram um material para três anos consecutivos.

Sabemos que há a consulta aos professores por parte do corpo gestor das escolas, sejam elas públicas ou privadas, sobre qual material didático preferem adotar nos próximos anos. Mas sabemos também que a escolha por parte das escolas privadas pode

[97] Disponível em: < https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2009/dia1_caderno1_azul.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

envolver muitas outras questões de nível monetário, como interesses em outros serviços que as editoras ou sistemas de ensino podem oferecer se forem escolhidos os seus materiais.

A própria produção do livro didático é uma máquina em "esteira rolante fordista", que a cada ano precisa atualizar os volumes em novas edições para continuar vendendo e superar as concorrências,

> Inseridos numa lógica capitalista, a produção de textos didáticos é solicitada pelas editoras aos seus autores de maneira cada vez mais veloz para atender as demandas do mercado e as modificações dos currículos e seriações, assim como dos próprios órgãos responsáveis pela avaliação desse tipo de material criados pelo Governo Federal (Salles, 2014, p. 175).

Como podemos perceber, embasados também na nossa experiência de utilizar esse mesmo material enquanto professor, as escolas paraibanas que adotam o SAS, não reservam sequer, 1 aula inteira dedicada ao Antigo Egito na 3ª Série do Ensino Médio. São fragmentos de 3 aulas, comparando as civilizações do Crescente Fértil[98]. E os professores que já vivenciaram a utilização de materiais desse sistema de ensino, sabem que a cobrança para seguir à risca o "aula-aula"[99] é ainda maior do que quando se utiliza o livro didático, afinal "o conteúdo precisa ser vencido" durante o ano letivo.

Sobre esse estigma[100] de vencer o conteúdo, Silva[101] aponta que:

> O professor não pode mais pensar em "vencer um conteúdo". Educar não é brigar com conteúdos. O desafio não é esse. Os objetos de conhecimento (conteúdos) devem ser saboreados pelos/as estudantes, e, quando isso ocorre, a experiência leva esse sabor. Aprender é prazeroso tanto quanto ensinar. Mesmo porque o ato de ensinar carrega dentro de si o ato de aprender. Quem ensina também está aprendendo, assim como quem está aprendendo está ensinando (Silva, 2021, p. 31).

---

[98] Termo comum nos materiais do Ensino Básico no componente História para representar o conjunto dos povos ribeirinhos, que se desenvolveram a partir da prática de controle da produção agrícola, por isso o termo fértil. O termo crescente refere-se à aproximação visual, visto de cima, da forma de uma lua em quarto-crescente para a localização geográfica desse conjunto de povos (egípcios, mesopotâmicos, fenícios, hebreus e persas).

[99] Deveria ser apenas uma indicação para o planejamento de aula após aula na organização dos objetos de conhecimento que podem ser abarcados durante o ano letivo. Entretanto, na prática, tornou-se um guia para que professores, estudantes e responsáveis verifiquem se todo o conteúdo exposto no material foi trabalhado em sala de aula pelo determinado professor.

[100] Estas e tantas outras marcas registram as cicatrizes deixadas ao longo dos anos no corpo histórico de um professor que para sobreviver ao mercado precisou seguir em frente, baixando a cabeça ao sistema educacional capitalista.

[101] Wanderson Alberto da Silva é um dos autores convidados a compor o grupo ProBNCC da SEECT/PB, para a criação da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba – PCEM/PB, de 2021. Foi o responsável pela coordenação e redação de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas, redator do componente Música na área de Linguagens e suas Tecnologias, redator do Texto Introdutório, nos tópicos Processos Metodológicos e Avaliação de Aprendizagem, assim como autor desta dissertação.

Essas cobranças para o cumprimento da seleção de objetos de conhecimentos são imposições por parte da coordenação pedagógica, que é cobrada pela direção da escola, por também ser cobrada pelos pais ou responsáveis que pagaram caríssimo pela compra integral desses materiais e querem que sejam utilizados em sua integralidade, reforçando a contínua sujeição dos professores ao material adotado pela escola. Muito embora,

> Não confundamos o que se propõe aqui. O livro não deve ser extinguido. O livro continua sendo um dos caminhos para a educação, mas outras leituras devem ser descobertas, estimuladas e respeitadas, como a tradição oral de uma comunidade, a leitura simbólica e imagética, a leitura das diferentes concepções de tempo e espaço, individual e coletivo, entre outras. (Silva, 2021, p. 31)

Em geral, nessa educação concurseira do Ensino Médio que prioriza a excelência dos estudantes nos resultados do ENEM e dos Vestibulares e, que a cada ano tem prematuramente forçado a comunidade escolar a acreditar que quanto mais cedo o candidato se preparar[102], mais chance ele terá de passar para as melhores universidades do país, nada mais é do que uma transmissão de conhecimentos e informações fazendo perpetuar uma "educação bancária", levando os jovens na contramão do que nos ensinou nosso mestre, Paulo Freire, que "educar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2007, p. 22).

> Na rede particular [...] é preciso lidar com o comportamento clientelista de pais e alunos, o cumprimento de metas, a pressão de diretores que não sabem se agradam pais ou se educam os alunos, e o pesadelo dos rankings do ENEM (Silva, 2014, p. 280).

Tratamos até agora de séries em extrema distância, isto é, analisamos um material do 5º Ano do Ensino Fundamental e depois da 3ª Série do Ensino Médio da Paraíba. Agora, trataremos do material didático referente à 1ª Série do Ensino Médio, recorte central da nossa discussão daqui em diante.

No mesmo sistema de ensino (SAS), o livro da 1ª Série, com um corpo de letra pequeno (fontes 8 e 10), dificultando a leitura de muitos estudantes, apresenta 5 parágrafos sobre a origem da civilização egípcia e a importância do Nilo. Depois uma breve divisão dos períodos, que na verdade é exatamente o mesmo texto do livro da 3ª

[102] Sabemos que para o termo "se preparar", nos referimos a um treinamento contínuo para uma determinada prova, como uma competição, como explica Silva (2021): "o uso dessa modalidade de avaliação acarreta uma série de consequências, como a tendência a executar práticas educadoras de treinamento e, em alguns casos, de quase adestramento, de estudantes focados ou aterrorizados em passar no ENEM, e não viverem a Escola em sua plenitude" (Silva, 2021, p. 38).

Série. Foi dedicada uma página para a explicação dos detalhes do trono de Tutankhamon, outra página para a escrita hieroglífica e um pequeno texto que faz um paralelo interessante sobre as múmias do povo chinchorro, da América do Sul. Reforçando que o material não traz as construções das pirâmides e nem o aparelho burocrático faraônico, temas das questões do ENEM mencionadas acima. No entanto, apresenta 11 questões de Vestibulares do Brasil, reafirmando que em todo o Ensino Médio o objetivo é alcançar a melhor nota no ENEM.

Analisando os dados coletados no QP sobre o livro didático adotado pela escola, os professores consultados responderam ao seguinte questionamento: *Este livro contempla satisfatoriamente com os conteúdos presentes?*

Obtivemos como resposta: 4 *Insuficiente*, 4 *Bom*, 3 *Regular*, 1 *Excelente* e 3 não responderam. Não sabemos ao certo o porquê de 3 (três) professores não responderem, mas, hipoteticamente, talvez esteja relacionado ao fato de os professores não se sentirem à vontade em expor tal resposta, uma vez que ao julgarem negativamente o livro que utilizam podem estar, em alguns casos, sujeitos a retaliações por parte do grupo gestor de sua escola. Talvez corrobore com essa hipótese, o quantitativo de 12 (doze) respostas em branco quando a questão foi: *Qual o livro didático adotado pela sua escola?*

Já no quesito quantitativo de carga horária, foi levantada a seguinte questão: *Quantas aulas em cada turma da 1ª Série do Ensino Médio são dedicadas por semana ao ensino de Egito Antigo nesta escola?*

Dos 15 (quinze) professores entrevistados, 7 (sete) responderam 2 (duas) aulas; 6 (seis) responderam 1 (uma) aula e 2 (dois) não responderam. Consideramos esse quantitativo de uma ou duas aulas por semana ínfimo para trabalhar de maneira satisfatória o objeto de conhecimento Antigo Egito, como conteúdo básico daquela sociedade que tanto contribuiu para a história da humanidade.

No item 4.2, fizemos um questionamento aos professores, que deveriam escolher apenas uma resposta, para: *Para planejar suas aulas, você*

> *( ) faz um levantamento prévio com seus alunos sobre o que conhecem do Egito.*
> *( ) faz um levantamento prévio com seus alunos sobre suas realidades sociais, econômicas e culturais.*
> *( ) segue uma sequência didática já utilizada em anos anteriores.*
> *( ) segue uma sequência didática de materiais didáticos pré-estabelecidos.*
> *( ) apenas segue a sequência do sumário de algum livro didático.*
> *( ) inicia suas aulas com uma sequência didática pré-estabelecida, mas permite flexibilizá-la.*
> *( ) não costuma preparar uma sequência didática.*

Obtivemos no sexto parênteses, - *inicia suas aulas com uma sequência didática pré-estabelecida, mas permite flexibilizá-la* -, 6 (seis) respostas, o que consideramos positivo, pois ao mesmo tempo segue algum planejamento prévio, como pode ser o do próprio livro didático e, permite maleabilidade durante o processo de ensino-aprendizagem no decorrer do ano letivo e as demandas de cada turma. No entanto, apenas 3 (três) marcaram como resposta o primeiro parêntese, - *faz um levantamento prévio com seus alunos sobre o que conhecem do Egito* - que atesta o possível desinteresse dos professores em relação ao seu repertório cultural a respeito do tema ou que simplesmente ele não tem tempo hábil para realização dessa etapa da aprendizagem, que acreditamos ser o mais provável.

Maiores detalhes sobre as análises dos dados do QP serão aprofundados no Capítulo III EXPERIÊNCIAS DOCENTES E ENSINO DA HISTÓRIA ANTIGA EGÍPICIA. Fiquemos agora com um estudo sobre o Egito e a importância da sua relação com a Antiguidade Africana, e também com uma reflexão sobre como aquela sociedade é apresentada nos documentos oficiais como a BNCC e a PCEM/PB.

CAPÍTULO II

ESTUDANDO O EGITO ANTIGO.

> Pela manhã, o Vale dos Reis é como uma pintura. A areia do deserto em contraste com o azul do céu, ainda escuro pela hora, parece separar o Nilo do céu. Que deus terá feito tão bela paisagem (Carvalho, 2002, p. 9)?

A paleta de cores da geografia egípcia vai se transformando durante todo o dia. Os primeiros braços[103] do sol silhuetam uma aurora carmim no topo das escarpas do deserto. A luz vai aos poucos acariciando as areias em suaves matizes de ocre. Em zênite[104], o esplendor é pleno, a luz alcança tudo e todos. Seguindo a jornada, como se estivéssemos numa barca solar navegando do Leste ao Oeste, do lugar dos vivos ao lugar dos mortos[105], os tons são espelhados até o crepúsculo. Na noite, em lua viva (cheia), os grãos parecem prata na areia.

El sol está em el ciclo.[106]

Entre todas as variações de verde da vegetação e do azul do céu e do rio, uma faixa de terra se destaca em seu pretume característico. É o húmus, um limo fertilizante natural, renovado periodicamente pelo movimento constante das cheias[107], perfeitamente

---

[103] Na Dinastia XVIII, o faraó Akhenaton elege como a imagem que representa Deus na terra, o disco solar. Este apresenta seus raios em direção a terra em forma de compridos braços que terminam em mãos segurando a *ankh* (vida).

[104] Refere-se ao sol em perfeita verticalidade, perpendicular ao observador na Terra. O mesmo que "sol à pico".

[105] As necrópoles no Egito estão sempre no lado ocidental do Nilo. Do lado onde a vida se põe, assim como o sol todos os dias.

[106] "O sol está no seu ciclo" natural, de todos os dias percorrer o mesmo trajeto, do Lesta ao Oeste (Gardiner, 1991, p. 38). "O deus sol nasce de novo todas as manhãs, atravessa o céu na barca solar [...], envelhece, morre [...] e viaja pelo mundo dos mortos durante a noite, num ciclo de regeneração." (Baines e Málek, 1996, p. 216). Sobre barca solar/ciclo solar pode-se aprofundar em 5. LÉXICO.

[107] Segundo Ciro Flamarion, o Antigo Egito apresentava "três estações do ano que eram típicas no país: a *inundação* (julho-outubro), a 'saída' ou reaparecimento da terra cultivável do seio das águas, época semeadura (novembro-fevereiro), e a colheita (março-junho) (Cardoso, 1982, p, 28-29).

mensuradas pelos "cientistas"[108] do Nilo. Essa parte do solo nunca altera a sua cor. Segundo Saat Maet (2001), havia uma máxima egípcia que dizia: "é preciso que algo não mude para que tudo mude"[109]. A essência não se altera, para que todas as transformações necessárias possam ser realizadas.

As raízes da vida terrestre surgem desse solo, que é sempre preto. No godê dos mestres das pinturas egípcias, assim como dos escribas, jamais poderia faltar o preto, a cor definitiva[110].

O preto define o Egito...

2.1 KEMET - TERRAS NEGRAS, TERRA DE NEGROS: A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA ANTIGUIDADE AFRICANA.

Kmt = Egito

Sabemos que a leitura dos hieróglifos acima se inicia da esquerda para a direita, uma vez que o animal (coruja) está virado para a esquerda. Na sequência, segundo Sir Alan Gardiner (1991), lemos o símbolo , que representa um pedaço de pele de crocodilo com espinhos, o som da letra ***K***. Em seguida, a coruja tem o som da letra ***m***, o pão a letra ***t*** e, o último símbolo, que também é um outro formato de pão e não é fonético, atua como determinativo para país .

Vamos iniciar essa discussão valorizando como os próprios egípcios antigos se autodenominavam, como eles se reconheciam e se identificavam, pois

> tinham apenas um termo para designar a si mesmos: = ***kmt***, = "os negros" (literalmente). Esse é o termo mais forte existente na língua

[108] Como já foi explicado anteriormente, ter ciência do tudo que o rio proporcionava era fundamental. E para medir diariamente o volume das águas construíam nilômetros, que eram como poços com réguas internas em suas paredes.

[109] Trecho extraído de palestra com a egiptóloga Saat Maet em 2001, na AD'OR – Centro de Expansão do Ser. Saat Maet é o nome utilizado para apresentação em público de Tânia Carvalho, autora de dois livros que tomamos como referência, *Um Mergulho para o Alto* (2002) e *Um Mergulho no Tempo* (2007).

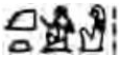
[110] Nas pinturas murais, por exemplo, os artistas rascunhavam a base quadriculada e esboçavam o desenho em vermelho. Somente quando o mestre responsável por aquela arte autorizava a continuidade da obra, passavam a tinta preta definitiva dos contornos para esculpirem e/ou colorirem.

> faraônica para indicar a cor preta; assim, é escrito com um hieróglifo representando um pedaço de madeira com a ponta carbonizada e não escamas de crocodilo (Diop, 2010, p. 21-21).

Baseado nas ideias do pan-africanismo, do historiador senegalês Cheikh Anta Diop assim como outro estudioso do assunto, Théophile Obenga, defendem que os antigos egípcios eram negros. Esse debate sobre a origem dos antigos egípcios é apontado por Ciro Flamarion Cardoso, no livro *Sete Olhares Sobre a Antiguidade* (1994). Para Cardoso, vale ressaltar que essas discussões trazidas por Diop e Obenga foram feitas em um contexto em que era importante se contrapor as ideias, pautadas no debate do século XIX, de que os antigos egípcios eram considerados, "fundamentalmente caucasóides ou brancos." (1994, p. 30-31).

Mas, a partir do pensamento de Diop (2010), o nome do país (*Kmt)*, descrevia o povo egípcio faraônico como um povo negro, uma vez que sua raiz deriva do adjetivo (*km*) = preto. E como o hieróglifo determinativo significa país, temos País Preto ou Terra Preta,

> Assim, eles alegam que a tradução deveria ser "a terra negra", a partir da cor do limo, ou "o país negro" e não "o país dos homens negros", como tenderíamos a interpretar hoje em dia, tendo em mente a África branca e a África negra (Diop, 2010, p. 22).

Para Diop (2010), o termo  que se lê da esquerda para a direita, iniciando com a ponta de madeira carbonizada e um pão abaixo, continua com um homem e uma mulher, seguidos de três traços verticais. Estes significam que o que se quer representar está no plural, ou seja, todo o povo, portanto também poderia ser Terra de Negros.

Já o nome Egito[111], "segundo Estrabão (64/63 a.C. – 21 d. C.), é uma identificação externa originária da Grécia e deriva de '*Aegeouyptios*' ou terra abaixo do Mar Egeu" (Araújo, 2015 apud Silva, 2018, p. 311). O nome como aquela civilização ficou conhecida na história da humanidade, chegando dessa mesma maneira até nós atualmente, tem identidade grega, significando uma região ao Sul do Mar Egeu, conquistada nos movimentos de expansão de Alexandre Magno.

[111] Em 5. LÉXICO, apresentamos a explicação do nome Egito de acordo com o Dicionário da Antiguidade Africana, produzido por Nei Lopes (2021).

Sobre a relevância dos nomes na Antiguidade egípcia, o antropólogo Eugen Strouhal, no livro *A vida no antigo Egito* (2007), explica a importância simbólica dos significados dos nomes próprios de uma pessoa no ato do seu nascimento.

> Deparamo-nos com o fato de que os pais no antigo Egito se preocupavam tanto quanto os modernos em escolher o nome apropriado para seus filhos, tendo em conta que seria uma parte indissociável de sua personalidade. Algumas vezes o nome surgia durante o nascimento propriamente dito baseado em palavras pronunciadas pela mãe ou por algum dos seres, reais ou imaginários, que acompanhavam o parto (2007, p.22).

A força da simbologia, a partir dos nomes, está tão presente na história da civilização egípcia, que transpassa eras, chegando até os tempos atuais, muito embora, seus significados nem sempre estejam revelados, caindo no esquecimento, ou tornando-se ocultos por tradições religiosas e exotéricas. Um dos símbolos mais relacionados ao Egito em sala de aula são *As Pirâmides*, uma afirmação que foi constatada na nossa pesquisa, bem como no trabalho da professora Raquel Funari (2004).

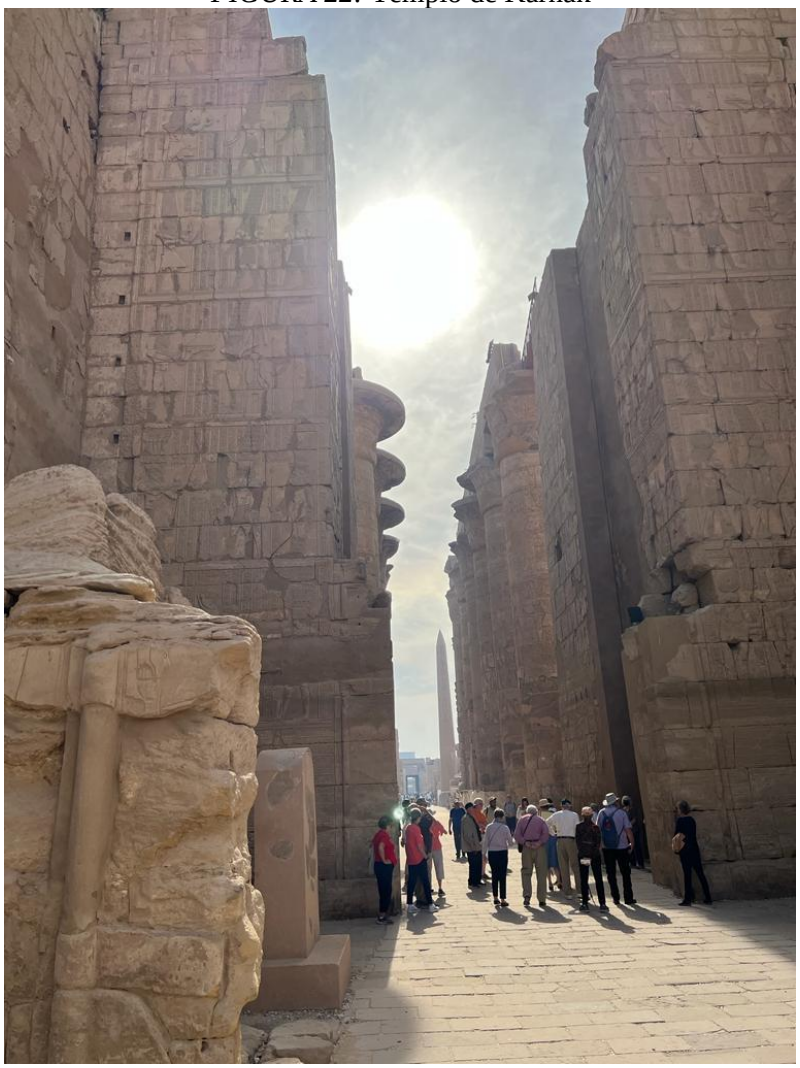
Sabemos que as pirâmides do Antigo Egito se relacionavam com os raios do sol projetados à terra, pois está presente em vários monumentos arquitetônicos, como por exemplo, na estrutura fundamental dos desenhos dos templos (Marucci, 2006). Em 2020, diante do templo de Luxor, Islam Mohamed[112], explica que se nos posicionarmos ao lado de um templo notaremos a sua fachada de altos pilones trapezoides perpendiculares ao chão como face frontal de um imenso triângulo. E se traçarmos uma linha do topo dos pilones até o santuário, ponto mais distante da fachada, teremos a terceira face desse triângulo, considerando o chão como sua base.

Como chama atenção a arqueóloga e egiptóloga Joyce Tyldesley, no livro que é referência na história das construções do Antigo Egito, ***Pirâmides:*** *a verdadeira história por trás dos mais antigos monumentos do Egito*, publicado em 2005, o planejamento arquitetônico era pensado como uma nave, ou navio, ou mesmo uma barca solar, pois "os templos solares eram observatórios e seus sacerdotes eram astrônomos que mapeavam o avanço do sol com zelo religioso" (Tyldesley, 2005, p. 107).

[112] Em todas as visitas de campo ao Egito (2007, 2008, 2020 e 2023), Islam Mohammed El Sayed foi o guia responsável pelas instruções, locomoções, segurança, entradas nos ambientes e, muitas aulas nos templos, nas tumbas, no deserto, nos museus, nas mesquitas, no Nilo, nos mercados e nas pirâmides, uma vez que para se tornar guia de turismo no Egito é preciso dominar dois idiomas, além do árabe, cursar o equivalente em créditos ao curso de História e ter o credenciamento da polícia civil de turismo. Além disso, Islam preocupou-se em estudar sobre a cultura dos povos que viria a trabalhar, ou seja, de língua hispânica e portuguesa, no nosso caso a brasileira.

No topo do templo, a pedra mais alta dos pilones e dos obeliscos, recebe a luz do sol primeiro, e à medida que *Rá*, o sol, vai se firmando no céu, todo os ambientes vão sendo banhados pela sua energia vital. É o caminho do sol pelos templos, como pode ser visto abaixo na *Figura 22*.

FIGURA 22: Templo de Karnak



Fonte: percurso do sol no Templo de Karnak. Ao fundo vê-se um dos obeliscos de Hatshepsut que está atualmente no meio do templo, pois esse complexo arquitetônico é muito antigo e ao passo que novos faraós subiam ao trono, acrescentavam sua contribuição na construção. (Acervo pessoal do autor, registrado em fevereiro de 2020).

> O tempo de Karnak, do Novo Império, é um exemplo clássico da incapacidade de concluir; ali, o andaime não chegou a ser tirado e os martelos nunca se imobilizaram, já que por séculos a fio cada faraó julgava poder acrescentar aquele pouquinho a mais que tornaria o complexo perfeito (Tyldesley, 2005, p. 129).

FIGURA 23: Maquete do Templo de Karnak

Fonte: Maquete em exposição no *hall* de venda de ingressos para visitação. De baixo para cima, nota-se parte do corredor de esfinges que ligava, com quase 3 Km, o templo de Luxor ao de Karnak, depois os pilones da fachada, o primeiro pátio, a segunda fachada com pilones, a seguir, no centro, um pátio com obeliscos, outra sequência de pilones, vários recintos com capelas e por último o santuário, que era o local restrito da alta classe sacerdotal. (Acervo pessoal do autor, registrado em fevereiro de 2020)

Na frente dos pilones, geralmente colocam-se os obeliscos, que apresentam em seu cume a forma da pirâmide de quatro faces triangulares, que se remete "a misteriosa pedra *BenBen*[113], o raio sagrado do sol tornado sólido, ocupava o lugar de uma estátua de culto de Rê" (Tyldesley, 2005, p. 105), a primeira pedra a ser iluminada pelo sol.

Levar essas abordagens para sala de aula de como eram planejadas essas construções e seus simbolismos podem despertar novos interesses nos estudantes. Mesmo

[113] Com a mesma raiz de *weben*, que significa brilhar é também associada ao mítico pássaro da primeira luz da manhã, *benu*, como a fênix, o ser solar da autorregeneração (TYLDESLEY, 2005, p. 105). Mais detalhes em 5. LÉXICO.

sabendo que faz parte do trabalho do historiador realizar recortes, e que não é possível tratar de todos os assuntos referentes ao Egito ou a qualquer sociedade, infelizmente muitas temáticas que podem ser significativas para os estudantes, são silenciadas ou relegadas a um segundo plano. Exemplo disso é a história da vida cotidiana das classes subalternas que, muitas vezes, são desconsideradas no ensino de História.

Temáticas que poderiam servir para os nossos estudantes da educação básica, associando seus nomes e respectivos significados para aquele tempo, como por exemplo, o próprio nome do Rio Nilo, pois Nilo (Al Nil[114]), tem como significado "o rio". Não é um rio, é "o rio", que para os antigos egípcios era um deus, *Hapi*, o deus das águas fertilizantes geradoras de vida.

Como podemos depreender, seria muito mais significante para o estudante se os termos empregados na literatura do Antigo Egito fossem relacionados aos seus significados originais, dos quais muitos já foram descobertos/decifrados, pelo menos desde Champollion. Ao professor, "o principal desafio do especialista em Antiguidade é transformar o ensino deste conteúdo em algo que seja significativo" (Funari, 2004, p. 5 apud Leite, 2017, p. 28). Dessa maneira, é preciso olhar para o passado histórico da Antiguidade, respeitando seus próprios significados e não com nossos olhares do presente, pois a "casca de banana" do "anacronismo acontece quando se estabelece relação entre dois tempos" (Oliveira In Ferreira; Oliveira, 2019, p. 19).

Em outras palavras, faria muito mais sentido para o estudante saber o significado do que estudam, fazendo uma leitura com a lente daquele passado, num contexto sincrônico, evitando tortuosas interpretações e até preconceitos. Evitar-se-ia certos anacronismos.

> O anacronismo consiste em atribuir a determinadas sociedades do passado nossos próprios sentimentos ou razões, e assim interpretar suas ações; ou aplicar critérios e conceitos que foram elaborados para uma determinada época, em circunstâncias específicas, para outras épocas com características diferentes (Bezerra In Karnal, 2008, p.45).

Consideramos importante reconhecer que até o momento dessa pesquisa, nesse "lugar" de professor, não tínhamos sequer pensado nas terminologias gregas ou de outros povos dominadores/colonizadores que impuseram sua marca no Antigo Egito. Nem ao

[114] Neil Lopes explica que é o "rio africano, com 6.450 km de extensão. Nasce num curso de água no Burundi, com o nome de Cagera, depois se lança no logo Vitória, em Uganda. Atravessa o lago Quioga e o lago Rutanzige, recebe vários afluentes e penetra no Sudão. Mais além, chega a Cartum, onde encontra o Nilo Azul, vindo de Tana, na Etiópia. Suas cheias periódicas, levando húmus fertilizante até o delta, foram o vetor da prosperidade do Egito faraônico" (LOPES, 2021, p. 218).

menos colocamos no QP se os professores levam para seus estudantes o significado do nome Egito ou o porquê de denominações como Nilo.

Mas também não estamos aqui para elencar os infindáveis termos estrangeiros que "se tornaram" egípcios, nem muito menos para lutar para empregar termos originários, mas para refletir sobre o processo em que aquela sociedade, com sua cultura essencialmente particular, foi sendo ocidentalizada e instigar questionamentos sobre o porquê de isso ter acontecido.

Ao inserir a questão no QP sobre a relação de coexistência temporal dos antigos egípcios com demais povos de outros continentes, inclusive da própria África, procuramos verificar se há, por parte dos professores em suas aulas, a preocupação com o sincronismo[115] histórico entre os povos. Perguntamos: *"Você relaciona o Antigo Egito com povos que existiam na mesma época?",* obtivemos 100% de resposta positiva. E, quando especificamos na pergunta seguinte, com *"Se sim, quais povos?"*, para ser respondido em caixa de seleção entre as opções *outros povos africanos*, *asiáticos* e *europeus*, como no *Quadro 1* abaixo, obtivemos 12 (doze) respostas relacionadas aos povos africanos.

QUADRO I: Relação de Coexistência Temporal do Antigo Egito com Outros Povos.

Se sim, quais povos?	Quantidade de professores que escolheram essa opção.
Outros povos africanos	12
Asiáticos	10
Europeus	8

Fonte: Quadro elaborado por nós a partir das informações contidas no QP.

Percebemos que os professores, em sua maioria, mais não em sua totalidade, relacionam os povos contemporâneos da antiguidade africana que viveram seu passado histórico com características próprias. Até porque, caso esses povos se encontrassem, seja por relações comerciais ou diplomáticas, guerras ou outras causas, inevitavelmente poderiam trocar conhecimentos, experiências, culturas. Nesse caso, os professores fidelizam em algum momento parte das Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, como determina o texto da Competência Específica 1 da BNCC[116]:

[115] Segundo Elizabeth Torresini, "quando precisamos sincronizar os acontecimentos, quando comparamos épocas ou avaliamos as práticas culturais, sem colocar em primeiro plano os aspectos da cronologia ou da evolução delas, tendemos a adotar a **noção sincrônica do tempo histórico**". Disponível em: <https://metodosdahistoria.blogspot.com/2012/02/tempo-historico-diacronia-e-sincronia.html>. Acesso em: 04 jun. 2023.

[116] BNCC do Ensino Médio. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em out. 2020.

> Analisar a formação de territórios e fronteiras em **diferentes tempos** e espaços, mediante a compreensão dos **processos sociais, políticos, econômicos e culturais** geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder (BRASIL, 2018, p. 558. Grifos nossos).

Na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (2021), houve claramente a preocupação dos seus redatores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sobre a correlação de povos contemporâneos e a preocupação com o estudo do passado e suas interpretações, indicando que se faz necessário ao estudante "perceber também como as diferentes formas de culturas compreendem e vivenciam as noções de tempo e espaço" (PCEM/PB, 2021, p.393), pois

> O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas **o conhecimento do passado** é uma coisa em progresso, que incessantemente **se transforma e aperfeiçoa**. (Bloch, 2001, p. 75. Grifos nossos).

Destarte, ao observar o primeiro dos *Objetivos de Aprendizagem*, da 1ª Série do Ensino Médio, no documento vigente como currículo de História do estado da Paraíba, no tópico *2.4.6.1.2 Organização Curricular de História* (7. ANEXOS), destacamos que é essencial ao estudante "Analisar os modos de viver, relacionar-se e coexistir dos grupos humanos entre si, com o lugar e com a natureza, e seus efeitos nos processos históricos, sociais, culturais e econômicos" (PCEM/PB, 2021, p. 400).

Quando perguntamos no QP "*Você costuma trazer para a sua aula algum dos assuntos abaixo sobre o Egito Antigo*?", os 15 (quinze) professores consultados tinham 21 (vinte e uma) opções a serem marcadas em caixa de seleção, lembrando que poderiam marcar quantas quisessem.

Obtivemos o seguinte resultado:

QUADRO II: Algumas Temáticas Tratadas em Sala de Aula.

Opções de assuntos para o professor marcar.	Quantidade de Professores que escolheram essa opção.
A Vida dos Faraós	9
As Pirâmides e os Templos	12
A Mumificação	15
Os Hieróglifos	11
O Nilo	13
A Religião e a Mitologia Egípcia	14
A Astronomia	4
A Medicina	9
As Artes Visuais	4
A Música	1
O Teatro	0
Casa, Culinária e Vestuário	2
Instrumentos, Ferramentas e Técnicas	3
A Fauna e a Flora	0
A Mulher	7
A Negritude Egípcia	4
As Guerras	7
As Profissões	5
Lazer, Diversão e Passatempos	2
Os Festivais	0
Os Museus	6

Fonte: Quadro elaborado por nós a partir das informações contidas no QP. Grifo nosso.

Até podemos considerar esperado que alguns temas sejam pouco trabalhados em sala de aula pelos professores de História da 1ª Série do Ensino Médio, como "*O Teatro*", por frequentemente só associarem-no a partir da antiguidade grega, ou "*A Fauna e a Flora*" e "*Os Festivais*", por serem bem específicos, e "*A Música*", pela dificuldade de encontrar fontes históricas, como notações gráficas que possibilitem sua reprodução o mais próximo da veracidade. Porém, a temática "*A Negritude Egípcia*", só foi marcada por apenas 4 (quatro) dos 15 (quinze) professores pesquisados. O mesmo quantitativo de "*A Astronomia*" e "*As Artes Visuais*".

Esse resultado surpreende-nos, demonstrando certa inconsistência sobre a identificação por parte dos professores consultados de que o Egito pertence ao Continente africano, uma vez que afirmaram anteriormente que traziam para as suas aulas a relação do Antigo Egito com outros povos africanos e, menos de um terço dos professores relacionam-no, quando apenas 4 (quatro) trabalham *"A Negritude Africana"*, à *África Negra*, ou *África Profunda*, sendo este termo atualmente mais adequado, segundo Nei Lopes (2021).

> Recentes descobertas científicas tornaram sem sentido a denominação "África Negra", usada para qualificar a África Subsaariana em

> contraposição ao norte do continente. Assim, preferimos vê-la substituída por outra menos arbitrária, como "África Profunda", por exemplo (Lopes, 2021. p. 16).

As duas respostas anteriores ao QP, principalmente a segunda, podem demonstrar que não é discutido em sala a origem do nome Egito em egípcio *Kemet*, significando Terra Negra, ou Terra dos Negros. Ao mesmo tempo que, provavelmente, também não abordem a origem da civilização, que para Diop (2010), uma corrente migratória do Sul para o Norte da África teria levado grandes contingentes populacionais dos Grandes Lagos até a bacia do Nilo, dando origem "a civilização nilótica sudanesa e o que conhecemos como Quemet" (Lopes, 2021, p. 17).

Levantando hipóteses sobre a possibilidade de qual(is) motivo(s) pode(m) ter levado os 12 (doze) professores responderem que trabalham a relação dos antigos egípcios com os povos africanos de seu tempo, podemos imaginar se tratar apenas de breves comentários sobre questões fronteiriças, como trocas comerciais, defesas e expansão territorial, haja vista que até a relação com os povos da Núbia[117] é raro encontrar nos livros didáticos.

Sobre as 4 (quatro) respostas afirmando trabalharem a temática "*Negritude Egípcia*", não temos confirmação sobre a profundidade de tratamento dessa senda, podendo ser debatida com os estudantes relacionando-se a questões racistas e de reconhecimento de nossa ancestralidade africana. Todavia, nos perguntamos: poderiam ter simplesmente marcado a opção do questionário por ser um assunto em destaque na atualidade? Não temos uma resposta que prove efetivamente que tenham trabalhado em sala de aula, mesmo que tenham se comprometido com a veracidade das respostas ao preencherem o QP.

No histórico dos debates dos especialistas sobre essa temática, somente no início do século XX, com os estudos de Diop e, posteriormente com sua célebre apresentação na UNESCO em 1974[118], é que houve de fato uma sistematização a partir de pesquisas científicas sobre a negritude dos antigos egípcios, "sendo um legado que permanece

[117] Nome utilizado "para designar a região ao redor do rio Nilo, entre as atuais localidades de Assuã, no Egito, e Dongola, no Sudão, [...]. O etnômio *Núbia* foi durante algum tempo tido como derivado da palavra hieroglífica *nub*, ouro." (Lopes, 2021, p. 222)

[118] Em 1974, Diop participou de um debate da Unesco no Cairo, onde apresentou as suas teorias a outros egiptólogos. A partir daí foi convidado para escrever o capítulo acerca das origens dos egípcios no compêndio *História Geral de África*, da UNESCO.

através do chamado Afrocentrismo Kemético[119]" (Sagredo, 2018, p. 620). Primeiramente, entendamos que, "embora tenha havido tentativas de defini-lo de maneira rígida, o afrocentrismo não é uma doutrina monolítica, mas um rótulo que cobre um leque de posturas e propostas" (Farias, 2003, p. 317).

> O afrocentrismo é fruto de uma vontade de demonstrar as raízes africanas em grande parte dos ramos do conhecimento histórico, filosófico e em amplos espaços do saber. Ele não foi um movimento de "redescoberta da África", mas esteve ligado a essa perspectiva mais voltada para os estudos étnico-raciais e diaspóricos em que se primou pela valorização do conhecimento dos povos africanos em si mesmos (Durão, 2017, p. 31).

Diante disso, saibamos que a proposta de Diop sobre a origem africana, além de kemética, é negra:

> Para os escritores gregos e latinos contemporâneos dos antigos egípcios, a classificação física desses últimos não colocava problemas: **os egípcios eram negros**, de lábios grossos, cabelo crespo e pernas finas; será difícil ignorar ou subestimar a concordância entre os testemunhos apresentados pelos autores com referência a um fato físico tão evidente quanto a raça de um povo (Diop, 2010, p. 48. Grifos nossos).

Diop demostrou, segundo Durão (2017), que os povos negros africanos produziram historicamente e o seu papel nas realizações humanas. Exaltou as nações e as culturas negras com ímpeto, valorizando as contribuições do Antigo Egito. Ele foi contra "os projetos colonialistas europeus que incluíam não apenas a dominação econômica, mas também a subordinação intelectual e mental" (Mariz, 2021, p. 16).

Um importante exemplo dessa subordinação imposta, que ainda perdura na maioria dos cursos de Licenciatura em História, é a organização a partir da racionalidade temporal europeia, de uma lógica quadripartite da história das sociedades, dividindo-a em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Podemos notar que "a conservação dessa divisão temporal por si só já informa muito sobre que currículo tem sido oferecido e que perfil de egresso tem sido formado para atuar como professores nas redes de educação básica" (Mariz, 2021, p. 25).

Conjecturamos, que as Universidades, quando muito, se esforçam para "encaixar" a Pré-História e *As Africanidades*, por exemplo, com cursos de extensão, oficinas, grupos

[119] Kemético ou Quemético, refere-se ao Egito em seu nome original *Kmt*. Lembrando que para a Egiptologia, há um acordo para a leitura e pronúncia dos nomes em hieróglifos, colocando-se a vogal **e** entre as consoantes, com já foi explicado no Capítulo anterior.

de pesquisa ou outros meios para agir paliativamente ao vácuo de estudarmos nossas origens americana e africana, em carga horária mínima ou exclusa do mapa ementário de uma matriz curricular que precisa urgentemente ser revista e alinhada à formação de profissionais que atuarão na educação básica.

À Pré-História, que corresponde pelo menos a 99% da história da humanidade,

> compreende períodos temporais muito vastos, difíceis de ser relacionados ao chamado tempo histórico, e os elementos que a compõe, como os diversos estágios evolutivos do homem e da terra, parecem não ter um segmento lógico na linha temporal que o nosso raciocínio consegue acompanhar (Borges e Rodrigues, 2013, p. 1-2).

Além de ser negligenciada ou ignorada, em alguns cursos universitários, a Pré-História, na educação básica é reservada ao 6º Ano do Ensino no Ensino Fundamental Anos Finais. Nesse segmento de ensino, apenas parte de 1 (um) capítulo, de 14 (quatorze) a 18 (dezoito), estão presentes na maioria dos livros didáticos. Ressaltando que neste único capítulo ainda apresenta elementos referentes a introdução aos estudos históricos, primeiros grupos humanos da África, da Europa e da América, poucos já trazem os primeiros habitantes do Brasil.

Já na 1ª Série do Ensino Médio, encontramos uma gama de livros didáticos e materiais de sistemas de ensino que iniciam seu conteúdo pela Antiguidade Clássica, como vimos no caso do Sistema Bernouli, no capítulo anterior, silenciando a origem da humanidade.

> **Como quer que seja, os 99% da História Humana, até a invenção da escrita, cinco mil anos atrás, são tratados com rapidez ou ignorados**. Na medida em que o professor tem uma formação muito frouxa sobre tais temas, nada mais natural que isso contribua para que seja deixado de lado na sala de aula. O resultado é desconsiderar que todos os humanos são africanos ou afrodescendentes (Funari, 2018, p. 196. Grifos nossos).

Duas das explicações escutadas por nós, ao questionar colegas professores de História e gestores escolares, sobre a inexistência de Pré-História e Antiguidade Oriental dos assuntos a serem lecionados nas turmas de 1ª Série do Ensino Médio foram: 1) porque não tem no livro didático; 2) porque não cai no Enem.

Analisando essas respostas que parecem se complementar num círculo vicioso ou numa via de mão dupla, isto é, “não tem no livro didático então não cai no Enem” e “não cai no Enem então não tem no livro didático”, não identificamos qual afirmativa veio primeiro, mas percebemos o quanto é nocivo seu resultado pelo seu poder de corroborar

com a necessidade contínua de ter como referência dominante uma história eurocêntrica nos currículos escolares.

> Importa assinalar que, nos casos específicos de História Antiga e História Medieval, a Europa, ou os espaços aos quais é creditada a gênese europeia, se torna ainda mais o "espaço absoluto de atenção", sendo muitas das vezes o único espaço estudado (Mariz, 2021, p. 25-26).

Os professores do Ensino Médio no Brasil são tangidos no seu cotidiano pela prioridade em seguir uma "matriz de referência do Enem[120]", perfazendo um modelo de ensino concurseiro, como escolas competitivas que se perpetuam em função das propagandas dos seus aprovados no certame. Entre outras coisas, esse modelo de educação classificatória/eliminatória mostra-se como uma argamassa na manutenção excludente das temáticas que, cronologicamente estariam antes da Antiguidade Clássica, privando os estudantes de experienciar a riqueza do que se convencionou chamar de Pré-História e de outras antiguidades, com a do Egito.

> Não é aceitável privar todos e todas da possibilidade de se identificar com as conquistas dos milênios de experiências humanas interessantíssimas guardadas na História Antiga como um todo e na do Egito (Frizzo, 2016, p. 55).

É como se só tivesse valor a História a partir da modernidade europeia, ou de qualquer outro tempo e espaço, desde que seja regido pelo seu filtro eurocêntrico excludente. É preciso ter o cuidado em relação aos conceitos inerentes a formação das sociedades no tocante ao tempo e ao espaço, "por exemplo, a compreensão de que nem todos os países passaram pela Idade Média ou pela Antiguidade sendo essas denominações algo, fundamentalmente europeu" (Durão, 2017, p. 30).

Se a História da África que tem chegado aos estudantes é aquela apenas a partir da Idade Moderna, tende-se a estreitar a visão de um continente pobre, rotulado pelas desigualdades sociais, persistências de racismo e discriminações múltiplas, tendo em conta que essa "África Moderna, marcada pela escravidão, pela dominação colonial, e pela pobreza, pode levar ao reforço de estereótipos" (Funari, 2018, p. 195).

Tanto a África como a Ásia foram os centros dinâmicos do mundo por milênios e, só isso, já mostra a sua importância nos currículos escolares. Como chama a tenção

[120] Documento fornecido pelo Ministério da Educação que apresenta os cinco Eixos Cognitivos e as Competências e Habilidades que devem nortear os estudos para o cumprimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Frizzo, a "Europa não passou de uma periferia no que diz respeito ao desenvolvimento social da nossa espécie" (2016, p. 56). Há uma insistência em mantê-la como parâmetro não apenas para o ensino da história da modernidade, mas como devemos olhar o mundo antes e depois do Velho Continente, mesmo já confirmada e amplamente difundida a origem africana da espécie humana. Portanto, se faz necessário fortalecer uma crítica ao eurocentrismo, tendo em vista que uma

> abordagem crítica do afrocentrismo, é a aceitação de que os estudos das Ciências Humanas e Exatas foram alicerçados nas bases eurocêntricas e mesmo quando se voltavam para o continente americano e africano, continuavam fazendo parte de um cânone concernente a uma elite intelectual branca, muitas vezes comprometida com os mecanismos de dominação imperialista (Durão, 2017, p. 31).

Vale ressaltar que o pensamento eurocentrista também está inserido numa perspectiva orientalista[121], que atuou por construir um Egito e os egípcios antigos, com projetos colonialistas de dominação que transpassam o etnocentrismo europeu, acarretando um racismo epistêmico que paira sobre a África (Sagredo, 2023, p. 260).

Para Edward Said, na sua obra *Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente* (2020), o princípio básico para as relações percebidas entre Oriente e Ocidente foi estabelecido pela invasão napoleônica no Egito em 1798, "uma invasão que foi de muitas maneiras o modelo de uma apropriação verdadeiramente científica de uma cultura por outra na aparência mais forte" (Said, 2020, p. 76). Foi a partir do contexto da expedição napoleônica, como nos aponta Said, que:

> [...] a *Description de lÉgypte*, forneceu uma cena ou cenário para o Orientalismo, uma vez que o Egito e subsequentemente as ouras terras islâmicas eram vistos como a província viva, o laboratório, o teatro do efetivo conhecimento ocidental sobre o Oriente" (2020, p. 76).

Portanto, nesse período, final de século XVIII, o orientalismo

> pode ser discutido e analisado como a instituição autorizada a lidar com o Oriente – fazendo e corroborando afirmações a seu respeito, descrevendo-o: em suma, o Orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente (Said, 2020, p. 29).

[121] Orientalismo é um estilo de pensamento baseado numa distinção ontológica e epistemológica feita entre o "Oriente" e (na maior parte do tempo) o "Ocidente" (Said, 2020, p. 29).

Desde os primeiros invasores portugueses, somos educados culturalmente no Brasil, a pensar de maneira eurocêntrica sem nem perceber que o estamos fazendo. O que mostra o quão essa visão está, de certa maneira, naturalizada nos discursos dos livros didáticos. Mas, percebemos que aos poucos essa perspectiva vem mudando.

Ainda assim, sabemos que dos seus atuais 54 países, encontramos na África centenas de culturas que, infelizmente, são homogeneizadas pela mão opressora da dominação estrangeira, esse poder criado por eles que permanece nas sutis filigranas de uma colonização que persiste em existir.

A História da África, da América e do Brasil gritam por liberdade, uma liberdade "(de)colonial", como esclarece Catherine Walsh, no livro *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latino-americanas*, publicado em 2005:

> La decolonialidad no es algo necesariamente distinto de la descolonialización; más bien, representa una estrategia que va más allá de la transformación–lo que implica dejar de ser colonializado–, apuntando mucho más que a la transformación, a la construcción o a la creación. Pero también es um momento que se diferencia del (de)colonialismo. Mientras que el (decolonialismo se preocupa por la relación histórica y sus legados (los 500 años, por ejemplo), buscando una transición, superación y emancipación desde al interior de la modernidad, abriendo así la posibilidad de modernidades pos-coloniales o modernidades alternativas (o también de lo que Boaventura de Sousa Santos llama posmodernismo oposicional), la decolonialidad parte de um posicionamiento de exterioridad por la misma relación modernidad/colonialidad, pero también por las violencias raciales, sociales, epistémicas y existenciales vividas como parte central de ella. (Walsh, 2005, p. 24)

Diante dessa colonialidade construída historicamente, que precisa ser transgredida, voltemos o olhar, especificamente, para o ensino de história do Antigo Egito, que "nos primórdios da Egiptologia, foi arbitrariamente extraído de seu contexto africano: antropologicamente, culturalmente e geograficamente" (Sagredo, 2023, p. 261). E, sendo metodologicamente problematizado em um aporte decolonial, o desafio perene recai nos docentes e estudantes para que consigam reconhecer nas representações mediáticas, como no cinema, nos livros didáticos e no próprio imaginário, a "relação direta com conjunturas históricas específicas que geraram conhecimento e conceberam a Antiguidade egípcia" (Sagredo, 2023, p. 254).

Na última pergunta do nosso QP (7. ANEXOS), no tópico 5. LIVRO DIDÁTICO, apresentamos 23 temas sobre o Antigo Egito e buscamos saber quais deles estão presentes no livro didático adotado pelo professor.

Para essa questão, *5. 6. No livro didático está presente*, apenas 1 (um) professor marcou na caixa de seleção as opções *A visão de historiadores africanos sobre os antigos egípcios* e *Os antigos egípcios são claramente relatados como pessoas negras.*

Ressaltando que para as demais respostas aprofundaremos no próximo capítulo, podemos nos questionar por que ainda hoje os livros didáticos continuam sem incluir fontes originárias do próprio Continente africano sobre o Antigo Egito? Por que não apresentam os egípcios como negros?

Sobre os livros didáticos, ainda possuem problemas, como a continuidade de uma visão da Antiguidade eurocêntrica, com simplificações, generalizações, erros graves, como por exemplo, atribuir aos escravizados a autoria das construções das pirâmides egípcias, além de anacronismos e juízo de valores, contribuindo para a manutenção de preconceitos. No caso do Antigo Egito, merecem ser cuidadosamente examinados e atualizados, como por exemplo quando se referem às questões relacionadas as suas origens, à escravidão, as profissões, a atuação da mulher na sociedade, e como essas temáticas são representadas nos meios de veiculação midiática.

> Igualmente, percebe-se uma forte tensão racial no âmbito do Egito antigo, desde a escolha por se representar um Egito embranquecido – seja em filmes, livros e desenhos – e a luta, em resposta, por um Egito "devolvido ao contexto africano". Trata-se de uma disputa pela legitimação de identidades, de um mito de origem glorioso para a legitimação negra (Sagredo, 2015, p.13)?

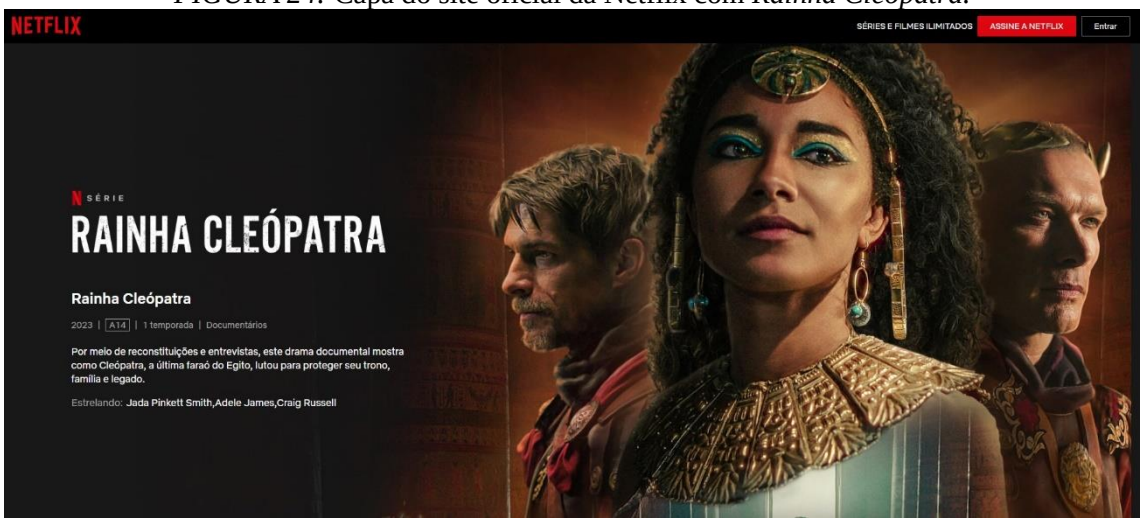
Essa perspectiva que privilegia a epistemologia eurocêntrica do conhecimento, que encontramos até mesmo nas universidades ocidentais, acaba por encobrir as hierarquias de poder hegemônicas normalizadas como uma epistemologia do senso comum. Segundo Ângela Figueiredo "a perspectiva particular do homem branco se ergue como a norma universal de produção de conhecimentos, por meio da qual se medem e avaliam todas as outras formas de produzir conhecimentos" (2019, p. 88-89).

Um eurocentrismo que vivenciamos e permanece latente, pode ser observado em pontuais momentos do nosso cotidiano, pois "grita aos olhos quando polêmicas envolvendo grandes personagens da História vêm à tona, como a famigerada prática de *whitewashing* e a icônica figura da última faraó do Egito, Cleópatra" (Sagredo, 2023, p. 254).

Voltando um pouco a essa referência, trabalhada no capítulo anterior, temos outra polêmica quando foi lançada em 10 de maio de 2023, pela empresa *streaming* Netflix, a série televisiva *Rainha Cleópatra*, interpretada pela atriz britânica, negra, Adele James. Inúmeros acadêmicos e autoridades egípcias têm disputado a narrativa sobre a herança étnica de Cleópatra, que já foi interpretada na Sétima Arte, em sequência, por Theda Bara (1917), Claudette Colbert (1934), Vivien Leigh (1945), Sophia Loren (1953), Elizabeth Taylor (1963), Leonor Varela (1999) e Monica Bellucci (2002)[122], todas mulheres brancas.

Se para Zahi Hawass[123], arqueólogo e egiptólogo, colocar Cleópatra como negra "é completamente falso", uma vez que para ele "Cleópatra era grega, o que significa que ela tinha pele clara", temos, portanto, um contraponto ao Afrocentrismo Kemético, que afirma que "o Antigo Egito é permeado por demandas sociais, por uma necessidade urgente de positivação da História dos negros" (Sagredo, 2018, p. 25). Vemos aqui, um egípcio da atualidade, com prestígio internacional, como o senhor Hawass, considerado pela revista *TIME* como uma das cem pessoas mais influentes do planeta, na sua área principalmente, que defende uma Cleópatra não egípcia e não negra.

FIGURA 24: Capa do site oficial da Netflix com *Rainha Cleópatra.*



Fonte: disponível em: https://www.netflix.com/br/title/81230204. Acesso em: 16 jun. 2023

[122] Extraído de https://www.uol.com.br/splash/noticias/2023/05/10/rainha-cleopatra-netflix-polemica.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

[123] Zahi Hawass é um dos mais famosos egiptólogos egípcios da atualidade, foi Ministro das Antiguidades do Egito e participou de inúmeros documentários para renomadas empresas cinematográficas. Informações extraídas do mesmo site anterior, na mesma data.

Segundo Ella Shohat, discutindo acerca da aparência da última governante do Egito, na esfera da dominação colonial e das lutas anticoloniais, afirma no seu artigo *Des-orientar Cleópatra: um tropo moderno da identidade* (2003), que "o descarte eurocêntrico da possível negritude de Cleópatra levanta questões de natureza semelhante às que podem ser levantadas em relação à insistência afrocêntrica em sua negritude" (2003, p. 23). Portanto, tanto afrocentristas quanto eurocentristas podem ser extremos de um mesmo cabo de guerra, cujas armas de suas militâncias são semelhantes.

Dessa maneira, percebemos que, tanto a série mais recente exibida pela Netflix, como os documentários e filmes anteriores sobre essa rainha, revelam que

> A incerteza sobre sua aparência, contudo, permitiu a cada geração dar a ela uma imagem na forma de seus desejos. Cada época, pode-se dizer, tem sua própria Cleópatra, a ponto de se poder estudar o pensamento e discursos de uma época através de suas fantasias sobre Cleópatra (Shohat, 2003, p. 14).

Além do mais, é importante destacar que o conceito de etnicidade não era conhecido no Antigo Egito, portanto, eles não se definiam enquanto identidade a partir deste (Sagredo, 2023, p. 266). Mas, consideramos relevante que os estudantes tenham em mente a necessidade de levar ao debate questões como etnicidade nos tempos atuais, principalmente numa perspectiva antirracista.

Sagredo (2023) ilustra essa questão, pois fomos marcados pelo estigma da colonização:

> Cabe destacar também que, a partir da consciência de que se reivindicou e se reivindica um Egito baseado no eurocentrismo ou no afrocentrismo, ambos acabaram se centrando na busca por uma memória de prestígio – e certamente há de se compreender a luta e a legitimidade do movimento liderado pelo egiptólogo senegalês Cheikh Anta Diop ao defender um Egito antigo negro e a interpretação afrocêntrica da História. No entanto, no atual contexto em que vivemos, deve-se atentar para o fato de que o Afrocentrismo Kemético reivindica um Egito que pertence à elite faraônica, à realeza divinizada, rica e farta, justamente em contraposição a uma história de África estigmatizada pela escravidão atlântica colonial (Sagredo, 2023, p. 267).

Mesmo que isso não fosse um interesse de tamanha discussão na antiguidade egípcia, para nós na atualidade faz todo o sentido, uma vez que vivemos em pleno século XXI e mostram-se gritantes as consequências dos atos colonizadores, principalmente aqueles que tentaram modificar a história colocando a África como subalterna e, o Egito, que com toda a sua grandiosidade, foi realocado como se fosse à parte da África, à parte

da negritude, branqueando-os inclusive na mídia para reforçar por eras a "supremacia branca"[124].

Outro aspecto que merece ser discutido na fala de Sagredo (2023), refere-se à valorização de um Egito pertencente à elite faraônica, rica e farta, dentro do perfil do Afrocentrismo Kemético. Notamos, que tal perspectiva acaba por contribuir com o silenciamento de aspectos importantes a serem levantados em sala de aula, como a vida no campo, o trabalho artesanal, nas minas, nas padarias, nas cervejarias e tantos outros, que poderiam permitir a autoidentificação dos estudantes com ofícios relacionados a suas realidades cotidianas.

"Ao falarmos sobre o Reino das Duas Terras[125], não estamos apenas discursando sobre um passado, mas de uma cultura muito antiga que apresenta profunda penetração aqui no Brasil" (Silva, 2018, p. 335). Por exemplo, no texto *Os/as remetu-kemi:*[126] *O povo que construiu as pirâmides*, José Antônio Novaes da Silva (2018), ao analisar a Lei 10.639/2003, a partir de releituras de aspectos referentes ao Antigo Egito até hoje no nosso cotidiano, discute sobre a presença dos elementos dessa civilização em algumas cidades da Paraíba, como obeliscos e pirâmides em praças e cemitérios. Esta presença contribui para que a temática adentre a sala de aula, propiciando um diálogo com a Lei 10.639/2003 e assim, "o ensino de História tem merecido atenção crescente, em particular pelo fato de formar os futuros cidadãos" (Funari, 2018, p. 201).

Consideramos salutar, em especial ao professor de História, saber que:

> À lei 10.639/2003, seguiram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas por parecer e resolução, ambos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano seguinte, em 2004, a saber, Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e Resolução CNE/CP n.º 01/2004 (Mariz, 2021, p. 21).

De acordo com a lei 10.639/2003, sancionada pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

---

[124] Foi a partir do século XIX que essa visão se tornou mais forte, apontando a ideia de uma hierarquia racial, tendo como base os estudos de craniometria, por exemplo, que mostravam "a inferioridade do negro", e que eles eram "biologicamente inferiores". São esses tipos de discursos que deram margem para uma justificativa ideológica de dominação imperialista.

[125] Refere-se ao Alto Egito (Sul) e ao Baixo Egito (Norte), como um único reino, unificado politicamente pelo faraó e geograficamente pelo Rio Nilo.

[126] Termo utilizado pelo professor José Antônio Novaes da Silva (nome social: Baruty), do Departamento de Biologia Molecular da UFPB, docente do PPGE/UFPB e integrante do NEABI e da Comissão de Direitos Humanos, ambos da mesma Universidade, que, para ele significa egípcios/egípcias, que era o "povo da terra negra" (Silva, 2018, p. 311).

No Art. 26-A, temos:

> § 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. (Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 16 jun. 2023. Grifo do original).

Complementando, o Concelho Nacional de Educação – CNE, no ano seguinte, estabelece que "o ensino de Cultura Africana abrangerá as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais" (Parecer CNE/CP n.º 3/2004: 12 apud Mariz, 2021, p. 21). Tais atos do Poder Legislativo, na esfera inclusiva dos conhecimentos acerca da África e, do Egito contido nela. Aos professores e estudantes a possibilidade de "conceber o Egito como múltiplo e dinâmico é ter sensibilidade para perceber esses aspectos que são parte constitutiva da grandiosidade de seus legados, em termos culturais e em termos arqueológicos" (Sagredo, 2023, p. 268).

Muito embora, esses marcos legais acima não indicam sequer de quem se trata a incumbência de formação dos profissionais que já estão atuando em sala de aula na educação básica. Do mesmo modo, não define "criteriosamente como esse processo ocorrerá na Educação Superior, nem mesmo para os cursos de Licenciatura em História" (Mariz, 2021, p. 21). Portanto, concordamos com Sagredo quando afirma que: "como historiadores, nos cabe zelar para que as reflexões ocorridas no âmbito da historiografia estejam presentes no ensino e que não constituam um hiato entre a academia e a escola" (2023, p. 268).

Essa discussão nos faz pensar e questionar acerca da situação do Ensino Médio, como fica? Quais as últimas mudanças ocorridas e sugeridas nesse campo das leis a nível nacional e, principalmente, no tocante à história do Antigo Egito no Ensino Médio da Paraíba? Algumas problematizações que pretendemos discutir no próximo item.

2.2 O ANTIGO EGITO NA BNCC E A PROPOSTA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA – PCEM/PB-2021.

Gostaríamos de iniciar com uma breve reflexão sobre o histórico dos marcos legais, regentes da educação no nosso país, desde a chamada *Constituição Cidadã*, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no dia 5 de outubro de 1988, pelo presidente José Sarney, que prevê no Art. 210, uma Base Nacional Comum Curricular, fixando-se conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental:

> § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Extraído de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em: 17 jun. 2023).

O texto da Constituição tem como objetivo assegurar uma formação comum a um país com dimensões continentais, respeitando valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Mas, somente no dia 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, é a Lei 9.394/96, que no seu Art. 26, também regulamenta uma base nacional comum para Educação Básica. Em 1997, foram criados os Parâmetro Curriculares Nacionais – PCN, de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em 1998, os PCNs de 6º ao 9º ano e, finalmente, em 2000, são lançados os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – PCNEM, com o objetivo de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.[127]

Na busca de uma melhoria na qualidade da educação básica, foi realizado de 2008 até 2010, o Programa Currículo em Movimento. Ainda em março de 2010, tivemos a Conferência Nacional de Educação – CONAE, que trouxe para o debate a necessidade de uma maior urgência de um Plano Nacional de Educação para criar a Base Nacional Comum Curricular. Em julho, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, para orientar o planejamento curricular das instituições educacionais - DCN.

Somente em 30 de janeiro de 2012 foi anunciada a Resolução nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Em novembro de 2013, a Portaria nº

[127] As datas e feitos desses marcos legais apresentados foram extraídos do site oficial do Ministério da Educação. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em: 17 jun. 2023).

1.140, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM. Seguindo em 2014, a Lei nº 13. 005, regulamenta o Plano Nacional de Educação – PNE, que vigoraria por 10 anos, estabelece 20 (vinte) metas para a melhoria da Educação Básica, das quais 4 (quarto) são voltadas ao Ensino Médio. Ainda em novembro o Fórum Nacional de Educação – FNE, organiza o 2º CONAE.

No ano seguinte, entre 17 e 19 de junho de 2015, foi realizado o I Seminário Interinstitucional, cuja Portaria nº 592, institui uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Ao chegar em 16 de setembro, claramente entregue às pressas, sem nem completar 3 (três) meses da constituição da Comissão, é apresentada a primeira versão do documento.

> Foi montado um site (www.basenacionalcomum.mec.gov.br) destinado a recolher as impressões da população acerca do documento, no qual qualquer cidadão poderia se cadastrar e opinar. O prazo dado para a consulta popular foi de três meses e deveria se encerrar em 15 de Dezembro de 2015 com o fim de que o documento final pudesse ser entregue para a Confederação Nacional de Educação em Fevereiro de 2016 (Frizzo, 2016, p. 50).

Logicamente, a reação do público foi imediata e, na primeira quinzena de dezembro, grupos de professores das escolas de todo o território nacional, reunidos e apoiados por professores universitários, promoveram uma grande mobilização no país repudiando o texto da primeira versão da BNCC.

Refeito o documento, em maio de 2016 a segunda versão da BNCC é disponibilizada ao público entre junho e agosto. Foram 27 (vinte e sete) Seminários Estaduais, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime[128], reunindo professores, gestores e especialistas para debaterem sobre o novo texto.

Ministério da Educação só entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2017. E, em 20 de dezembro, a BNCC foi homologada pelo Ministro de Educação, Mendonça Filho. Na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, é instituída a implantação da BNCC, como documento correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

[128] Decidimos destacar a professora paraibana Rilma Suely de Souza Melo, por ter sido indicada pela Undime e, posteriormente, participar da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (PECM/PB), acompanhando todo o processo junto à Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB) e ao Conselho Estadual de Educação (CEE).

A terceira versão da BNCC, como documento correspondendo ao Ensino Médio, só foi entregue pelo MEC, ao CNE, em abril de 2018. Iniciando, a partir daí, um longo processo de audiências públicas e debates, nas quais estiveram presentes professores, gestores, técnicos e especialistas da educação, que se reuniram e através de comitês elaboraram um formulário on-line para sugestões ao documento. Esse processo culminou, no dia 02 de agosto de 2018, naquilo que ficou conhecido como o Dia D – Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC. E, finalmente, no dia 14 de dezembro deste mesmo ano, o MEC, através do seu ministro, Rossieli Soares, homologou a BNCC do Ensino Médio.

Analisando como o nosso objeto de pesquisa, o ensino do Antigo Egito, tem sido presenciado no currículo nacional, reparamos que "a primeira versão da BNCC recebeu críticas contundentes, e uma das áreas que apresentou o maior número de problemas foi História, a última a ser divulgada" (Leite, 2017, p. 15).

Concordamos com Leite (2017), pois percebemos que a Antiguidade quase foi extirpada, retirada por completo dos objetos de conhecimento da BNCC, ou seja, os conteúdos referentes às primeiras civilizações que se tem conhecimento histórico da humanidade, nossas heranças ancestrais, os primeiros povos do Oriente e do Ocidente, como também os povos originários da América e até todo o Medievo, não estavam como conteúdos necessários à Educação Básica no referido documento, na primeira versão de 2015.

Privilegiou-se a História do Brasil, como um conteúdo isolado de conhecimento, com traços nitidamente enraizados numa historiografia positivista[129], indutora de processos metodológicos claramente tecnicistas, sem correlacionar fatos e espaços concomitantes, muito menos possibilitar alguma busca de valoração das nossas diversidades.

Para Frizzo (2016), na área de História Antiga, em especial, o ensino do Antigo Egito, as experiências dessa civilização seriam fundamentais para o reconhecimento de nossas raízes identitárias, muito mais antigas do que os cinco séculos de História do Brasil, como é proposto pela primeira versão da BNCC. A História da África é tratada como relevante apenas com as proximidades do tempo histórico do início da Modernidade, impedindo que os estudantes possam compreender as diversas

[129] A teoria positivista, surgiu no século XIX, com o francês Augusto Comte, influenciando no ensino de História como uma narração e a busca da verdade somente nos documentos oficiais, no qual o historiador seria neutro, imparcial, descrevendo apenas os episódios, os fatos e os heróis, numa transmissão de conhecimentos, sem possibilidade de análise crítica dos estudantes. O estudante é estimulado a decorar assuntos numa quantificação, parecendo uma produção técnica em série (Abreu, 2014, p. 134).

temporalidades da trajetória humana. Há uma centralização de tal maneira que "a força gravitacional que a história do Brasil exerce sobre os demais conteúdos acaba comprometendo diversos dos objetivos do ensino" (Frizzo, 2016, p. 55).

Como vimos, uma proposta construída em menos de 3 (três) meses, mostrou-se não apenas superficial pela urgência de sua elaboração, mas acreditamos que tenha sido tendenciosa pelos trilhos que procurou conduzir um documento, que tem a premissa de ser a maior referência na construção do currículo nacional.

> Dentre as principais críticas, está a predominância de uma história nacional, sem as devidas interlocuções com os outros espaços e tempos; uma crítica má formulada do eurocentrismo; uma tendência a uma formação cívica, pautada apenas nos símbolos nacionais, e não o ensino de uma cidadania crítica e atuante; e, por fim, o objeto de nosso interesse, a forma precária como os conteúdos relativos à História Antiga e História Medieval foram tratados (Leite, 2017, p.15).

A História Antiga, que sabemos o quanto é "essencial para entendermos o processo de construção da identidade brasileira como pertencentes ao Ocidente" (Leite, 2017, p. 18) foi removida, como uma borracha que é passada por cima do protagonismo dos povos africanos, e especificamente sobre o nosso objeto de estudo, "aquela que talvez tenha sido a mais reconhecida civilização africana da história mundial, o Egito faraônico", foi abandonado do currículo nacional. (Frizzo, 2016, p. 55).

Dialogando com Leite (2017), vemos que na segunda versão da BNCC, em 2016, há um retorno dos conteúdos referentes à História Antiga e História Medieval, no entanto, permanece a ausência de referências aos processos históricos vivenciados por outros povos e culturas, sobretudo da África (Leite, p. 20). Ou seja, o documento foi redigido incoerentemente ao Parecer 003/2004[130], do Conselho Nacional de Educação que explicita:

> a necessidade de se apresentarem as "contribuições do Egito para a ciência e a filosofia ocidentais e discutir sobre elas; as universidades africanas *Timbuktu*, *Gao*, *Djene*, que floresciam no Século XVI; as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) e política na atualidade (Silva, 2017, p. 154).

[130] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> acessada em 10/08/2015.> Acesso em: 16 jun. 2023.

Nessa segunda versão da BNCC (2016), ainda encontramos, em sua maior parte concentrados no Ensino Fundamental II[131], os conteúdos referentes ao Egito e a Mesopotâmia, todavia tratados "no campo do exótico, o que reforça uma tendência eurocentrista que a proposta tenta tanto combater, bem como não auxilia na promoção do estudo da alteridade que a proposta tanto almeja" (Leite, 2017, p. 21).

Há também, claramente, uma predileção da Antiguidade Clássica, elevada a uma categoria de maior importância às outras Antiguidades, induzindo-se a uma história linear na qual, Egito e Mesopotâmia, por exemplo, servem como mera preparação para a história de outros povos que estão no Ocidente, como Grécia e Roma, propostos no documento como mais evoluídos (Leite, 2017, p. 22).

Uma organização dos conteúdos não pode ser arbitrária, precisa ser minuciosamente estudada, e

> precedida de um exercício de seleção, que informe com clareza os critérios para definição de sua pertinência e relevância. Esses critérios devem respeitar os preceitos contidos na Constituição, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros dispositivos legais, que se por um lado asseguram a liberdade de aprender e ensinar, assim como o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, por outro reiteram sistematicamente o compromisso da educação escolar com a formação cidadã, empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que respeite a dignidade da pessoa humana, e se comprometa com a redução das desigualdades sociais, erradicação da pobreza e combate aos preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outros (Teixeira, 2019, p. 126-127).

Portanto, por não abarcar essas orientações citadas por Teixeira (2019), as duas primeiras versões da BNCC, são consideramos insatisfatórias e, no início de 2017, o governo aprova a reforma do Ensino Médio, em meio a grandes polêmicas, (Leite, 2020, p. 95).

> A escolha de dividir a BNCC para o Ensino Fundamental e Médio, o que não ocorreu nas versões anteriores, é justificada pelos órgãos federais a partir de uma demanda específica do Ensino Médio, que, com a reforma, terá a carga horária ampliada (Leite, 2020, p. 95)

Sendo assim, em dezembro de 2017, com a implementação da terceira e última versão da BNCC, muitas escolas e sistemas de ensino receberam com alarde o novo documento, pois não acompanharam o seu processo de construção. Ao se iniciar o ano de 2018, as notícias da BNCC chegaram rapidamente através da mídia e, os profissionais da

[131] Atualmente chamado de Ensino Fundamental Anos Finais.

educação como um todo, nas redes de ensino público e privado, tiveram que se apropriar dos conteúdos da mais nova diretriz educacional curricular do país.

Muito embora, as mudanças são acompanhadas de resistências. Nas escolas, no início do ano letivo, é comum nas reuniões de planejamento as coordenações exigirem de seus professores o que ainda costumam chamar de Plano de Aula e suas Sequências Didáticas. Mas, como fazer um plano de aula anual, com as mudanças apresentadas na BNCC, fundamentando-se em uma construção metodológica da educação pautada em Competências e Habilidades? O que notamos é que desde 2016, dentro do nosso recorte temporal, pouco ou quase nada foi modificado no cotidiano escolar.

Foi a partir da BNCC do Ensino Médio, em 2017, que a preocupação com os conteúdos e, consequentemente, as respectivas metodologias de ensino, caíram sobre professores com o peso de uma avalanche de mudanças. Pois, não encontraram mais uma listagem de assuntos a serem ministrados no decorrer no ano letivo, e sim, uma reflexão, que exige estudo, pesquisa e formação, sobre competências e habilidades, para que construíssem suas aulas com foco nos estudantes.

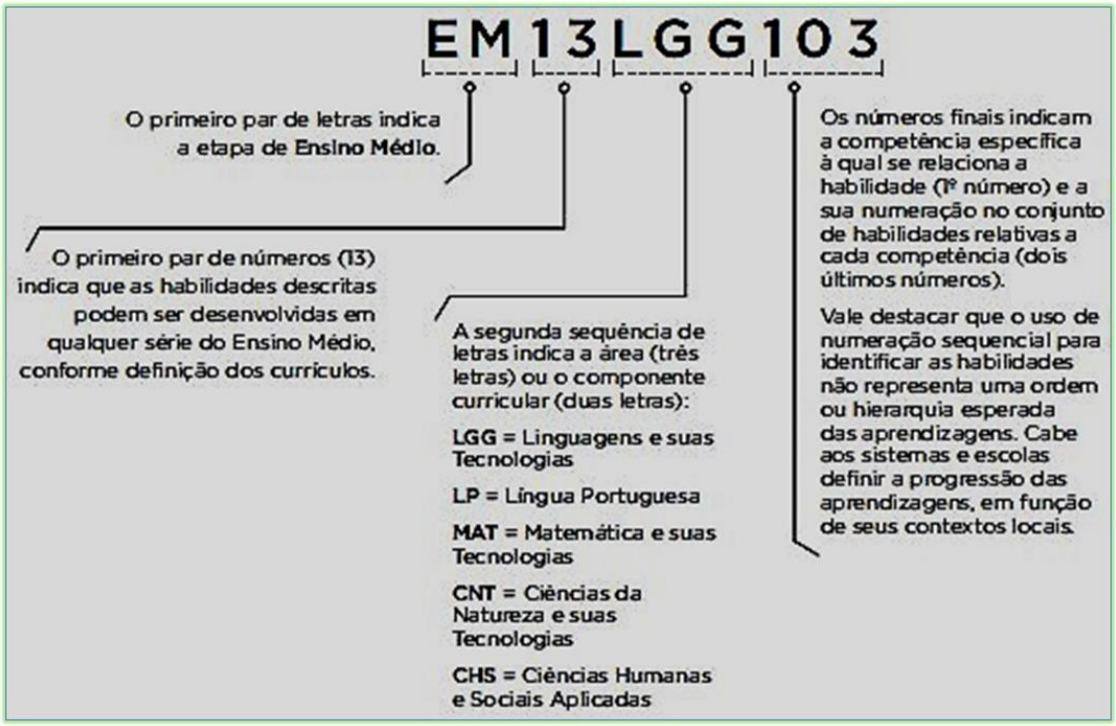
Na prática de cumprimento conteudista de uma listagem de itens, os professores tendem a manter uma subdivisão dos capítulos do Sumário do livro didático adotado, de acordo com o que, literalmente, cabe nos períodos de tempo no quantitativo de aulas distribuídas por bimestres ou trimestres, de acordo com cada escola ou sistema de ensino. No caso do componente curricular História, no Ensino Médio, costuma-se seguir a ordem cronológica de uma História Linear, na estrutura quadripartite de Antiguidade, Medievo, Modernidade e Contemporaneidade, que já explicamos. Para a 1ª Série, raramente o assunto consegue chegar até o início da Modernidade.

Uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores, até hoje, não é apenas entender do que se tratam as Competências e Habilidades, mas como elas podem atuar como referências, na construção e planejamento dos objetos de conhecimento de cada componente curricular, de sua respectiva área de conhecimento.

A BNCC procurou organizar, através de um código Alfanumérico (*Figura 25*), a identificação da etapa da educação básica, a área de conhecimento e as habilidades que podem ser desenvolvidas em qualquer série dessa etapa.

> Também é preciso enfatizar que a **organização das habilidades** do Ensino Médio na BNCC (com a explicitação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades) tem como objetivo definir claramente às aprendizagens essenciais a ser garantidas aos estudantes nessa etapa (BNCC, 2017, p. 34). Grifos do documento.

FIGURA 25: Código Alfanumérico para as Competências e Habilidade do Ensino Médio.



Fonte: BNCC Ensino Médio, 2017, p. 34.

Para o ensino de História do Antigo Egito, na 1ª Série do Ensino Médio, reconhecemos em todas as categorias elencadas pela BNCC, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que são *Tempo e Espaço*; *Território e Fronteira*; *Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética*; *Política e Trabalho*, que é possível ter como referência, pelo menos, 11 (onze) habilidades específicas, apresentadas abaixo no *Quadro III*.

Para que essas habilidades sejam desenvolvidas é preciso considerar que essas categorias pretendem

> possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinados grupos e de toda a sociedade (BNCC, 2017, p. 550).

O Antigo Egito, enquanto objeto de conhecimento, é perceptível nas Competências e Habilidades da BNCC do Ensino Médio, quando comparamos diferentes fontes e narrativas expressas e em diversas linguagens; discutindo as circunstâncias históricas e elaboração de hipóteses, selecionando evidências; analisando objetos da cultura material e imaterial; criticando as tipologias evolutivas; analisando os significados

de território e fronteiras; avaliando os impactos econômicos e socioambientais; verificando o uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica; nas transformações técnicas e tecnológicas; no trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e analisando situações da vida cotidiana (BNCC, 2017, p. 558-565).

Como apresentamos no quadro abaixo:

QUADRO III: Recorte de Competências e Habilidades que sugerimos para o objeto de conhecimento Antigo Egito no Ensino Médio.

Código Alfanumérico	Competências e Habilidades - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
(EM13CHS101)	Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
(EM13CHS102)	Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
(EM13CHS103)	Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).
(EM13CHS104)	Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
(EM13CHS105)	Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.
(EM13CHS203)	Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras.
(EM13CHS302)	Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.
(EM13CHS306)	Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.
(EM13CHS401)	Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.
(EM13CHS404)	Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando

	em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.
(EM13CHS502)	Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

Fonte: Quadro de Competências e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC Ensino Médio (BNCC, 2017, p. 558-565).

Vale ressaltar que no mês de janeiro de 2018, período reservado às férias escolares na rede pública e recesso na rede privada, na Paraíba, a notícia da BNCC corria entre os professores. Muito embora, pouquíssimos realmente se interessaram em estudar a Base. Vieram os planejamentos escolares, com pouca ou nenhuma formação a ser oferecida, como veremos no capítulo seguinte na análise do QP, sobre a formação dos professores.

A situação se tornou mais preocupante quando foi aprovada a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa Lei estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola, de 800 (oitocentas) horas anuais para 1.000 (mil) horas anuais, definindo uma organização curricular em duas partes: a Formação Geral Básica e a parte flexível, chamada de Itinerários Formativos.

Essa Lei do Novo Ensino Médio determinou que a partir de janeiro de 2022 as mudanças deveriam ser implementadas. Sendo assim, em 2018 ocorreu o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 3/2018 e Resolução 4/2018). O MEC instituiu, pela Portaria nº 649 de 2018, o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – ProNem[132], com o objetivo de apoiar as secretarias de educação estaduais e do DF na implementação do Novo Ensino Médio. Além disso, o ProNem tem como ações dar apoio técnico à implantação de escolas-piloto e a formação continuada com o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (Portaria MEC nº 331/2018).

Na Paraíba, os dois principais órgãos de incumbência educacional mobilizaram-se com distintas, porém complementares, responsabilidades[133]:

- Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia: estudos e diagnósticos da educação; (re)elaboração do currículo da rede; implementação da nova arquitetura do Ensino Médio.

[132] Através do ProNem que surge o ProBNCC, programa do MEC que atuamos como coordenador de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes/programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-pronem> Acesso em: 18 jun. 2023.

[133] Informações extraídas de material em PDF do webnário de maio de 2021, intitulado Os desafios do Novo Ensino Médio e das licenciaturas da Paraíba: a implementação da BNCC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=apyTomXP5yE&t=4470s> Acesso em: 18 jun. 2023.

- O Concelho Estadual de Educação: acompanhar e participar da (re)elaboração da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba – PCEM/PB; estabelecer cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio para o sistema estadual de ensino; normatizar a adequação dos Projetos Pedagógicos aos novos referenciais, o aproveitamento de estudos, dentre outros aspectos relacionados ao Novo Ensino Médio (Lei 13. 415/2017)

A PCEM/PB foi elabora durante 2019 e 2020. Podemos destacar suas principais ações, como no quadro abaixo:

QUADRO IV: Ações da construção da PCEM/PB

Fonte: PDF de slide construído pelo CEE, apresentado por Audiléia Gonçalo[134] e por nós, enquanto supervisor da Formação Inicial para o Novo Ensino Médio, representando a SEECT, para apresentação do webnário *Os desafios do Novo Ensino Médio e das licenciaturas da Paraíba: a implementação da BNCC*, transmitido ao vivo pelo canal do YouTube da SEE/PB.

Gostaríamos de trazer à tona o que diz o texto sobre o primeiro semestre de 2020 do quadro acima, no tocante à consulta pública das escolas-piloto e sobre os textos da Formação Geral Básica – FGB e dos Itinerários Formativos – IFs. No Seminário de escuta às escolas-piloto paraibanas foram mais de 200 estudantes, professores e gestores de todo o estado. Foi uma consulta à comunidade escolar via formulário *on-line* pelo *GoogleForms*, com o objetivo de levantar as necessidades e possíveis caminhos para o Novo Ensino Médio, em relação à FGB e aos IFs, que participaram 15.023 estudantes, 3.820 professores e 250 gestores escolares.

[134] Gerente Executiva do Ensino Médio da SEE/PB e conselheira do CEE.

Tal ação evidencia o caráter democrático do processo. Entretanto, consideramos que houve pouca participação, tendo em vista, que temos, em todo o território paraibano, aproximadamente mais de 15 mil[135] professores, envolvendo rede pública e privada, apenas uma parcela bem menor que a metade respondeu ao formulário, mesmo que a divulgação tenha sido insistente e até prorrogado o tempo de resposta.

A estrutura da PCEM/PB fundamenta-se em 3 (três) Capítulos:

- Capítulo 1 Formação Geral Básica: Texto Introdutório e Texto das Áreas de Conhecimento (Apresentação, Competências Gerais por área, Habilidades Específicas por Área, Unidades Temáticas, Componentes Curriculares – Objetivos de Aprendizagem, Processos Metodológicos, Possibilidades Avaliativas);
- Capítulo 2 Itinerários Formativos: Apresentação dos IFs das Áreas (Introdução, Perfil do Estudante Egresso, Objetivos Gerais do IF, Habilidades Gerais do IF, Trilhas de Aprendizagem do IF por Unidade Curricular) e, Das Orientações do Projeto de Vida e das Eletivas;
- Capítulo 3 Itinerários de Formação Técnica e Profissional: Introdução, Organização da Oferta do IF de Formação Técnica Profissional, Articulação Curricular, Processos Avaliativos, Proposta de Itinerário Profissional e Técnico, Condições Necessárias para Implementação e, Orientações Complementares.

A Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba conta com 867 páginas, das quais da página 395 até 408, compreende-se o componente curricular História, dentro da Formação Geral Básica. Porém, nos Itinerários Formativos o componente História também está presente, como qualquer um dos demais componentes curriculares, de acordo com a carga horária prevista para cada IF.

A 1ª Série do Ensino Médio está especificamente apresentada da página 400 a 402, no tópico *2.4.6.1.2 Organização Curricular de História*, onde apresentam-se os objetos de conhecimento, que antes chamávamos de conteúdos, de maneira bem diferenciada do que costumávamos encontrar nos livros didáticos até então.

Em geral, os livros didáticos seguiam uma linha cronológica cuja história era trazida como uma sequência linear do desenvolvimento das sociedades humanas,

[135] Dados extraídos partir dos trabalhos de Formação Inicial para o Novo Ensino Médio em 2022, o qual fomos responsáveis pela supervisão geral.

agrupadas em unidades, capítulos e tópicos, como por exemplo, Unidade 2: O Crescente Fértil; Capítulo 1: O Egito Antigo; Tópico 5: A Mumificação.

Na PCEM/PB, os antigos conteúdos como eram tratados, são agora diluídos em objetos de conhecimento que não se prendem mais a um percurso blocado e estanque. O que dificultava aos estudantes compreender a simultaneidade de tempos em espaços distintos, como por exemplo, reconhecer que durante toda a história do Antigo Egito, houve a convivência temporal com hebreus, fenícios, persas, mesopotâmicos, gregos, romanos, e inúmeros outros povos africanos.

Observando o quadro *2.4.6.1.2 Organização Curricular de História* (7. ANEXOS) podemos notar que é possível reconhecer o Antigo Egito em vários objetos de conhecimento, tais como em:

Objeto 01: Tempo, memória, culturas, identidades e diversidades, da Pré-História ao Medievo, do local ao global.

Podemos olhar para as terras de *Kemet* e reconhecer esses elementos, com o objetivo de "analisar os modos de viver, relacionar-se e coexistir dos grupos humanos entre si, com o lugar e com a natureza, e seus efeitos nos processos históricos, sociais, culturais e econômicos" (PCEM/PB, 2021, p. 400), estimulando no estudante, em sua realidade local, com seu repertório sociocultural, algumas relações de aprendizado que ele pode construir em seu próprio benefício.

Objeto 03: Narrativas, tecnologias e representações pictográficas, sonoras, conceituais e documentais, do local ao global, da Pré-História ao Medievo.

Com o objetivo de "Identificar formas diversas de expressão e registro da memória, compreendendo sua importância nos contextos estudados" (PCEM/PB, 2021, p. 401), é possível relacionar as representações da arte egípcia, os hieróglifos e suas tecnologias que até hoje encantam os pesquisadores, trazendo para o presente, com as representações atuais.

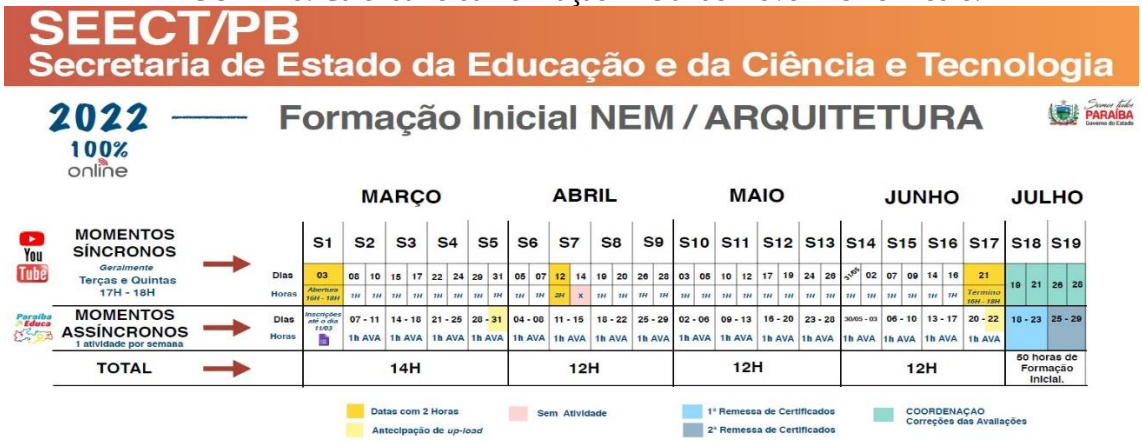
Objeto 04: Povos, sociedades, intercâmbios e instituições de poder, da Antiguidade ao Medievo, do local ao global.

Ao apresentar as instituições de poder na Antiguidade, em se tratando do nosso objeto de pesquisa, a hierarquia em tempos faraônicos, podemos levantar questionamentos e correlações entre os povos concomitantes e suas distinções, tendo como objetivo “debater opiniões, acontecimentos e vivências atuais, relacionando aos diversos tempos históricos e posicionando-se criticamente” (PCEM/PB, 2021, p. 401).

Atualmente, em meados de 2023, enfrentamos uma dura realidade, pois a PCEM/PB, que já é chamada de Currículo do Ensino Médio da Paraíba, é muito pouco conhecida pelos profissionais da educação. É certo que somente em 2022, um ano após sua homologação, foi realizada a primeira formação profissional que tinha como meta o reconhecimento da BNCC e da PCEM/PB. Foi a Formação Inicial para o Novo Ensino Médio, arquitetada, coordenada e supervisionada por nós.

Essa formação, que foi pensada inicialmente para ser em formato híbrido, durante todo o ano de 2022, com a possibilidade de se desdobrar para uma formação continuada em 2023, não ocorreu como planejado. Os empasses burocráticos, associados às faíscas e melindres de um ano eleitoral, associados aos efeitos retumbantes da pandemia da Covid19, minguaram o projeto inicial, tornando-o integralmente EAD, com governança limitada a alguns dos redatores da PCEM/PB.

FIGURA 26: Calendário da Formação Inicial do Novo Ensino Médio.



Fonte: gráfico confeccionado por nós, da arquitetura da Formação do Novo Ensino Médio

Em uma parceria com o programa ParaíbaTec, também da SEECT, houve a formação de tutores (bolsistas do programa) pelos coordenadores (redatores da PCEM/PB). Toda a formação foi realizada em AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) pelo *Google Classroom*, por meio de textos em PDF, com exercícios em

Google Forms e vídeos ilustrativos. Todos que completassem 80% do curso tinham direito ao cerificado.

O maior dos problemas enfrentados pelos tutores e coordenadores dessa formação com os cursistas, ao realizarem as atividades, foi o desconhecimento da PCEM/PB. Para piorar a situação, mesmo que os textos conduzissem ao site Paraíba Educa por *hiperlink* para acessar o documento, a grande maioria nem sequer lia as páginas referentes ao seu próprio componente que ministra aulas nas escolas.

O curso foi oferecido a todos os profissionais da educação que atuam na etapa do Ensino Médio, seja da rede pública ou privada. Como já foi dito, existem mais de 15 mil professores no estado da Paraíba. A meta do curso era alcançar pelo menos 5 (cinco) mil concluintes certificados. Mas como podemos apreciar o quadro abaixo, por pouco não superamos os 3 (três)mil.

QUADRO V: Tabela de participantes da Formação Inicial para o Novo Ensino Médio

TABELA DE LEVANTAMENTO PARCIAL E TOTAL			
TOTAL INSCRITOS	6.779		
TOTAL MATRICULADOS	5.054		
PORCENTAGEM MATRICULADOS	74,55%		
ESCOLAS PARTICIPANTES	552		
MUNICÍPIOS PARTICIPANTES	223		
CONCLUÍNTES (Parcial)	2.289	**CONCLUÍNTES (Esperado)**	3.115

Fonte: quadro criada por nós para relatório entregue ao gabinete do Secretário de Educação e da Ciência e Tecnologia, o Sr. Cláudio Furtado.

Sobre a PCEM/PB, o seu uso e o não uso, continuaremos trabalhando no capítulo seguinte, com base nos dados coletados no QP, refletindo sobre o ensino do Antigo Egito e sua proximidade com a realidade do estudante na Paraíba. Assim como algumas possibilidades de sua instrumentalização deste conteúdo na 1ª Série do Ensino Médio, entre 2016 e 2021. Para tanto, teremos como material de nosso estudo, as experiências vividas dos 15 (quinze) professores consultados, que com suas práticas do "chão da sala de aula", responderam 101 (cento e uma) questões do nosso QP, nos permitindo viajar nessa trabalhosa aventura.

CAPÍTULO III

EXPERIÊNCIAS DOCENTES E ENSINO DA HISTÓRIA ANTIGA EGÍPICIA.

> Viajar pelo delta do Nilo é uma **aventura trabalhosa**. [...]. Mas Ptah não quis que tomássemos **o caminho mais fácil** e decidiu que iríamos por onde **todos aqueles que desejam aprender neste Templo terão que passar**. (Carvalho, 2007, p. 171. Grifos nossos)

Nesse lugar de pesquisador do ensino de História, desfrutamos do sentimento de viajar no curso das experiências docentes de sala de aula, nessa tão prazerosa "aventura trabalhosa" que tivemos que passar enquanto professores.

Sabendo que "fazer história é uma prática", como diria Certeau, (2011, p. 64), acreditamos que "todos aqueles que desejam aprender neste Templo[136] terão que passar" por inúmeras vivências. Pois, "na sala de aula se realiza um espetáculo cheio de vida e de sobressaltos. Cada aula é uma aula" (Schmidt, 2019, p. 56). Assim, nas experiências de cada professor, estudadas aqui na nossa pesquisa, procuramos tratar com a mais respeitosa saudação, porque acreditamos na máxima mestra que rege as linhas desse trabalho: **"História, a gente aprende vivendo"**.

Ao iniciarmos essa "viagem" na construção dessa dissertação, e quando pensamos em criar um QP, não foi no sentido de "tomar o caminho mais fácil", mas sim, trilhar uma estratégia metodológica que poderia nos trazer dados consistentes das histórias de cada um dos 15 (quinze) professores que aceitaram responder as 101 (cento e uma) questões referentes a sua atuação profissional no ensino de história do Antigo Egito, na 1ª Série do Ensino Médio da Paraíba, entre 2016 e 2021.

[136] Utilizamos neste trecho o termo Templo, não de maneira religiosa, mas metaforicamente, como um ambiente que simbolize esse espaço-tempo do professor de História.

3.1 O ANTIGO EGITO NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE ACORDO COM A PCEM/PB (2016-2021).

Considerando que na 1ª Série do Ensino Médio, os estudantes, em faixa etária regular, estão por volta dos seus 15 (quinze) anos de idade, deixando o Ensino Fundamental Anos Finais e ingressando na última etapa da educação básica, supostamente, poderão estar também imbuídos de maior maturidade cognitiva. Dessa maneira, podem desenvolver competências que os levem a refletir sobre si mesmos, permitindo sua inserção participativa e crítica, no mundo social, cultural e do trabalho, como pretende instrumentalizar essa nova etapa da educação, o Ensino Médio (MEC, 2006, p. 67).

Como demonstra as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*[137], na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006), o Ensino Médio é

> uma *etapa conclusiva* da educação básica para a população estudantil. O objetivo é o de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional (MEC, 2006, p. 67. Grifos do original).

Iniciar essa etapa, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM, tinha o propósito de ir além do ingresso num curso de nível superior ou de uma qualificação para o mundo do trabalho, buscando uma preparação para a vida. Ou seja, desenvolvendo a autonomia do estudante, com a consciência de que o aprendizado é contínuo durante toda a existência do ser, sendo em instituições educacionais ou não.

Alinhado a essa premissa de estímulo e busca da autonomia estudantil é que na PCEM/PB, Silva[138] propôs um convite aos professores:

> A Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba apresenta um convite a você, leitor, para participar de uma construção de cidadãos para o mundo. Construir um cidadão é incentivar a autonomia, é criar meios para que o/a estudante encontre a sua identidade na sociedade, para que ele seja autor (e ator) da sua própria história, a fim de não ser

[137] Documento construído a partir das discussões com as equipes técnicas estaduais das secretarias de educação, somando-se a professores, estudantes e comunidade escolar da rede pública, com o objetivo de "contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente" (MEC, 2006, p. 5).

[138] Vale ressaltar que, Silva, refere-se a Wanderson Alberto da Silva, autor desta dissertação que, naquele momento, foi o redator de *1.3.1 Processos Metodológicos*, e *1.3.2 Avaliação da Aprendizagem*, em *1.3 Práticas Educativas*, do *Capítulo 1: Texto Introdutório*, da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba, 2021, p. 29-33.

> apenas “mais um” na multidão, mas “um” na multidão, não sendo coadjuvante, mas protagonista da sua história (Silva, 2021, p. 33).

Ainda dentro dos marcos legais, o Conselho Nacional de Educação – CNE, que promulgou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, garantiu um avanço no

> conceito de **contextualização** como a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106[139] (BNCCEM, 2018, p. 11. Grifo nosso).

Pensar no currículo do Ensino Médio para a educação do nosso país, em termos de “contextualização”, necessitaria mensurar, planejar e arquitetar, de acordo com a vastidão do nosso território e suas múltiplas diversidades. Nesse sentido, foi promulgada a Lei nº 13.005[140], de 2014, que criou o Plano Nacional de Educação – PNE, afirmando a necessidade de uma pactuação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, para a implantação da base nacional comum dos currículos, em que no desenvolvimento de cada estudante, com seus direitos e objetivos de aprendizagem, sejam respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BNCCEM, 2018, p. 11).

Assim, acreditamos que não apenas a parte, considerada flexível pelas propostas para o Novo Ensino Médio, conhecida como Itinerários Formativos - IFs, deve ser tratada em respeito às realidades locais diversas, mas também os conteúdos comuns a todo o território nacional, dentro do que se convencionou chamar de Formação Geral Básica – FGB. Esses conteúdos comuns precisam ser trabalhados de maneira a aproximar os objetos de conhecimento à realidade dos estudantes.

Vemos uma mudança na possibilidade de construção do conhecimento e, nesse caso em específico do ensino de História, os conteúdos programáticos não seriam mais “empurrados integralmente de cima para baixo”, quando os professores eram obrigados a “seguirem a cartilha”. Compactuamos com a ideia de Bittencourt, quando afirma que há uma alternativa, um caminho para elencar os objetos de conhecimento,

> que são conteúdos programáticos escolares e a possibilidade de uma maior participação dos professores na seleção de conteúdos significativos para cada realidade escolar. Assim, a inovação dessas

---

[139] BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmera de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://pactoensinomedio. mec. gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

[140] 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: 29 jun. 2023.

> propostas reside basicamente na flexibilização curricular para a montagem e organização de conteúdos (2019, p. 16).

Essa flexibilização na montagem e organização curricular foi uma das preocupações do grupo que montou a PECM/PB. Outra preocupação, nos estudos para a construção do currículo paraibano, do grupo de professores que seriam os redatores foi, com o foco nos estudantes, o respeito às diversidades, partindo das dimensões locais às globais, primando para que os conteúdos façam sentido para os estudantes. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especificamente no texto de História da PCEM/PB, é ressaltado que ao professor é preciso reconhecer e assumir o papel de mediador das "conexões entre acontecimentos passados, fatos e interpretações do presente e repercussões no futuro, facilitando a construção de sentidos ao longo do processo formativo escolar" (Oliveira, 2021, p. 399)[141].

Tendo em vista que se "o ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo" (Morin, 2011, p. 51), visualizemos um estado como o da Paraíba, composto por 223 municípios, agrupados em 14 Gerências Regionais de Ensino – GRE, com seus 147.866 "seres humanos" matriculados no Ensino Médio[142], apresentando distintas realidades em suas localidades. É notório que, com suas "zonas rurais, urbanas, comunidades indígenas, quilombolas, ciganas, praieiras, ribeirinhas [...] não há um **parâmetro único** para delimitar uma metodologia de ensino que abarque **tantas realidades**" (Silva, 2021, p. 30. Grifos nossos). Pois, sabemos que

> cada aula é especialmente única, com suas próprias características e deve ser pensada e planejada de acordo com as realidades e juventudes, suas respectivas diversidades e necessidades observadas nos/as estudantes que irão recebê-la (Silva, 2021, p. 30).

Esses professores/redatores da PCEM/PB, sabiam que "a Base curricular do ensino médio não deve ser compreendida como um currículo, mas sim como um conjunto

---

[141] Como sabemos, por ter atuado como coordenador da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na construção da PCEM/PB, que a escrita deste trecho tem como referência a redação de autoria da professora Ma. Luiza Iolanda Pegado Cortez de Oliveira, por isso, damos total crédito a mesma. A PCEM/PB não apresenta identificação em separado dos autores de cada trecho do documento dentro das áreas de conhecimento. No entanto, temos, antes da *Apresentação* e do *Sumário,* os *Redatores* de cada área. Como os responsáveis pela autoria de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estão: *Wanderson Alberto da Silva - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*; *Leomar Mendonça Lima - Geografia*; *Luiza Iolanda Pegado Cortez de Oliveira - História*; *Caroline Diniz Nóbrega Alves - Sociologia*; *Antônio Fábio Cabral da Silva - Filosofia.*

[142] Dados do *Resumo técnico do estado da Paraíba:* Censo Escolar da Educação Básica 2021, da Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEE. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_da_paraiba_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf Acesso em: 30 jun. 2023.

de orientações que irá conduzir as equipes pedagógicas na construção dos currículos locais" (Vasconcelos, 2020, p. 54). Portanto, a partir da BNCC,

> as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BNCCEM, 2018, p.5).

São essas particularidades, mencionadas acima, que a professora Luiza Iolanda Pegado Cortês de Oliveira aponta como mola propulsora da ruptura e da "superação de uma História homogeneizadora, na qual as particularidades são deixadas de lado em nome de uma projeção genérica relacionada às ideias de civilização e nação" (2021, p. 399).

Dessa forma, acreditamos que a abordagem, da história local e regional, são fundamentais para o trabalho das unidades temáticas *Tempo e Espaço*; *Territórios e Fronteiras*; *Natureza, Sociedade e Indivíduo*; *Cultura, Identidade e Ética*; *Criatividade e Tecnologia* e, *política e Trabalho,* elencadas no tópico *2.4.5 Unidades Temáticas da Área De Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Fundamentação Teórica e Definições,* da PCEM/PB.

Assim sendo, do mesmo modo que percebemos a necessidade atual de estudo da PCEM/PB por parte dos profissionais da educação do Estado, decidimos antes, indagar os professores que responderam ao QP, sobre seus conhecimentos acerca das mudanças mais recentes sobre o Ensino Médio na educação brasileira que, inevitavelmente, se refletem na paraibana.

Vale ressaltar que o QP foi enviado aos professores a partir 20 de dezembro de 2021[143] e todas as respostas foram obtidas até março de 2022. Logo em seguida, lançamos, através da Secretaria de Estado da Educação e da ciência e Tecnologia, a Formação Inicial para o Novo Ensino Médio[144], que teve seu início oficializado no dia 07 de abril de 2022, com a *Live* de abertura *Formação Inicial para o Novo Ensino Médio* e

[143] No dia 18 de novembro de 2021, recebemos o parecer, nº 5.112.934, positivo sobre o no nosso QP, com os termos: "Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa" (CCS/UFPB, 2021, p. 8).

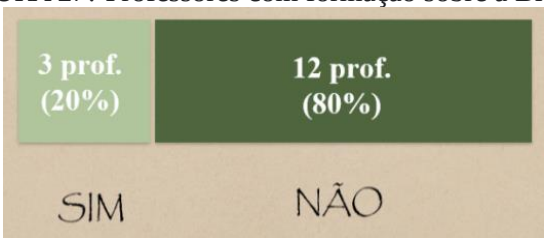
[144] A Formação Inicial para o Novo Ensino Médio, foi exibida em formato de *Live*, pelo canal do YouTube da Secretaria de Educação da Paraíba, e teve a participação do Secretário de Educação, da Ciência e Tecnologia, Cláudio Furtado; da gerente do Ensino Médio, Audiléia Gonçalo; do coordenador do PronaTec, Hebertty Vieira; contou com os intérpretes de LIBRAS Lucas Valentim e Eronildes Oliveira Dias, com apresentação de Luís Eduardo, da Assessoria de Comunicação – ASCOM. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ko6zPRWgOdI&t=1268s Acesso em: 24 jul. 2023.

se encerrou no dia 30 de setembro, do mesmo ano. Sobre alguns detalhes dessa formação que consideramos relevantes ao nosso trabalho abordaremos mais adiante.

A intenção do QP foi captar as experiências dos cinco últimos anos (2016-2021), do ensino de História nas escolas da Paraíba, procurando entender diretamente dos professores da 1ª Série do Ensino Médio, como tem sido desenvolvido seu trabalho com o objeto de conhecimento Antigo Egito.

Inicialmente, procuramos saber dos professores que responderam ao QP, sobre seus conhecimentos acerca da BNCC. Portanto, interrogamos da seguinte maneira: *Você fez formação sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC?* Nesse quesito, obtivemos como resposta: dos 15 (quinze) consultados, 12 (doze) disseram *NÃO* e 3 (três) *SIM*. Ou seja, 80% não fizeram formação. Observemos a imagem abaixo que ilustra esse quantitativo:

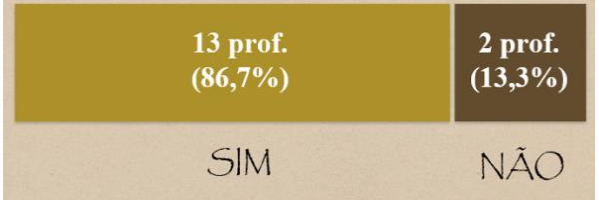
FIGURA 27: Professores com formação sobre a BNCC.



Fonte: o autor

Ainda nos estudos de preparação para a construção da PCEM/PB, salientamos que "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" (Vasconcelos, 2020, p. 53). A partir dessa compreensão, perguntamos no QP: *Você conhece as Competências Especificas e Habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio da BNCC?* E encontramos 13 (treze) respostas *SIM* e 2 (duas) *NÃO*. Ou seja, 86,7% dos professores estão informados, pelo menos dentro da sua área, sobre a BNCC, mesmo que muitos desses não tenham feito formação, como demonstramos anteriormente.

FIGURA 28: Conhecedores das Competências e Habilidades de sua área da BNCC.

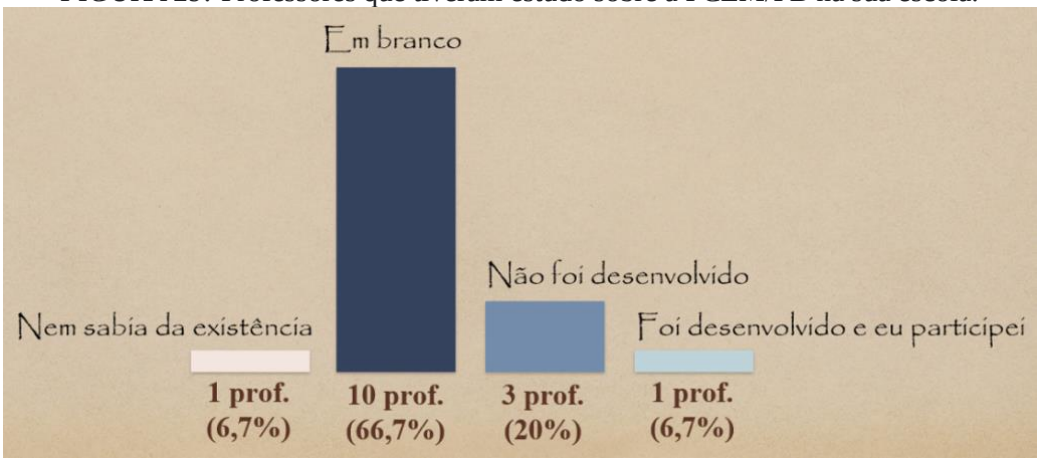


Fonte: o autor

Mas, ao tratar especificamente sobre a PCEM/PB, fizemos inicialmente uma pergunta para saber se a Proposta havia chegado à escola por meio físico ou virtual: *Sua escola recebeu a PCEM/PB em formato de: A) Não tenho conhecimento; B) Livro digital – disponível no site, informado pela gestão escolar; C) Livro Físico e Digital.* Nesse item, as respostas foram: 12 (doze) para *A) Não tenho conhecimento* e 3 (três) para *B) Livro digital – disponível no site, informado pela gestão escolar*. O que percebemos, a partir dessas análises, foi que apenas 20% das escolas entregaram a PCEM/PB, mesmo que em formato digital pelo site oficial do Estado.

Dando continuidade à discussão acerca da PCEM/PB, perguntamos: *Foi desenvolvido algum tipo de estudo sobre a PCEM/PB na sua escola?* As respostas foram: 10 (dez) em branco; 3 (três) para, *não foi desenvolvido;* 1 (uma) que relatou não saber *da existência da PCEM/PB*; 1 (uma) para *foi desenvolvido e eu participei*, como podemos depreender da imagem abaixo:

FIGURA 29: Professores que tiveram estudo sobre a PCEM/PB na sua escola.



Fonte: o autor

Não sabemos o porquê das respostas em branco, supomos que uma das possibilidades pode ter sido para que os professores, que se abstiveram, não se comprometessem com suas respostas. No entanto, o que nos assustou foi que somente um professor participou da formação sobre a PCEM/PB.

Outro fator que nos salta a vista, observado através das respostas do QP, foi acerca de uma atualização dos professores em relação às mudanças que estavam prestes a acontecer, devido à obrigação da implantação do Novo Ensino Médio no país em razão da Lei 13.415/17. Perguntamos*: Você fez formação sobre o Novo Ensino Médio?* E, tivemos como resposta: 10 (dez) *NÃO* e 5 (cinco) *SIM*. Ou seja, um terço dos professores estavam pedagogicamente desamparados pelos órgãos competentes para uma mudança

significativa na história da educação nacional; outra possibilidade, que consideramos mais grave, é que, se houve alguma oferta de formação, os professores podem ter escolhido não participar, corroborando com a abstenção da resposta anterior sobre a PCEM/PB.

Mesmo que a PCEM/PB tenha sido divulgada nas mídias institucionais[145], de amplo acesso a toda a comunidade escolar do Estado, como já informamos no capítulo anterior, percebemos o seu desconhecimento por parte dos profissionais da educação.

Esse fato também se fez notório quando criamos a Formação Inicial para o Novo Ensino Médio, em abril de 2022. Essa formação teve um número de professores muito abaixo do esperado[146], muito provavelmente porque, dentre tantos fatores, era o momento em que o planeta estava recém saído do estado de Pandemia da Covid 19. Além disso, muitos professores ainda estavam se adequando às novas realidades educacionais, relacionadas à emergente necessidade de aprendizagem de inúmeras novas tecnologias pedagógicas.

Portanto, para atenuar certas defasagens quanto às atualizações documentais dos marcos legais da educação nacional, assim como para disseminar informações básicas sobre a BNCC, a PCEM/PB e, principalmente, sobre o Novo Ensino Médio, a formação inicial foi realizada com uma ementa subdividida em 4 (quatro) módulos e com carga horária de 50 horas.

Todos os conteúdos dessa formação foram pensados e construídos, principalmente, a partir da PCEM/PB, em alinhamento com a BNCC e os caminhos de orientação para o Novo Ensino Médio, de acordo com os materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação. Cada tópico, dos quatro módulos, foi trabalhado com textos, vídeos e atividades cuja referência maior estava plantada nos conteúdos disponíveis no currículo recém implantado.

Dessa maneira, trabalhamos os aprendizados essenciais sobre o Novo Ensino Médio, de acordo com a PCEM/PB, para que os profissionais da educação, sejam eles, gestores, técnicos ou professores, sintam-se, na medida do possível, instrumentalizados para introduzir novas vivências de práticas escolares no seu cotidiano.

---

[145] Incluímos aqui, principalmente, o portal da Secretaria de Educação do estado, Paraíba Educa (https://pbeduca.see.pb.gov.br/), o canal do YouTube (https://www.youtube.com/@EducacaoGovPB) e a rede social oficial da secretaria de educação (Instagram: @educacaogovpb).

[146] Segundo a expectativa da SEECT, de um total que se aproxima a quinze mil professores que atuam no Ensino Médio, somando rede pública e privada, em todo o Estado, apenas um pouco mais e três mil profissionais, incluindo gestores e técnicos foram certificados até o dia 30 de setembro.

QUADRO VI: Ementa e Carga Horária da Formação Inicial para o Novo Ensino Médio.

MÓDULO I	CARGA HORÁRIA
Abertura Ao Vivo (Canal do Youtube da SEECT)	1h
Acolhimento: apresentação	1h
FGB – Definição dos Componentes Essenciais	2h
Itinerário Formativo Integrado: Vasto Mundo – Meu Quintal é Global	2h
Projeto de Vida e Eletivas	1h
IFs por Área	1h
Marcos Legais (parte 1)	1h
Marcos Legais (parte 2)	1h
TOTAL DO MÓDULO I	10h
MÓDULO II	CARGA HORÁRIA
Flexibilização	1h
Modelos de Aplicação Curricular	1h
Educação Integral (parte 1)	1h
Educação Integral (parte 2)	1h
Autonomia	1h
Trabalho como Princípio Educativo	1h
O Mundo do Trabalho	1h
Competências e Habilidades (parte 1)	1h
Competências e Habilidades (parte 2)	1h
Metodologias Ativas de Aprendizagem (Parte 1)	2h
Metodologias Ativas de Aprendizagem (Parte 2)	2h
Aprendizagem Híbrida	2h
TDICs e REDs	1h
TOTAL DO MÓDULO II	16h
MÓDULO III	CARGA HORÁRIA
Tipos de Avaliação	3h
Competências e Habilidades no Processo Avaliativo	3h
Ferramentas de Avaliação	3h
Aplicação de Avaliações	3h
TOTAL DO MÓDULO III	12h
MÓDULO IV	CARGA HORÁRIA
FGB / IFs – Aprofundamento dos Eixos Estruturantes	3h
Formação Básica para o Mundo do Trabalho	2h
PV / Eletivas / Trilhas de Aprofundamento	3h
Planejamento Escolar	3h
Encerramento	1h
TOTAL DO MÓDULO IV	12h
TOTAL DO CURSO	50h

Fonte: Curso de Formação Inicial para o Novo Ensino Médio. ParaíbaTec/SEECT, 2022. Criado por nós enquanto Supervisor do curso.

Um dos exemplos mais importantes e que precisamos trazer dessa formação nas orientações sobre a PCEM/PB, é a mudança de comportamento, apontada pelos formadores, no sentido de que cada professor precisa repensar na maneira em que se propõe a trabalhar uma construção de planejamento anual do seu componente curricular.

Com a lente no componente curricular História, nosso objeto de pesquisa, podemos perceber que há, como já foi dito, uma tendência, quase natural em distribuir os conteúdos de uma série, de acordo com os capítulos do livro didático adotado pela escola.

E, “como ninguém é uma enciclopédia, a primeira coisa a fazer ao montarmos um curso é selecionar conteúdos” (Pinsky; Pinsky, 2008, p. 29).

No entanto, a proposta do currículo paraibano não estabelece uma sequência linear engessada de assuntos, geralmente cronológica, como costumávamos encontrar nos materiais didáticos até 2021. Isso de fato causou um estranhamento e, consequentemente, resistências às mudanças, principalmente por parte dos professores acostumados com a forma anterior de programar seus conteúdos.

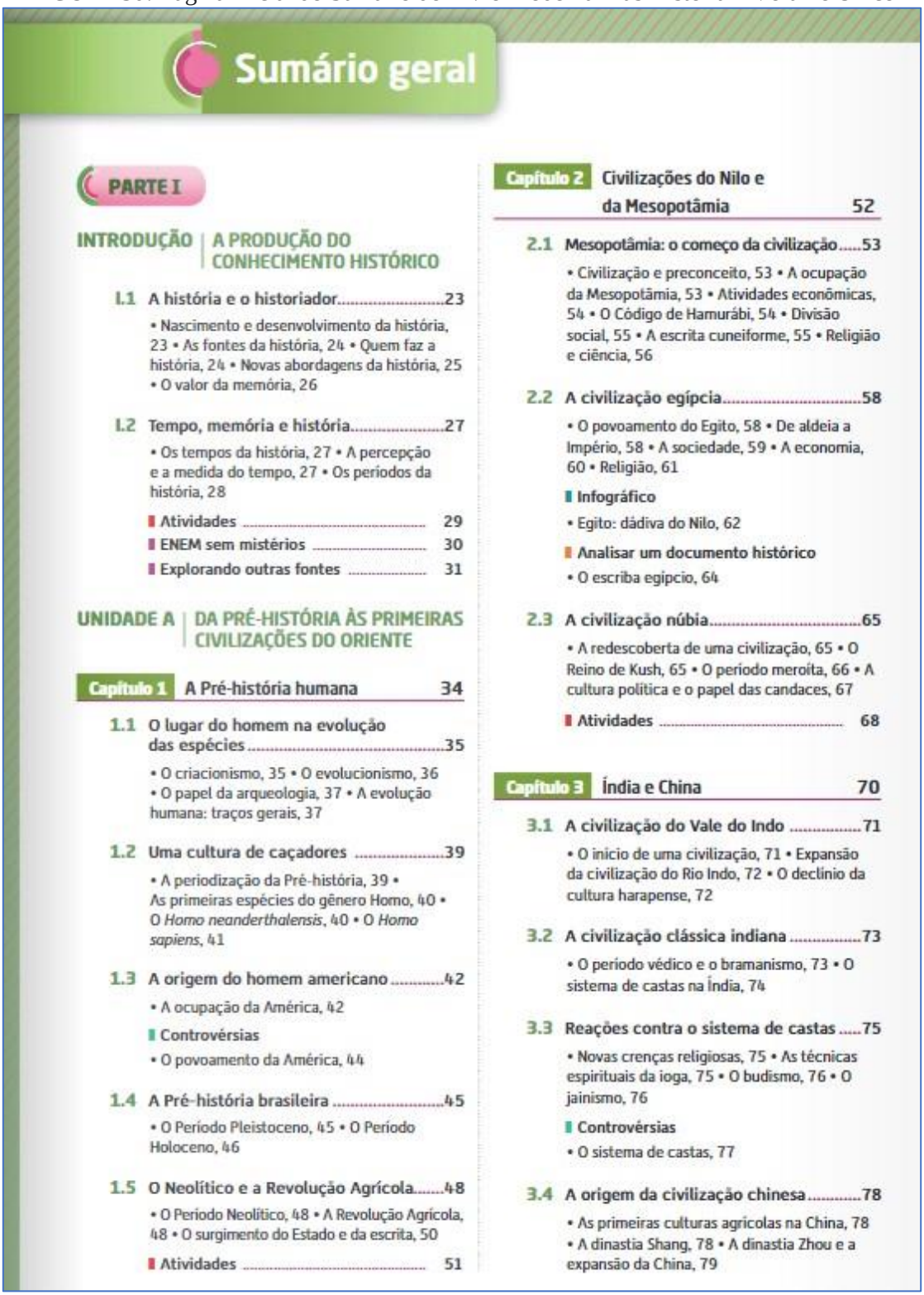
Para exemplificar, apresentamos abaixo, na *Figura 30*, um sumário que contém uma lista de itens, normalmente utilizada pelos elaboradores de materiais didáticos de História, seguindo a sequência cronológica dos fatos em temas para a 1ª Série do Ensino Médio. Esta organização, que reproduz linearmente os acontecimentos históricos, pode gerar sérios problemas cognitivos por parte dos estudantes: como a falta de entendimento da simultaneidade dos fatos.

Mas, isso não quer dizer que a PCEM/PB propõe um currículo de História sem a compreensão cronológica dos processos históricos, nem muito menos condena os livros didáticos. Muito pelo contrário, “é preciso que os alunos tenham acesso a algum conteúdo histórico e que entendam sua contextualização” (Pinsky; Pinsky, 2008, p. 25).

Como explica Pinsky e Pinsky, o conteúdo escolar pode ser relacionado aos recortes da História, desde que façam sentido ao programa específico de cada escola, respeitando suas particularidades. Portanto, “seria até aconselhável que diferentes recortes fossem utilizados, o que permitiria ao aluno afastar-se da visão monocromática dos materiais didáticos e incolor das pseudopesquisas eletrônicas” (2008, p. 30).

Enxergamos nessa fala dos autores acima, que os materiais didáticos podem disponibilizar consideráveis recortes temporais, como instrumentos norteadores dos trabalhos pedagógicos. Outrossim, a ação mediadora dos professores, como agentes lapidadores de certos hábitos estudantis, como, por exemplo, no acompanhamento das atividades de pesquisa, pode evitar superficialidades, incertezas e até a propagação de *fakenews*.

FIGURA 30: Página inicial do Sumário do Livro Moderna Plus História – Volume Único



Sumário geral

PARTE I

INTRODUÇÃO | A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

I.1 A história e o historiador.....23
• Nascimento e desenvolvimento da história, 23 • As fontes da história, 24 • Quem faz a história, 24 • Novas abordagens da história, 25 • O valor da memória, 26

I.2 Tempo, memória e história.....27
• Os tempos da história, 27 • A percepção e a medida do tempo, 27 • Os períodos da história, 28

Atividades 29
ENEM sem mistérios 30
Explorando outras fontes 31

UNIDADE A | DA PRÉ-HISTÓRIA ÀS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES DO ORIENTE

Capítulo 1 A Pré-história humana 34

1.1 O lugar do homem na evolução das espécies.....35
• O criacionismo, 35 • O evolucionismo, 36 • O papel da arqueologia, 37 • A evolução humana: traços gerais, 37

1.2 Uma cultura de caçadores 39
• A periodização da Pré-história, 39 • As primeiras espécies do gênero Homo, 40 • O *Homo neanderthalensis*, 40 • O *Homo sapiens*, 41

1.3 A origem do homem americano 42
• A ocupação da América, 42
Controvérsias
• O povoamento da América, 44

1.4 A Pré-história brasileira 45
• O Período Pleistoceno, 45 • O Período Holoceno, 46

1.5 O Neolítico e a Revolução Agrícola.....48
• O Período Neolítico, 48 • A Revolução Agrícola, 48 • O surgimento do Estado e da escrita, 50

Atividades 51

Capítulo 2 Civilizações do Nilo e da Mesopotâmia 52

2.1 Mesopotâmia: o começo da civilização.....53
• Civilização e preconceito, 53 • A ocupação da Mesopotâmia, 53 • Atividades econômicas, 54 • O Código de Hamurábi, 54 • Divisão social, 55 • A escrita cuneiforme, 55 • Religião e ciência, 56

2.2 A civilização egípcia.....58
• O povoamento do Egito, 58 • De aldeia a Império, 58 • A sociedade, 59 • A economia, 60 • Religião, 61
Infográfico
• Egito: dádiva do Nilo, 62
Analisar um documento histórico
• O escriba egípcio, 64

2.3 A civilização núbia.....65
• A redescoberta de uma civilização, 65 • O Reino de Kush, 65 • O período meroíta, 66 • A cultura política e o papel das candaces, 67

Atividades 68

Capítulo 3 Índia e China 70

3.1 A civilização do Vale do Indo 71
• O início de uma civilização, 71 • Expansão da civilização do Rio Indo, 72 • O declínio da cultura harapense, 72

3.2 A civilização clássica indiana 73
• O período védico e o bramanismo, 73 • O sistema de castas na Índia, 74

3.3 Reações contra o sistema de castas 75
• Novas crenças religiosas, 75 • As técnicas espirituais da ioga, 75 • O budismo, 76 • O jainismo, 76
Controvérsias
• O sistema de castas, 77

3.4 A origem da civilização chinesa.....78
• As primeiras culturas agrícolas na China, 78 • A dinastia Shang, 78 • A dinastia Zhou e a expansão da China, 79

Fonte: Amostra Digital do livro *Moderna Plus História – Volume Único*[147]. 2023.

Mas, voltando a vista para o sumário do livro didático acima, e ao pensamento que tratamos anteriormente de Pinsky e Pinky (2008), afirmando que o primeiro passo

[147] Disponível em: <https://www.calameo.com/read/002899327bf071dbf022c> Acesso em: 30 jun. 2023.

para criação de um curso é a seleção dos conteúdos, percebemos na nossa vivência, que uma das perguntas que se mantém latente entre os professores, no início de cada ano letivo é: "*o que eu vou dar de conteúdo na 1ª Série, a partir da reforma do Novo Ensino Médio?*"

Essa pergunta que cada professor se faz, ou deveria se fazer a cada ano, pelo menos quando vai construir seu planejamento escolar, não está restrita apenas aos professores. Diretores de escola, coordenadores, pais, responsáveis, enfim, a comunidade escolar em peso, se faz, esperando uma reposta pronta, como se houvesse um mero manual, como uma receita que pudessem "ticar" cada item "vencido".

Foi pensando no planejamento escolar que os professores realizam anualmente, que a PCEM/PB apresenta o seu quadro *2.4.6.1.2 Organização Curricular de História*, disponível em 7. ANEXOS, para que possa servir como material orientador e consultivo.

Em vista disso, a PCEM/PB, orienta que os professores se debrucem primeiro diante do que os estudantes apresentam previamente do seu repertório sociocultural, em seguida, observam-se as *Unidades Temáticas*, quais os *Eixos Temáticos* poderão ser abarcados, quais as *Habilidades Específicas da Área* pretende-se desenvolver, quais os *Objetivos de Aprendizagem* devem ser alcançados, para então adentrarem nos *Objetos de Conhecimento*, isto é, os conteúdos a serem trabalhados, como no recorte do quadro abaixo:

QUADRO VII: Títulos das colunas do quadro do currículo de História da PCEM/PB.

Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento

Fonte: Recorte de *2.4.6.1.2 Organização Curricular de História* (PCEM/PB, 2021, p. 400).

Sobre esse quadro curricular, completo em 7. ANEXOS, perguntamos no QP: *Você utiliza o quadro "2.4.6.1.2 Organização Curricular de História", da PCEM/PB como referência para suas aulas sobre Antigo Egito?* Para nós, não vimos com surpresa a resposta com 12 (doze) *NÃO* e apenas 3 (três) *SIM*. As respostas negativas não nos surpreenderam porque, como já foi explicado anteriormente, enquanto supervisor da Formação Geral para o Novo Ensino Médio, percebemos o desconhecimento da PCEM/PB por parte dos professores.

Outra pergunta que trazemos agora para cruzar com os dados anteriores é: *Seu contato com a PCEM/PB foi: A) Nem sabia da existência da PCEM/PB*; *B) Apenas soube,*

mas não li; *C) Li superficialmente*; *D) Li superficialmente toda a Proposta, mas só estudei a parte de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*; *E) Só li a parte de História* e *F) Li toda a parte de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.* Observemos o resultado no quadro abaixo:

QUADRO VIII: Quantidade de professores e seu tipo do contato com a PCEM/PB.

Quant.	Seu contato com a PCEM/PB foi:
4	*A) Nem sabia da existência da PCEM/PB;*
4	*B) Apenas soube, mas não li*;
3	*C) Li superficialmente*;
2	*D) Li superficialmente toda a Proposta, mas só estudei a parte de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*;
1	*E) Só li a parte de História*;
1	*F) Li toda a parte de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.*

Fonte: Quadro criado por nós com dados do QP.

Analisando os resultados acima, verificamos pela autoria das respostas, que manteremos em sigilo, que dos 3 (três) professores que utilizam o quadro *"2.4.6.1.2 Organização Curricular de História"*, identificamos que 1 (um) leu superficialmente a PCEM/PB; 1 (um) leu apenas a parte de História; 1 (um) leu toda a parte de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Identificamos aqui uma inconsistência em uma das respostas, pois um dos professores que marcou "*B) Apenas soube, mas não li*", havia marcado *SIM* na pergunta anterior, afirmando que utilizava o referido quadro da PCEM/PB. Ora, como ele pode ter usado o quadro se não teve contato com a PCEM/PB? Preferimos acreditar que o professor se equivocou em sua resposta quanto ao uso do quadro *"2.4.6.1.2 Organização Curricular de História"*, ou leu superficialmente a pergunta, infelizmente.

Nesse quadro, os professores podem encontrar, por exemplo, o objetivo de aprendizagem "*conhecer as fontes históricas (conceitos, usos e possibilidades) a partir da sua realidade, compreendendo sua aplicação e relevância nos estudos históricos e para sua compreensão de mundo*" (PCEM/PB, 2021, p. 400-401). O professor de História da 1ª Série pode reconhecer algumas maneiras para trabalhar com Antigo Egito, como a utilização dos aportes da Arqueologia (e da Egiptologia), relacionando ao surgimento da Egiptomania e as suas influências na arte e outras produções contemporâneas.

Lembrando que "o estudo das características peculiares de cada localidade é que vai ser a linha mestra para determinar especificamente os meios para atingir os resultados da aprendizagem desejada" (Silva, 2021, p. 30). Desta feita, podemos estimular reflexões,

associações e comparações trazidas pelos próprios estudantes, partindo de suas memórias experienciadas no dia a dia, no que conseguirem e quiserem relacionar aos muitos assuntos sobre o Antigo Egito, incluindo-os assim, no fazer histórico.

Outro exemplo, contido na PCEM/PB, é que podemos ver nitidamente o Antigo Egito no objeto de conhecimento "*Povos, sociedades, intercâmbios e instituições de poder, da Antiguidade ao Medievo, do local ao global*" (PCEM/PB, 2021, p. 400). Mas, gostaríamos de destacar nesse trecho, que o caminho apropriado para se trabalhar esse conteúdo é "*do local ao global*". Está enfatizado que, primeiro é necessário partir do micro para o macro, do individual para o coletivo, do ambiente espacial e temporal dos estudantes e sua respectiva comunidade escolar, para depois alcançar amplidões.

É sobre esse caminho metodológico que a PCEM/PB sugere que os professores, primeiramente, reconheçam seus estudantes nos seus primeiros contatos da relação discente-docente. Pois é respeitando todo o material social, político, cultural e ideológico, trazido por cada um, conscientemente ou não, que os professores podem construir suas aulas direcionadas especificamente para esse grupo. Logo, o que os estudantes trazem em sua bagagem de vida serve como um farol, que pode guiar com sua luz de vivências, um caminho que o professor e a turma podem trilhar juntos.

Sobre essa escuta dos estudantes, decidimos perguntar aos professores no QP: *Você planeja suas aulas de Antigo Egito tomando como referência a vivência do estudante?* Das 15 (quinze) respostas, 12 (doze) professores disseram *SIM* e 3 (três) disseram *NÃO*. Ou seja, 80% dos professores disseram que escutam os seus estudantes e, os 20% restantes não fazem um diagnóstico prévio da sua turma, ou o que consideramos mais grave, se o fazem, não o tomam como referência.

No item complementar do QP, perguntamos: *Se a resposta da pergunta anterior for Sim, você tem como referência a: A) Vivência econômica; B) Vivência política; C) Vivência religiosa; D) Vivência cultural; E) Vivência familiar.* Cujo resultado expomos no quadro abaixo:

QUADRO IX: Quantitativo de vivências dos discentes que influenciam no planejamento docente.

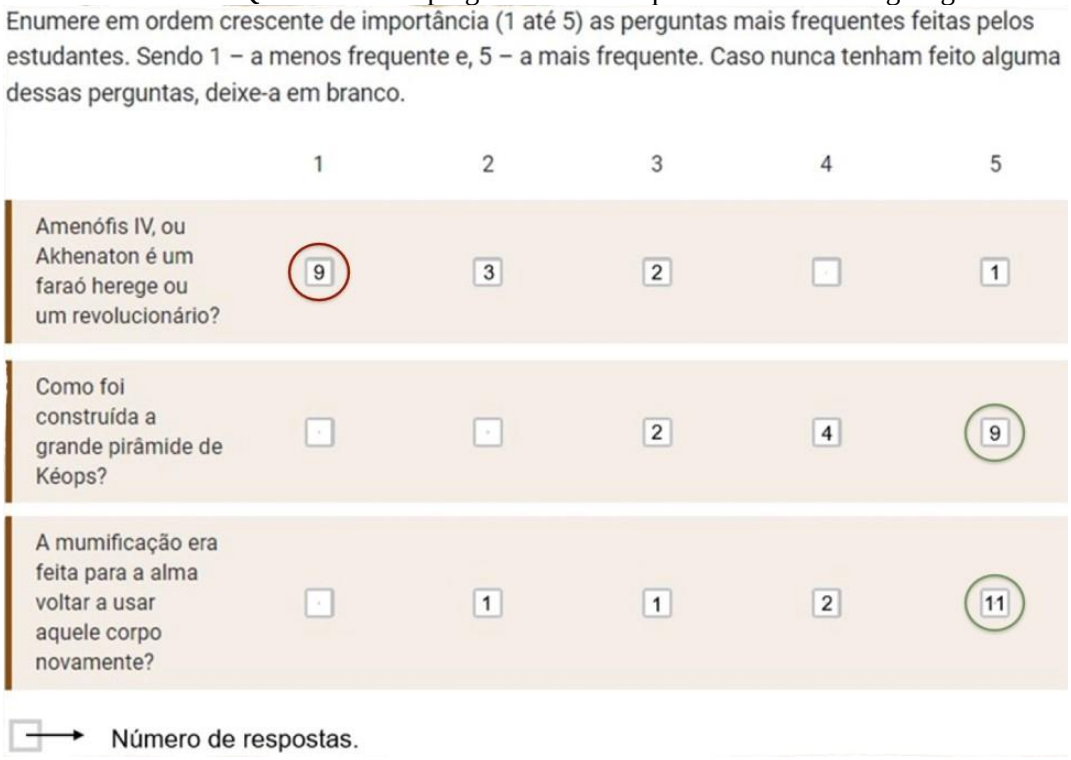
Áreas de Vivências	Quantitativo Marcado
A) Vivência econômica	6
B) Vivência política	5
C) Vivência religiosa	9
D) Vivência cultural	6
E) Vivência familiar	2

Fonte: Quadro criado por nós com dados do QP.

A partir dessa análise, notamos que a maioria dos professores tendem a conduzir suas aulas de Antigo Egito, segundo o que eles afirmaram nas suas respostas, com influência nas crenças religiosas dos seus estudantes, portanto, acreditamos que a religiosidade egípcia possa ser um fator de alto destaque no interesse das turmas.

Talvez, possamos relacionar as temáticas de cunho religioso de interesse dos estudantes, quando são iniciadas as aulas de História, em que são lançadas ao professor indagações sobre mumificação, vida após a morte, construções religiosas como as pirâmides e os templos. Decidimos, então, aferir no QP, quais as principais perguntas feitas aos professores sobre o Antigo Egito na 1ª Série do Ensino Médio, como apresentamos na figura abaixo:

FIGURA 31: Quantitativo de perguntas mais frequentes sobre o Antigo Egito.



Fonte: Recorte de página de repostas do QP. Editado pelo autor.

Além das perguntas acima, tínhamos também: *A grande esfinge de Gizeh é de Kéfren ou dos povos atlantes? Os egípcios acreditavam na crença da reencarnação? Os egípcios acreditavam que eram descendentes de seres extraterrestres? Por que o faraó Tut Ankh Amon é tão famoso?* É importante destacar que trouxemos essas questões ao montar o QP, porque foram algumas das que mais recebemos na nossa trajetória enquanto professor de História na 1ª Série do Ensino Médio.

Percebemos a predileção de 11 (onze) votos, sobre o ritual de embalsamamento egípcio, popularmente conhecido como mumificação, de acordo com o que os 15 (quinze) professores que responderam ao QP trouxeram como mais frequente na escuta de seus estudantes. Supomos, hipoteticamente, que essa predileção pode estar associada aos mistérios e exotismos do Antigo Egito que persistem em circular nos meios midiáticos, relacionadas às referências religiosas dos próprios estudantes.

Por conseguinte, consideramos que o ato de escutar os estudantes é recebê-los, como eles são e o que trazem consigo. Sentimos na nossa experiência, *nesse lugar de professor*, que é preciso acolhê-los em todo o processo de aprendizagem, desde os primeiros encontros na escola, nas apresentações iniciais da turma e professores, das primeiras aulas, até o último dia letivo. Escutá-los é primordial, para romper com os antigos paradigmas de alunos objetos depositários de conhecimentos, como em uma educação bancária. (Freire, 1987).

Nesse sentido, corroboramos com a PCEM/PB quando traz à luz, Paulo Freire:

> Educar não é uma mera transferência de conceitos, informações, experiências e conteúdos didáticos. Como afirma Paulo Freire na sua Pedagogia da autonomia (2007, p. 22): "[...] educar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Silva, 2021, p. 31).

Por isso, a PCEM/PB afirma que os "adolescentes e jovens não devem exercer o papel de objeto, mas de sujeitos ativos, que devem ser ouvidos, sobretudo, nos processos formativos intelectuais e cidadãos" (PCEM/PB, 2021, p. 24).

> Do mesmo modo, a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba tem como um dos seus pontos de partida o reconhecimento da complexidade inerente às juventudes do nosso Estado, reconhecendo-os como sujeitos de direitos (PCEM/PB, 2021, p. 25).

Portanto, trata-se aqui de uma construção coletiva e mediada pelo professor, em que se aprende com as vivências. Sendo assim, compactuamos com Vasconcelos, quando questiona: "como trazer a Antiguidade para discussões na sala de aula de maneira com que o aluno se sinta incluído como sujeito no processo educativo?" (2020, p.14).

Como já exemplificamos acima, trazer a realidade atual do estudante ajuda a conectá-lo aos conhecimentos históricos, relacionando passado e presente. Se o professor hoje, utilizar os materiais disponibilizados pelos estudantes, como os aspectos geográficos e culturais da comunidade escolar, poderá encontrar relações com o que civilizações antigas, como a egípcia, vivenciavam naquele ambiente e tempo passados.

Essas relações estão cada vez mais presentes nos materiais didáticos mais atualizados. Portanto, como podemos depreender, a maioria dos livros didáticos está em constante processo de mudança. E, que fique claro que a PCEM/PB não impede o seu uso, muito pelo contrário, reafirma que precisamos deles, assim como de outros meios de acesso ao conteúdo.

> Não confundamos o que se propõe aqui. O livro não deve ser extinguido. O livro continua sendo um dos caminhos para a educação, mas outras leituras devem ser descobertas, estimuladas e respeitadas, como a tradição oral de uma comunidade, a leitura simbólica e imagética, a leitura das diferentes concepções de tempo e espaço, individual e coletivo, entre outras. (Silva, 2021, p. 31).

À vista disso, para analisar as possíveis mudanças nas edições anuais dos livros didáticos, decidimos fazer uma breve comparação entre duas edições de uma mesma editora – Moderna, um publicado em 2020 e o outro em 2023.

O livro de 2020, o *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, no capítulo 2, *Os Recursos naturais e as primeiras civilizações*, apresenta o tópico *Às margens do Rio Nilo: o Egito*, e inicia o texto com:

> Observando-se um mapa atual do Egito, como o apresentado nesta página, é possível reconhecer três elementos bem definidos: o Rio Nilo, as terras férteis ao longo de seu curso e o deserto, que contorna essas terras. (Aranha; et al, 2020, p. 35)

Esse texto é acompanhado de um mapa, montado com a foto atual de satélite daquela região, editado com os nomes de algumas cidades (*Heliópolis, Gizé, Mênfis, Aquetaton, Tínis, Abidos, Karnak, Tebas, Assuã e Abu Simbel*), Baixo Egito e Alto Egito, Mar Vermelho e Mar Mediterrâneo. Na mesma página, há também uma ilustração egípcia do uso do mecanismo hidráulico de contrapeso para retirar a água no rio Nilo, chamado de *Shaduf*, explicando na nota sob a imagem: "Ilustração egípcia (c. 1295-1213 a.C.), tecnologia desenvolvida pelos mesopotâmicos e aproveitada pelos egípcios para coletar pequenas porções de água de uma fonte" (Aranha; et al, 2020, p. 35).

Percebemos aqui, a relação entre o Egito e a Mesopotâmia, que está no tópico anterior desse mesmo capítulo do livro, mostrando a simultaneidade dessas civilizações e seus compartilhamentos tecnológicos.

Já as três páginas posteriores, no tópico *Economia e religiosidade*, do mesmo livro, é feita, mediante uma foto e texto sob imagem, uma relação com o trabalho dos antigos egípcios extraindo as propriedades fornecidas pela planta papiro, à beira do Nilo, com a realidade atual de

> Moradores de uma das ilhas do Lago Tana que utilizam o papiro para produzir suas embarcações. [...] O lago, que fica próximo à cidade de Bahir Dar, na Etiópia, é a nascente do Nilo Azul. Nessa região, a planta do papiro ainda é bastante utilizada nas atividades cotidianas, assim como era na Antiguidade (Aranha; et al, 2020, p. 38).

A PCEM/PB propõe aos professores irem além da relação apresentada acima, entre uma realidade de um passado ribeirinho egípcio com a atualidade ribeirinha da Etiópia. Estamos falando de poder tecer similaridades e distinções também com a realidade atual dos estudantes e suas vivências mais próximas, como daqueles que podem morar nas proximidades dos rios no Estado da Paraíba, a exemplo do rio Paraíba, do rio Sanhauá, Jaguaribe, Taperoá, ou de qualquer outro rio; daqueles que vivem com o proveito natural de uma economia praieira, ou do mangue ou do açude.

Dessa forma, compactuamos com as palavras de Pedro Paulo Funari, no livro *História na sala de aula*, quando afirma que "cada vez mais, os livros didáticos tratam não só dos temas e das explicações historiográficas tradicionais, mas procuram diversificar os objetos e as abordagens, assim como inserir o estudo da Antiguidade na realidade brasileira" (2008, p. 97).

Ao planejar suas aulas com um livro, como este que estamos tomamos como exemplo acima, os professores podem levar seus estudantes a refletir a partir da apreciação de textos e imagens, relacionando-as ao seu cotidiano. Sendo assim, concordamos com a fala de Bittencourt quando nos ensina que

> Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (Bittencourt, 2019, p. 89).

Vale ressaltar também que no livro de 2020, o *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas,* uma página inteira é dedicada à importância do rio Nilo, tanto para o surgimento, quanto para o desenvolvimento da sociedade egípcia, e a conhecida frase de Heródoto, "*O Egito é uma dádiva do Nilo*", não foi citada.

Nos perguntamos o que isso pode significar, uma vez que, de tantos materiais didáticos já utilizados e, também produzidos por nós[148], não nos recordamos daqueles que

[148] Silva, é criador de conteúdo para materiais didáticos para o Ensino Médio e para cursos preparatórios do ENEM, como *Revisa Enem*, *Conecta Enem*, *Maratona Enem* e tantos outros, uma vez que na contratação

não fizeram uso dessa frase. É muito difícil acreditar que foi por mero esquecimento. Ou os autores desse livro de 2020 estariam tirando o costumeiro foco do mérito do desenvolvimento do Egito graças a sua geografia, o que diminuía e, por vezes, até excluía a capacidade humana? Conjecturando outra explicação, pensamos que o fato de as discussões atuais poderem estar ligadas ao Afrocentrismo, condicionam a tendência de ver e explicar o Egito a partir deles mesmos.

Após essa breve análise do material de 2020, iremos trilhar numa comparação com o livro de 2023, o *Moderna Plus: História – Volume Único*, que apresenta, no seu sumário (*FIGURA 30*, acima), na *PARTE I*, o início dos conteúdos referentes à 1ª Série, no qual encontramos cronologicamente, *INTRODUÇÃO: a produção do conhecimento histórico*; *CAPÍTULO 1: a pré-história humana*; *CAPÍTULO 2: civilizações do Nilo e da Mesopotâmia*; *CAPÍTULO 3: Índia e China*.

Nesse livro didático, chamamos a atenção para a forma como os autores, ou outras partes da criação da obra[149], tratam o Antigo Egito. Chamam-no "civilização do Nilo", que em nossa experiência de sala de aula, à primeira vista, imaginamos novamente, que o texto talvez mencionasse aquela conhecida frase de Heródoto.

Imediatamente, lembramos de Karnal, que questiona o uso insistente dessa passagem nas introduções das explicações sobre o Antigo Egito:

> Ao escrever pelo décimo ano seguido a frase no quadro "O Egito é uma dádiva do Nilo" e tentar explicá-la para uma buliçosa quinta série, inicia um surdo questionamento sobre a validade de tudo daquilo (Karnal, 2008, p. 10).

Mas a frase, "*o Egito é uma dádiva do Nilo*", no livro de 2023, só foi citada perto do final do assunto sobre o Egito. Hipoteticamente, supomos que pode haver uma tentativa de desconstrução de vícios sobre a interpretação dessa frase, como apontamos no Capítulo 1, relegando todo o êxito, do alvorecer ao esplendor do Antigo Egito, às generosas *benesses* da natureza e não do próprio labor humano. E, sabemos que "o rio, sozinho, não criou civilização alguma. Foram os homens e as mulheres estabelecidos às

dos professores para "cursinho" preparatórios para concursos está imbuída a preparação do material didático.

[149] Consideramos importante destacar que muitas mãos atuam na produção de um livro didático. E, mesmo que haja reconhecida autoria, não nos comprometemos em afirmar, em absoluta certeza, que não há intervenção textual na escrita dos conteúdos. Pois vivenciamos isso na prática, quando foram feitas as revisões "ideológicas" da PCEM/PB, para que o texto esteja "alinhado" com a política de gestão do governo daquele momento. Como afirmou Roger Chartier: "façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, os livros não são, de modo algum, escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas" (Chartier apud Bittencourt, 2019, p. 71 – 72).

suas margens que criaram uma cultura e uma maneira de organizar totalmente novas" (Vicentino, 2011, p. 76).

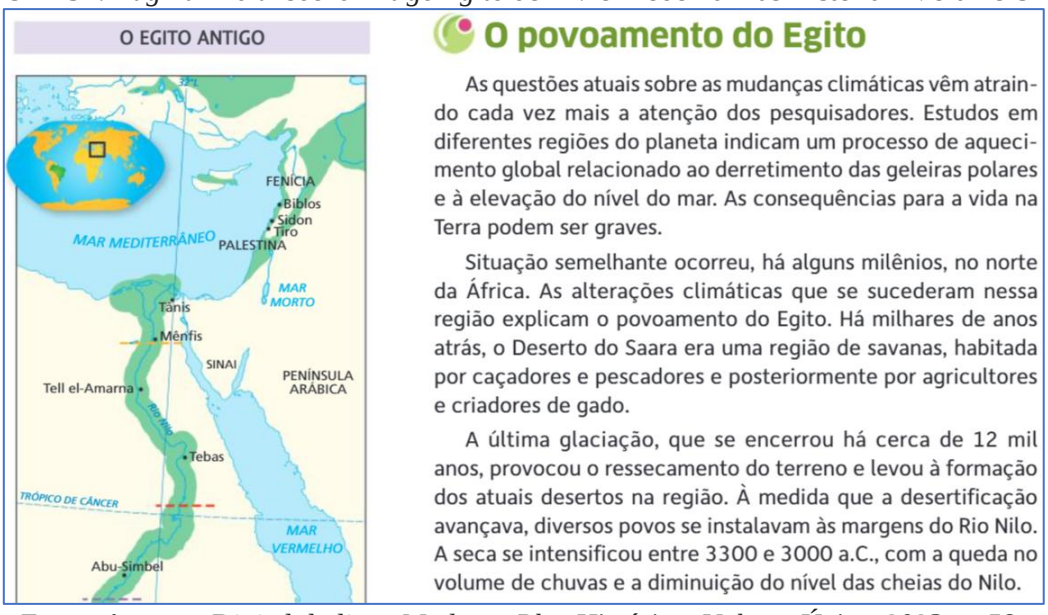
Pudemos confirmar esse questionamento sobre tal polêmica porque, nesse livro de 2023, como demonstra a *FIGURA 30*, no tópico do *Infográfico*, que tem como título: *Egito: dádiva do Nilo, 62*, apresenta o seguinte texto:

> O Egito é uma dádiva do Nilo. A frase, atribuída ao historiador grego Heródoto, mostra a estreita relação entre o Rio Nilo e a civilização que se desenvolveu às suas margens. Porém, a sociedade egípcia não foi obra da natureza. O planejamento realizado pelo estado e o trabalho dos camponeses foram fundamentais para o bom aproveitamento dos recursos naturais da região (Alves; Oliveira, 2023, p.62).

Mas, em vez desse enfoque, o livro de 2023, como pode ser visto na *Figura 32*, abaixo, apresenta o conteúdo sobre Antigo Egito, também iniciado pelo seu espaço geográfico, cuja diagramação em duas colunas, expõe à esquerda, portanto, à primeira leitura do campo visual, o mapa *O EGITO ANTIGO*.

Logo à direita, inicia-se o tópico *O Povoamento do Egito*, com uma abordagem atual, levando os leitores a refletir sobre situações do seu presente histórico, que podem se identificar e até se incluírem "como sujeito da sua própria história e, por conseguinte, da História Social do seu tempo" (Pinsky; Pinsky, 2008, p. 28). Somente a partir daí, no segundo parágrafo é feita a relação com o passado do Egito, na África. E como lembra bem Mônica Lima: "não podemos deixar o esplendor do Antigo Egito, sem lembrar que este fica na África, algo óbvio, mas que acaba esquecido." (2004, p. 86).

FIGURA 32: Página inicial sobre Antigo Egito do Livro Moderna Plus História – Volume Único.



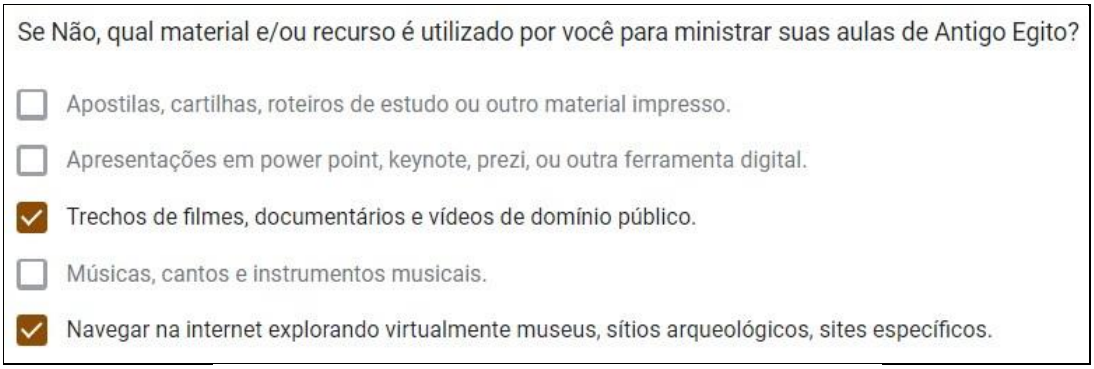
Fonte: Amostra Digital do livro *Moderna Plus História – Volume Único*. 2023, p. 58.

O livro mostra como é importante e possível fazer essa relação com o presente. Na Paraíba, assim como no Brasil, o livro didático é ainda o principal instrumento dos professores. Muito embora, "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" (Vasconcelos, 2020, p. 14).

Como podemos analisar a partir da coleta dos dados do QP, quando perguntamos: *Na escola que você leciona é adotado algum livro didático?* E, obtivemos como resposta: 14 (quatorze) *SIM* e apenas 1 (um) *NÃO*.

Continuando o questionamento sobre o uso do livro didático, perguntamos sobre a resposta anterior: *Se Não, qual material e/ou recurso é utilizado por você para ministrar suas aulas de Antigo Egito?* E aquele que respondeu *NÃO*, pode marcar mais de uma opção em "caixa de seleção", conforme apresentamos na *Figura 33*, abaixo:

FIGURA 33: Materiais utilizados na escola sem livro didático.



Fonte: Recorte de resposta em "caixa de seleção" do QP.

No questionamento acima, possibilitamos também a oportunidade dos demais professores poderem marcar quais outros materiais costumam utilizar para ministrar suas aulas de Antigo Egito, cujo resultado apresentamos no *QUADRO X*, abaixo:

QUADRO X: Quantidade de professores que utilizam outros recursos além do livro didático.

Quant.	Alternativas com os demais recursos, em Caixa de Seleção.
4	Apostilas, cartilhas, roteiros de estudo ou outro material impresso.
7	Apresentações em power point, keynote, prezi, ou outra ferramenta digital.
8	Trechos de filmes, documentários e vídeos de domínio público.
2	Músicas, cantos e instrumentos musicais.
3	Navegar na internet explorando virtualmente museus, sítios arqueológicos, sites específicos.

Fonte: Quadro criado por nós com dados do QP.

Poderíamos levantar várias hipóteses de o porquê dos professores consultados terem marcado em maior número (8) a opção *Trechos de filmes, documentários e vídeos de domínio público*. Mas, vejamos que de todas as possibilidades, aquela que já apresenta um produto finalizado, bastando apenas levá-lo e exibi-lo, é esta. Pois, considerando que todas as alternativas exigem algum tipo de tecnologia, seja reprográfica ou de veiculação midiática, os filmes, documentários e vídeos estão basicamente prontos para o uso de fim pedagógico.

A opção de menor escolha (2), *Músicas, cantos e instrumentos musicais*, para se trabalhar temas especificamente do Antigo Egito é bem desafiadora, uma vez que para músicas originais egípcias o professor precisa de um alto conhecimento etnomusicológico e instrumentista para sua execução, ou mesmo para audições, sua pesquisa musicográfica precisa ser minuciosa. O acervo de música egípcia antiga ainda é muito restrito e está em frequentes discussões de especialistas.

A segunda opção de maior escolha (7), *Apresentações em Power point, Keynote, Prezi, ou outra ferramenta digital*, necessita de uma preparação com tecnologias digitais e instrumentos para exibição, como um microcomputador ou *laptop* e um aparelho projetor (*Datashow*), ou um televisor grande. No entanto, a possibilidade de replicação da "aula preparada" é imensurável. Tal fato permite, inclusive, que o material apresentado em uma turma seja o mesmo em todas as demais da mesma série e, lamentavelmente, em sucessões de anos letivos subsequentes, descaracterizando a preparação de aula específica para cada turma, como explicávamos anteriormente.

Diante dessa constatação, sugerimos que os professores, nas suas preparações de aulas, com estudos e planejamentos para a 1ª Série do Ensino Médio, possam utilizar os assuntos do Antigo Egito, estimulando os estudantes no ato de "*Criticar concepções e discursos reducionistas e etnocêntricos a respeito de povos, sociedades, processos históricos, culturais, sociais e econômicos*" (PCEM/PB, 2021, p. 401). Até porque é necessário recuperar a *Africanidade* egípcia, perdida nas tramas do colonialismo e, como sabemos bem, "não há como recuperar a africanidade sem conhecer a própria história da África" (Lima, 2008, p. 85).

Nesse aspecto, ao se aprofundar a *Africanidade* no Egito, podemos relacionar a afrodescendência do nosso povo e seu silenciamento na História do Brasil. Levando os estudantes em uma reflexão em que, a exemplo do Antigo Egito, a

> crítica ao racismo estrutural da sociedade brasileira tem que passar pela demonstração de que a África não é um conjunto homogêneo, além, é

> claro, da demonstração de que povos africanos estiveram, durante milênios, entre os mais admiráveis e poderosos do mundo (Frizzo, 2016, p. 56),

Atendendo aos *Objetivos de Aprendizagem*: *Debater opiniões, acontecimentos e vivências atuais, relacionando aos diversos tempos históricos e posicionando-se criticamente* (PCEM/PB, 2021, p. 401), encontramos, por exemplo, o caso da Primavera Árabe[150], no Egito, que em janeiro de 2011, retirou do poder o ditador Hosni Mubarak, que imperava por três décadas.

Nesse acontecimento histórico da Primavera Árabe, sugerimos aos professores, como proposta de transversalidade temática, demonstrar em seus debates de sala de aula, que pela força do povo, reunida a partir de chamados de concentração pelas redes sociais (na época o Facebook), a população foi às ruas, concentrou-se em praças a céu aberto e exigiu a saída do presidente. Esse contexto pode ser relacionado ao "Egito dos Faraós", que ainda encontramos em livros que circulam em estantes de bibliotecas escolares e são replicados nas produções cinematográficas. E, se não tivermos o devido cuidado, tal representação pode facilmente ser utilizada para fins ufanistas.

Tal temática, pode ser relacionada pelo professor de História com o perfil governamental de alguns faraós, como Ramsés II, que reinou no Novo Império, com seu ímpeto expansionista e de autovalorização de sua "imagem divina", guardando os devidos cuidados para não cair em anacronismos históricos. Pois, concordamos com Napolitano, ao afirmar que "é preciso evitar anacronismos, ou seja, o julgamento das ações e ideias do passado sem o cuidado de levar em conta os valores, processos e configurações específicas do período e da sociedade estudados" (2008, p. 169). Com essa cautela historiográfica decidimos exemplificar com um evento histórico do passado egípcio que o professor pode utilizar na sua prática de ensino:

> No começo do século XIII a. C., quando Ramsés II subiu ao trono para iniciar um reinado que durou 67 anos brilhantes, não eram visíveis as sombras do declínio. Ramsés foi na verdade um rei dos reis. Entrou em negociações diplomáticas com os hititas, com os quais assinou um dos primeiros tratados registrados na história. Fez campanhas na Síria e na Palestina e incursões no sul. Entretanto, a fama militar que teve baseia-se em suas próprias palavras jactanciosas. A narração que deixou dos seus feitos e da sua coragem pessoal sobrevivem nas paredes de quase todos os grandes templos da sua época (Casson, 1969, p. 62).

[150] Primavera árabe é como ficou conhecido o conjunto de manifestações populares, contra os governos autoritários dos países de língua árabe, no Norte da África e no Oriente Médio, a partir de 2010.

O professor de História pode relacionar acontecimentos do Antigo Egito, como este, levando os estudantes ao debate e aos questionamentos, permitindo-lhes expor suas opiniões críticas sobre os usos e permanências no tempo presente, como o "ufanismo faraônico" e a expressa arrogância governamental de certos líderes contemporâneos.

Assim como o evento da Primavera Árabe, aproveitamos também, para deixar como proposições de abordagens históricas no ensino do Antigo Egito, outros fatos de outras épocas, respeitando suas características temporais, que reuniram a população por um propósito comum, como, por exemplo, a guerra de expulsão dos povos *Hicsos*[151], encerrando o Segundo Período Intermediário.

Ao apresentar os elementos desse conflito interno, o professor de História, pode levar os estudantes a reflexões referentes aos direitos de cidadania, participação política e social, cooperatividade, as características intrínsecas de movimentos sociais e o posicionamento das classes sociais no decorrer dos séculos.

Na problematização, exemplificada acima, percebemos que o *Objeto de Conhecimento: Construção da cidadania e sua dimensão sociopolítica, da Antiguidade ao Medievo* (PCEM/PB, 2021, p. 401) está contemplado. Da mesma maneira, também podemos reconhecer que, dependendo do enfoque e das metodologias trabalhadas pelos professores, outros *Objetivos de Aprendizagens* podem ser trabalhados, como:

- *Combater a naturalização da violência e da opressão, em todas as suas formas e manifestações.*
- *Analisar os papéis sociais das pessoas e grupos excluídos e à margem das decisões de poder, situando-os historicamente nas suas lutas cotidianas.*
- *Historicizar a tecnologia, destacando as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), debatendo conceitos e aperfeiçoamentos ao longo da História e posicionando-se, de maneira ética, sobre seus usos.*

(PCEM/PB, 2021, p. 400-401).

Porém, como tratamos anteriormente, na análise do QP, sobre a maior frequência de perguntas dos estudantes aos seus professores em relação à religiosidade e, no *QUADRO IX: Quantitativo de vivências dos discentes que influenciam no planejamento*

[151] Segundo Pierre Lévêque (1987), "a denominação Hicsos consistiu essencialmente uma mudança de governantes. Os recém-chegados impuseram-se a uma maioria mal governada. Só parecem ter sido numerosos no Delta oriental; de resto, governaram habitualmente com a ajuda de Egípcios autóctones" (1987, p. 183).

docente, apreendemos que há maior referência das *Vivências Religiosas*. Isto posto, quando escolhido para trabalhar o Antigo Egito de acordo com o *Objeto do Conhecimento: Tempo, memória, culturas, identidades e diversidades, da Pré-História ao Medievo, do local ao global* (PCEM/PB, 2021, p. 400), o professor pode adentrar na questão da religiosidade, por exemplo, no tocante à crença da ressureição, pois a

> mais antiga que se conhece é egípcia e embora ela tenha surgido também em outras partes do planeta, de forma independente, as noções egípcias foram de particular relevância para a difusão e êxito posterior do cristianismo, difundido muito cedo no Egito, já no primeiro século d.C., e, depois, a partir do século XV, na África subsaariana, por essa junção de expectativas sobre a vida após a morte (Funari, 2018, p.199-200).

Ainda sobre a temática da religiosidade e suas relações entre passado e presente, Serpa, na sua tese de Doutorado, intitulada *Em busca de Osíris: o mistério no Egito Antigo*, defendida na USP em 2021, nos faz refletir acerca de uma encenação milenar da tradição egípcia, o *Festival de HaKer*, que ao mencionar nas aulas ministradas em nossa trajetória enquanto professor da 1ª Série do Ensino Médio, sempre é comparada às celebrações conhecidas como "A Paixão de Cristo". Isso acontece, principalmente, pela comparação feita pelos estudantes entre Cristo e Osíris, mas também, pela composição cênica da procissão, na qual o público está contido no cenário, podendo interagir na cerimônia/espetáculo:

> em relação ao espaço cênico, havia um caminho chamado "via processional", que abarcava os oito dias do Festival de *HaKer* e referenciava as cidades onde os pedaços de Osíris teriam sido encontrados por Ísis. Provavelmente, o espaço utilizado era bastante extenso, imaginando que havia milhares de pessoas acompanhando as cenas, fazendo parte do *Mistério*, e que os Templos eram imensos, com grandes áreas livres em volta, como o exemplo de Abidos, onde acontecia o Festival de *HaKer*. (2021, p. 173).

A temática egípcia antiga acima citada por Serpa, também pode estar associada, em parte, ao *Objeto do Conhecimento: Desdobramentos do patriarcalismo, da escravidão e das desigualdades: machismo, xenofobia, racismo,* ***intolerância religiosa e outras formas de preconceito e exclusão, da Antiguidade*** *ao Medievo* (PCEM/PB, 2021, 401. Grifos nossos).

Muito embora, especificamente deste *Objeto do Conhecimento*, José Antônio Novaes Silva apresenta um problema urgente a ser enfrentado em municípios paraibanos:

> Em João Pessoa, capital da Paraíba, encontramos no inciso IV do parágrafo segundo: "Promover o bem de todos, sem preconceitos". No

> município de Areia, distante 136 km da metrópole, encontramos na alínea "d" uma preocupação em "Promover o bem de todos sem preconceitos e discriminação" e, em Cajazeiras, cidade do alto Sertão paraibano, que está a 485 km da capital, o inciso IV ocupa-se com a promoção do "bem de todos sem distinções e preconceitos". Nas três localidades, em suas Leis Orgânicas, o preconceito como um problema a ser enfrentado (2017, p. 153).

Este mesmo autor, em outro trabalho, sugere metodologias interdisciplinares, tão prospectadas pela PCEM/PB, que em todas as áreas de conhecimento são orientadas em seu uso. Segundo Silva, podemos nos inspirar nos conhecimentos egípcios sobre alimentação pelos olhares da Biologia e da Química, como no uso do natrão[152] na prática da mumificação e tantos outros processos de confecção de materiais:

> O entendimento dos compostos químicos usados pelo povo da esfinge para a confecção, joias, ornamentos, pode, por exemplo, ser trazido para as aulas de Química, mostrando para os/as estudantes que esta antiga civilização possuía bem mais que o rio, também usado para caracterizá-la (2018, p.334).

Neste mesmo trabalho, Antônio Novaes Silva sugere que "os/as docentes de Português e História, por exemplo, poderiam solicitar para seus discentes a pesquisa de termos, muitos aqui citados, e objetos ligados aos *remetu-kemi* que fazem parte de nossa rotina diária (Silva, 2018, p. 335).

Ainda, sobre este mesmo *Objeto de Conhecimento* referido acima, Mônica Lima, em seu artigo *A África na sala de aula*, na revista *Nossa História*, sugere aos docentes do Ensino Médio,

> Situar o surgimento do racismo como projeto científico e político, utilizando estratégias que permitam aos alunos desconstruir e reconstruir ideias mediante pesquisas orientadas, júris simulados, dramatizações. Debater as formas do colonialismo europeu na África, as transformações que operou – discutir fronteiras, territórios e conflitos, temas da história contemporânea (Lima, 2004, p. 86).

Agora, sobre o Egito no *Objeto de Conhecimento: Trabalho, economia, relações de gênero e de poder da Pré-História ao Medievo* (PCEM/PB, 2021, p. 401), dentre tantos trabalhos sobre essa temática, preferimos citar, pelo menos o de Crhistiane Noblecourt, *A mulher no tempo dos faraós* (1994), que detalha sobre a mulher no Antigo Egito em 3 (três) partes: a *Parte I: A mulher no mundo divino*; a *Parte II: A mulher na realeza* e; a

[152] O natrão é um mineral constituído de carbonato de sódio hidratado, que foi muito utilizado no processo de mumificação, para a desidratação dos corpos humanos e, também no processo de confecção e lapidação de joias no Antigo Egito.

Parte III: a mulher do Egito. O estudo dessa obra pode render muitos frutos no planejamento de interesse dos estudantes, com uma rica passagem sobre as mais variáveis atuações da mulher no Antigo Egito.

Vale ressaltar que, a temática de *relações de gênero e de poder*, está entre algumas das mais discutidas na atualidade, permitindo aos professores que sejam trazidas à tona situações contemporâneas, inclusive em virtude dos caminhos democráticos tomados pela gestão governativa federal, com a criação do incipiente, e de urgência tardia, Ministério das Mulheres, cuja pasta, está à frente, a ministra Aparecida Gonçalves[153].

Nessa questão, o trecho *Trabalho, economia, relações de gênero*, pode ser discutido com os estudantes, comparando as relações de trabalho no Antigo Egito e a recente aprovação, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, da Lei Nº 14.611, de 3 de julho de 2023, que "Dispõe sobre a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens; e altera a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943"[154].

Como podemos ver nas exemplificações de alguns *Objetos de Conhecimento* e os *Objetivos de Aprendizagem* correlatos, dependendo dos aprofundamentos e caminhos a serem tomados pelos professores, respeitando às demandas dos seus estudantes, podem ser tangenciados ainda, sobre o Antigo Egito:

- *Debater opiniões, acontecimentos e vivências atuais, relacionando aos diversos tempos históricos e posicionando-se criticamente;*
- *Criticar concepções e discursos reducionistas e etnocêntricos a respeito de povos, sociedades, processos históricos, culturais, sociais e econômicos;*
- *Analisar a categoria do trabalho em suas múltiplas dimensões: social, econômica, cultural, sustentável e inclusiva, do local ao global;*
- *Dialogar sobre as juventudes e seus papéis, em diversos tempos históricos, considerando as diversidades nos modos de viver, pensar e existir;*
- *Analisar os papéis sociais das pessoas e grupos excluídos e à margem das decisões de poder, situando-os historicamente nas suas lutas cotidianas;*

[153] Cida Gonçalves, como é conhecida, "é especialista em gênero e em enfrentamento à violência contra mulheres e ativista de defesa dos direitos das mulheres há mais de 40 anos."
Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2023/01/a-frente-do-ministerio-das-mulheres-cida-goncalves-defende-o-fortalecimento-do-ligue-180#:~:text=Aparecida%20Gon%C3%A7alves%2C%20conhecida%20como%20Cida,h%C3%A1%20mais%20de%2040%20anos>. Acesso em 06 de jul. 2023.

[154] A Lei 14.611 está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14611.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.611%20DE%203,1%C2%BA%20de%20maio%20de%201943>. Acesso em: 06 jul. 3023.

> - *Compreender e debater o processo histórico do conceito de cidadania, sua importância para os Direitos Humanos e para a luta por direitos civis, políticos e socioambientais.*
>
> (PCEM/PB, 2021, p. 400-401).

Diante do exposto, se a PCEM/PB promoveu uma força tamanha, empenhando mais de 100 profissionais, na construção das mais de 800 (oitocentas) páginas, das quais 13 (treze) são especificamente sobre o que e como se trabalhar o componente curricular História, somente na FGB, sem contar os IFs, reforçamos que vale à pena a dedicação de seu estudo pelos professores do Estado.

Portanto, sem pretender, de maneira alguma, esboçar um modelo de manual a ser seguido, mas com a preocupação de abrir caminhos para o debate, críticas e possíveis reformulações futuras, procuramos trazer possibilidades de uso da PCEM/PB, assim como de algumas experiências docentes que serão complementadas com a análise de mais alguns itens que podem ser mais bem elucidadas com a observância do nosso QP.

3.2 OS PROFESSORES E O ANTIGO EGITO NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DO QUESTIONÁRIO.

> [...] teço comparações entre a vida e o trabalho das camadas subalternas egípcias e as condições de vida dos alunos.[155]

Qual professor, depois de um exaustivo dia de trabalho, não gostaria de poder se esparramar numa cama macia, forrada com os famosos lençóis de mil fios de algodão egípcio? A tecelagem egípcia ainda é uma das mais conhecidas do mundo, pela sua qualidade, fruto do esmero de seus confeccionadores. Tecelões que produziam milênios antes das máquinas, na beira do Nilo, com mãos talentosas e sofridas, que se dedicavam à excelência de um produto.

[155] Trecho de resposta de um dos professores ao QP.

Em *Kemet*, pelas mãos calejadas dos felás, era produzido o tecido dos sacerdotes aos artífices, dos pedreiros à corte. Seja em vida ou na passagem para a luz[156], o algodão servia ao ser humano. As condições de trabalho das camadas subalternas de outrem podem e precisam ser enxergadas na labuta diária daqueles que estão vivos hoje[157].

Assim como o Egito, a Paraíba, guardando as devidas considerações para não cairmos em anacronismos históricos, ambas as terras, foram exploradas na era do carvão e do ferro, durante a Revolução Industrial, quando a dominação estrangeira imprimiu, à força do cifrão e de grilhões incandescentes do selo empresarial, suas marcas de dominação cultural, política e econômica.

Talvez essas paralelas (Egito – Paraíba) possam se encontrar. Talvez, o professor que faz uso dos saberes antigos para estimular seus estudantes a viverem melhor no presente, descubram a dádiva do seu próprio presente. Portanto, a partir da nossa experiência, enquanto professor de História, da 1ª Série do Ensino Médio, sugerimos aos professores leitores, uma escuta dos seus estudantes, quando os mesmos trazem analogias do passado relacionando-as com o seu dia a dia. Assim, os professores também podem até se sentir presenteados pelas contribuições dos seus estudantes.

Com essas reflexões e dúvidas procuramos respostas e, por mais que tenhamos encontrado algumas, nos presentamos com mais questionamentos, sobre essa nossa profissão de professor de História. Assim, com a criação de um formulário, que reconhecemos ser muito grande para avaliarmos em uma dissertação, pensamos em "traçar um diagnóstico da apropriação de valores atribuídos à Antiguidade egípcia presentes na sociedade brasileira" (Vasconcelos, 2020, p. 11), principalmente referente à educação de jovens em suas realidades locais.

Na elaboração do QP não encontramos dificuldade, haja vista, que a maioria das perguntas, já perpassaram em nosso cotidiano escolar nos quase trinta anos dedicados ao ensino. Todavia, procuramos trazer algumas das experiências dos professores colaboradores, colhidas a partir das normas do CEP/CCS-UFPB.

Portanto, como pode ser percebido durante toda o texto dessa dissertação, as análises do QP estão presentes. Pois, assim como o Nilo, que nasce no Sul e vai correndo rumo ao Norte, que viu, na passagem dos séculos, o surgir dos nomos, o desenvolvendo

---

[156] Os antigos egípcios chamavam a morte de "passagem para luz", ou "sair para a luz" (Donadoni, 1994, p. 215-236).

[157] Para maiores esclarecimentos sobre a vida do camponês, ver o capítulo intitulado: *O Camponês*, de Ricardo A. Caminos (1994, p. 13-36).

de uma civilização até o seu crepúsculo, vimos a necessidade de levar em todo o curso desse texto, as análises dos dados colhidos.

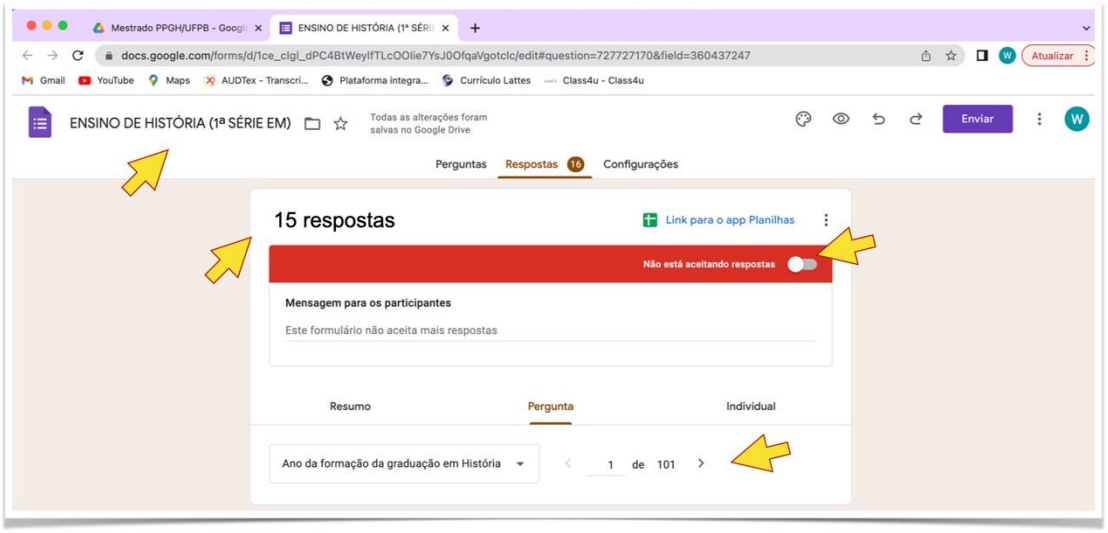
Iniciaremos nosso estudo do QP, nesse capítulo, com a compreensão que será apresentada, a partir da análise comparativa dos seus resultados, com auxílio de infográficos, que exibirão escalas e porcentagens, que nos ajudarão a compreender quantitativamente e qualitativamente tais evidências. Observemos a capa, o cartão de visita para os nossos professores colaboradores:

FIGURA 34: Capa do Questionário de Pesquisa.

Fonte: o autor

Procuramos criar uma capa visualmente atraente, que apresente os símbolos que compõem este trabalho, como em primeiro plano, o brasão do Universidade Federal da Paraíba e os referentes ao Programa de Pós-Graduação em História. Ao fundo, uma paisagem de autoria pessoal, da planície de Gizeh, com destaque para a esfinge. Em seguida, lê-se abaixo, do que se trata esse questionário. Depois, mas não na foto acima, apresentamos a descrição, com as explicações introdutórias para que os professores possam se orientar nas suas respostas, como pode ser visto em 7. ANEXOS.

FIGURA 35: Quantitativo de respostas dos professores.



Fonte: Editado posteriormente às respostas pelo autor.

Na imagem acima, destacamos com setas amarelas, editadas por nós, as principais informações iniciais para explicarmos como foi preparado o QP. Podemos notar no canto superior esquerdo o título do formulário "*ENSINO DE HISTÓRIA (1ª SÉRIE EM)*", um pouco mais abaixo, a seta aponta para "*15 respostas*", que é o número exato de professores que o responderam. Assim que foi completado esse número, foi encerrado o recebimento de respostas, que pode ser observado com o botão desativado, indicado pela seta, em cima e à direita, em "*Não está mais aceitando respostas*".

Informamos também que estes professores responderam a "*101*" (cento e uma) questões, como indicado pela seta abaixo e à direita. Mas é preciso explicar que algumas dessas questões apresentam continuidade, ou seja, apenas em caso necessário, respondem à pergunta posterior. Por exemplo, cada professor precisa informar o nome das escolas que trabalham. Caso o professor só trabalhe em uma escola, deve deixar em branco as mesmas questões referentes às respostas para as outras escolas, já que colocamos opções para serem respondidas em até 3 escolas. Se o professor leciona História na 1ª Série do Ensino Médio, em quatro ou mais escolas, ele ainda tem a opção de contribuir com a sua resposta redigindo-a.

Outra situação, em que o professor também não precisa responder a todas as questões, são aquelas subsequentes às respostas binárias (*SIM* ou *NÃO*), pois também apresentam continuidade, com opções de possíveis justificativas às anteriores. Portanto, tivemos o cuidado de não formatarmos cada questão de continuidade como "obrigatória", sinalizada com asterisco em vermelho, podendo deixar o professor livre para não a responder.

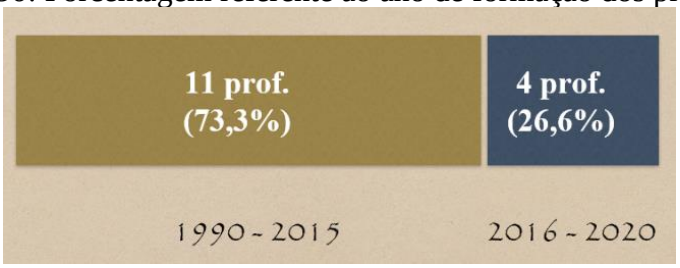
Salientamos que na captação dos dados do QP, preferimos unir as respostas de algumas questões para podermos trabalhar em uma análise comparativa. Dessa maneira, não trabalhamos com numeração das questões, pois até mesmo a ordem de sua análise neste trabalho não é, necessariamente, a mesma ordem que os professores as responderam.

Subdividimos as 101 (questões) em 5 (cinco) categorias: 9 (nove) questões para *FORMAÇÃO ACADÊMICA*; 6 (seis) para *DADOS PROFISSIONAIS*; 34 (trinta e quatro) para *QUESTÕES DE LEGISLAÇÃO*; 33 (trinta e três) para *ENSINO DE ANTIGO EGITO* e; 19 (dezenove) para *LIVRO DIDÁTICO*.

Na primeira categoria, *FORMAÇÃO ACADÊMICA*, buscamos conhecer um pouco a trajetória dos professores, sobre onde e quando se formaram, assim como o grau de formação de cada um. Também consideramos importante saber nessa seção, qual a sua última formação acadêmica, pois tratamos nessa dissertação do recorte temporal 2016-2021, anos de reformas educacionais que nos detemos durante toda a nossa pesquisa e, que trataremos nas categorias seguintes, em que questionaremos a atualização dos nossos professores paraibanos.

Nessa categoria, obtivemos as seguintes informações sobre o ano de formação dos professores que responderam ao QP: 11 (onze) professores se formaram entre 1990 e 2015, correspondendo à 73,3% do total e, 4 (quatro) professores se formaram entre 2016 e 2020, correspondendo à 26,6% do total. Sendo que não houve resposta correspondendo ao ano de 2021.

FIGURA 36: Porcentagem referente ao ano de formação dos professores.



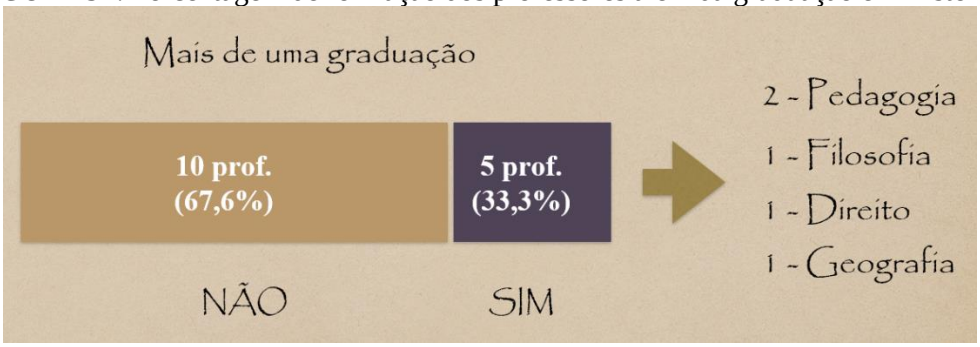
Fonte: o autor

Como os resultados apontam para um grupo de professores, cuja maioria tem formação acadêmica anterior aos últimos cinco anos, devemos atentar também, para os dados que colhemos e, que apresentaremos nas respostas posteriormente, sobre as suas atualizações profissionais a respeito aos marcos legais.

As respostas ainda indicam que a totalidade dos professores obtiveram seu diploma de graduação em História em Universidades do Nordeste. Desse número, pudemos averiguar que somente 2 (dois) professores graduaram-se fora da Paraíba, sendo um em Pernambuco e outro no Ceará. Os demais, formaram-se, 1 (um) na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, 3 (três) na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e 9 (nove) na Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Conjuntamente, perguntamos quais desses professores possuíam mais de uma graduação. Encontramos como resposta os resultados na *Figura 37*, abaixo:

FIGURA 37: Porcentagem de formação dos professores além da graduação em História.



Fonte: o autor

Podemos observar que na segunda graduação, desses 5 (cinco) professores que responderam positivamente, 4 (quarto) delas, correspondem a um curso diretamente relacionado à educação, que são: Pedagogia (dois professores), Filosofia e Geografia. Obviamente, o curso de Direito pode estar relacionado, muito embora, supomos, hipoteticamente que, como Filosofia e Geografia compõem componentes curriculares do Ensino Médio, e Pedagogia é um curso necessário para a profissão de coordenador ou supervisor escolar, estariam com seus vínculos mais estreitos com a educação básica.

Nessa segunda graduação, dos 4 (quatro) professores da área da educação, 3 (três) concluíram-na em faculdades particulares e somente 1 (um), o professor que se graduou em Geografia, concluiu o curso em universidade pública (UEPB), em 2003. Podemos observar os cursos de segunda graduação e seus respectivos anos de conclusão no quadro abaixo:

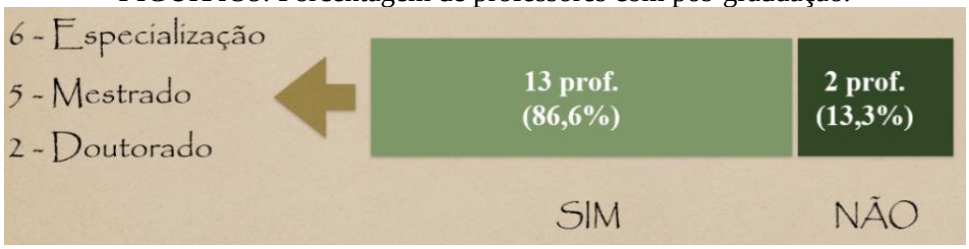
QUADRO XI: Anos de conclusão de segunda graduação.

Curso de 2ª Graduação	Ano de Conclusão
Geografia	2003
Direito	2015
Pedagogia	2020
Pedagogia	2022
Filosofia	2022

Fonte: Quadro criado por nós com dados do QP.

Decidimos ampliar a pesquisa para saber se após as graduações, os professores procuraram continuar seus estudos em níveis posteriores. Dos 15 (quinze) professores consultados no nosso QP, 13 (treze) disseram que fizeram algum curso de Pós-Graduação. Na *Figura 38* e no *QUADRO XII*, abaixo, especificamos esses dados:

FIGURA 38: Porcentagem de professores com pós-graduação.



Fonte: o autor

QUADRO XII: Ano da última Pós-Graduação.

Especialização	Mestrado	Doutorado
2006	2013	2020
2012	2017	2022
2014	2018	
2021	2019	
2021	2020	
2022		

Fonte: Quadro criado por nós com dados do QP.

Dessas duas últimas imagens (*Figura 38* e *QUADRO XII*), podemos depreender que se 86,6% dos professores optaram por continuar seus estudos em cursos de Pós-Graduação, um número que sugere, hipoteticamente, que esses professores estavam em busca de aprofundamentos de estudo, uma melhor qualificação de sua área. Ou seja, almejando também novos patamares, pois só assim poderiam estar buscando um

crescimento profissional com os títulos adquiridos. Dessa forma, pensamos que ao trabalhar com educação, suas experiências construídas em todo o processo acadêmico, acrescidas a esses títulos conquistados, podem se fazer presentes em suas atuações como professores de História da 1ª Série do Ensino Médio do Estado da Paraíba.

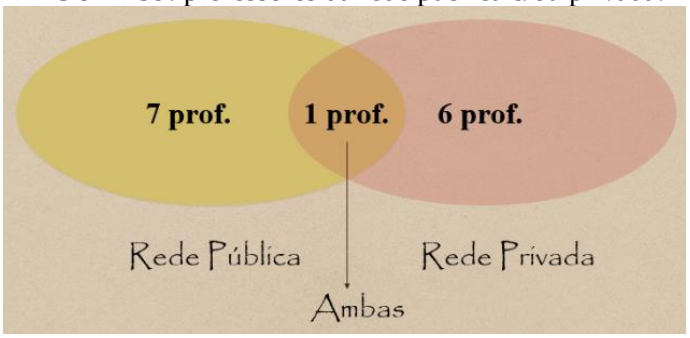
Pudemos perceber também que, destes professores que realizaram pós-graduação ao nível de Mestrado e Doutorado, apenas 1 (um) atua na rede privada de ensino, os demais são servidores públicos estaduais. Dessa maneira, se pensarmos em termos de remuneração salarial, conjecturamos que o plano de carreira da rede estadual pode ser um fator que influencie na permanência desses mestres e doutores no serviço público.

No entanto, sabemos por experiência própria, que outros fatores podem interferir nesses caminhos, como, por exemplo, a relação salário e tempo de trabalho semanal para cada escola. Nas instituições privadas que oferecem melhor remuneração no Ensino Médio da Paraíba, os professores precisam estar em sala de aula o equivalente a 30 horas de aula semanais, para que alcancem uma renda mensal aproximada ao piso salarial da rede estadual, que atualmente beira aos R$4.000,00.

Porém, sabemos também que, nessas mesmas escolas privadas, a carga de trabalho é duplicada, ou até triplicada, quando somamos a quantidade de trabalho extraclasse, com reuniões, preparações e correções das avaliações somativas obrigatórias, preparações de aulas, atendimentos aos estudantes e, por vezes até aos responsáveis, o que afeta a sua busca contínua de aprofundamento de estudos.

Consequentemente, ainda na segunda categoria, *DADOS PROFISSIONAIS*, pudemos aferir que desses professores que responderam ao QP, 7 (sete) trabalham apenas em escolas públicas, 7 (sete) apenas em escolas privadas e somente 1 (um) atua em ambas, como podemos reconhecer na *Figura 39*, abaixo:

FIGURA 39: professores da rede pública e/ou privada.



Fonte: o autor

Infelizmente, não conseguimos nenhum professor que trabalhasse especificamente nas demais opções para serem marcadas em "caixa de seleção", que eram: *Educação Especial; Educação do Campo; Educação Escolar indígena* e *Educação Escolar Quilombola.* Acreditamos que as respostas desses professores, que lecionam História nessas realidades distintas, poderiam ter enriquecido mais nosso trabalho.

Mesmo assim, acreditamos que trazer esse equilíbrio entre professores que atuam na rede pública e na rede privada pode elucidar algumas questões posteriores. Ficamos atentos às respostas desses professores, para averiguarmos diferenças e semelhanças.

Ainda elencamos outras informações que podem ajudar na análise dos dados sobre as diferentes modalidades que os professores atuam. Pois, destes 15 (quinze), 9 (nove) professores atuam somente em Ensino Regular – ER; 2 (dois) em Escolas Cidadãs Integrais - ECI ou Escolas Cidadãs Integrais Técnicas - ECIT; 3 (três) em Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA; e somente 1 em Ensino Regular na modalidade Educação a Distância – ER/EAD, como apresentamos no *QUADRO XIII*, abaixo:

QUADRO XIII: Professores por Modalidade de Ensino

ER	ECI/ECIT	ER/EJA	ER/EAD
9	2	3	1

Fonte: Quadro criado por nós com dados do QP.

Sabemos que a realidade dos estudantes dessas modalidades varia muito quanto ao seu tempo na escola, por exemplo. Se observarmos uma ECI ou ECIT, em pleno funcionamento, por serem escolas em tempo integral, os professores iniciam suas atividades às 7h30min, encerrando somente às 17h. Dispõem de um intervalo para almoço das 12h às 13h20min. Em regime de trabalho de 40 horas semanais, das quais, 20 são em aulas e as demais, em outras atribuições, como planejamentos, reuniões, preparações de materiais de aulas (individuais ou articuladas), além de estudo e pesquisa.

A sobrecarga de trabalho nesse modelo de escola que é muito mais "em tempo integral" para estudantes e professores, do que uma "escola integral" no sentido de preparar a plenitude do ser, que as atribuições dos professores são confundidas com trabalhos de secretaria escolar e até de psicólogos. Neste caso, podemos citar a obrigatoriedade de terem que atuar como tutores de vários estudantes, precisando dispor muitas vezes de seus horários de intervalo e de almoço, para "atenderem" seus tutorandos, isso sem contar os incômodos constantes de responsáveis em contato direto por telefone ou WhatsApp fora do horário de expediente de trabalho.

Muito embora, como foi dito, para que ocorram essas ações, a escola precisa prover todo o aparato necessário para os seus serviços, como biblioteca atualizada, acesso à boa internet, estrutura física adequada, ambiente salutar, enfim, as condições indispensáveis, ao bom e básico, pleno funcionamento escolar. Mas, infelizmente esse aparato não faz parte da realidade da maioria das escolas regulares e nem de muitas escolas de tempo integral.

Além disso, os professores de ECI e ECIT, em expediente diurno, não podem exercer nenhum outro compromisso empregatício. Diferentemente do que acontece com os professores que atuam somente em escolas regulares e EJA, pois conseguem acumular escolas públicas e privadas durante todo o dia. Estes, podem conseguir um alcance salarial muito maior. Muito embora, precisam trabalhar em muitas escolas, geralmente, não sobrando tempo suficiente para aprofundamento dos seus estudos e continuidade das formações acadêmicas.

Mas pudemos observar também que alguns professores conseguem dar continuidade em seus estudos acadêmicos, como depreendemos no QP, que um dos consultados, com mais de vinte anos de sala de aula, residente de João Pessoa e trabalha em quatro municípios, alguns dos quais que distam em mais de 200km. Um dos municípios apontados pelo mesmo é em outro estado, ou seja, Natal, capital do Rio Grande do Norte. Este professor, ainda conseguiu realizar a graduação, além de História, em Pedagogia, e uma especialização, ambas em faculdades particulares.

Porém, em certos casos, é possível encontrar professores com problemas para realizarem pesquisas e atualizações dos seus estudos, e que acabam tendendo a replicar suas aulas ano após ano, sob a justificativa de não encontrarem tempo de fazer diferente.

Obviamente, essa característica, de não dar continuidade aos estudos, e principalmente, do que nos interessa aqui, de não buscar um desenvolvimento profissional constante, pode estar atrelado a inúmeros fatores, principalmente de ordem pessoal, que não é o nosso objeto de pesquisa.

Dessa maneira, trataremos agora, de informações que dizem respeito à localização das escolas em que atuam os professores. Lembrando que há professores que lecionam em mais de um município, como o caso daquele citado acima, que marcou a opção de atuar em até 4 (quatro) Municípios: João Pessoa, Guarabira, Mamanguape, todos da Paraíba e, ainda Natal (RN). Colhemos detalhadamente as seguintes informações:

QUADRO XIV: Município de atuação dos professores.

Localização	Professores
João Pessoa	8
Santa Rita	3
Cabedelo	1
Mamanguape	1
Guarabira	2
Campina Grande	1
Sertãozinho	1
Salgado de São Félix	1
Natal (RN)	1

Fonte: Quadro criado por nós com dados do QP.

Dessa maneira, conhecendo da realidade de quase todos os municípios de atuação acima, por também já termos trabalhado na sua maioria, mesmo que a capital paraibana esteja em maior número de professores consultados, não encontramos grandes distinções sobre o ensino de História do Antigo Egito, na 1ª Série do Ensino Médio, em relação às demais. Se tomarmos como exemplo, o professor citado acima, que trabalha em quatro municípios, seus relatos não apresentam grandes diferenças em relação às escolas que leciona.

Por conseguinte, cruzando os dados de localidade das escolas em que os professores lecionam e as universidades em que realizaram sua graduação em História, aferimos respostas com algumas diferenças em relação aos quesitos posteriores desse QP. Pois, sabendo disso, reparamos que o professor que leciona no município de Sertãozinho, que dista 112,6 Km de João Pessoa, foi graduado na UEPB; o professor que atua em Salgado de São Félix, a 81,8 Km da capital, e o professor que leciona em Campina Grande, que dista a 126,5 Km, ambos foram formados na UFCG.

Dando continuidade à nossa análise, desta vez sobre o tempo de magistério dos 15 (quinze) professores consultados, pudemos captar dados bem variados. Sendo assim, decidimos calcular o percentual e apresentar em comparação, aqueles que atuam em até 10 (dez) anos e aqueles que superam esse número em seu tempo de sala de aula.

Portanto, temos:

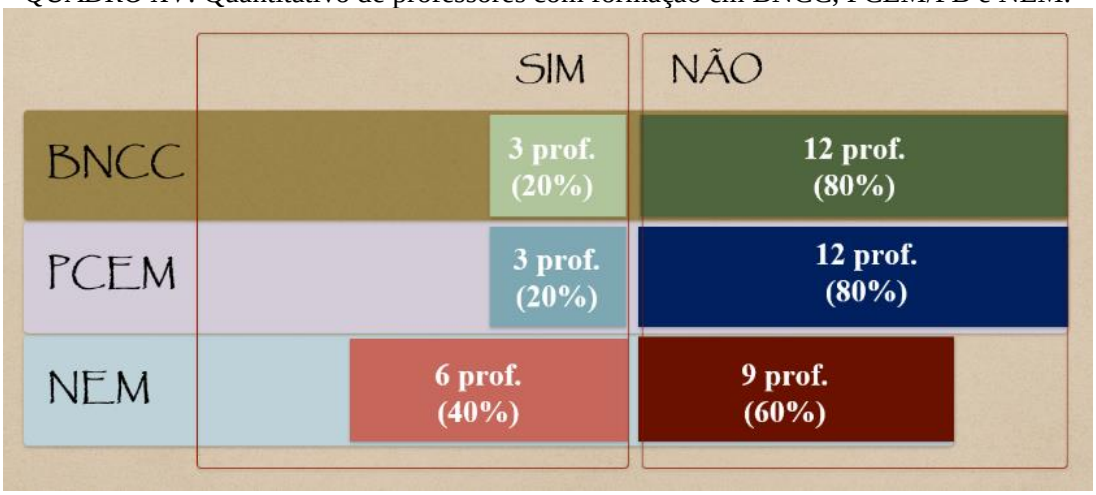
FIGURA 40: Porcentagem de professores por tempo de magistério.

Fonte: o autor

Podemos notar na imagem acima, um parâmetro equilibrado, o que consideramos de extrema importância para mensurarmos as respostas das categorias posteriores do QP. Pois, observar os professores e suas respectivas experiências em ensino de História do Antigo Egito, na 1ª Série do Ensino Médio, principalmente em relação ao recorte temporal de 2016 a 2021, é a meta dessa pesquisa.

Na terceira categoria, *QUESTÕES DE LEGISLAÇÃO*, perguntamos aos professores sobre suas experiências com três documentos em específico, sobre a BNCC, as reformas do Novo Ensino Médio – NEM e, por último, seus conhecimentos a respeito da PCEM/PB. Entretanto, como já apresentamos alguns números desses resultados anteriormente, vamos nos ater ao que falta ser analisado. Para isso, vamos tomar como referência o *QUADRO XV*, abaixo:

QUADRO XV: Quantitativo de professores com formação em BNCC, PCEM/PB e NEM.



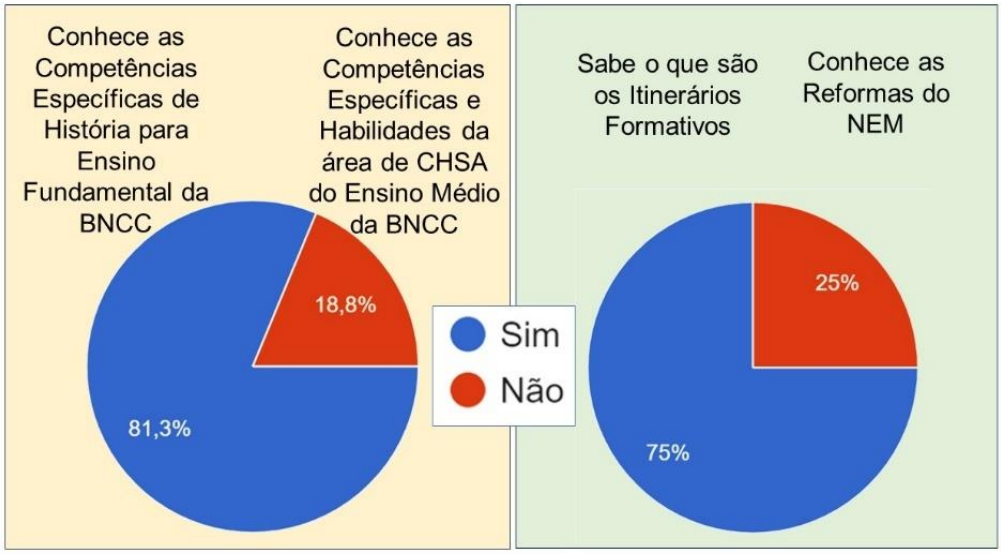
Fonte: o autor

Podemos perceber que o quantitativo de professores que fizeram a formação sobre a BNCC é a mesma dos que fizeram sobre a PCEM/PB. No entanto, não foram exatamente os mesmos professores, pois, 2 (dois) que não fizeram a formação da BNCC, fizeram da PCEM/PB e vice-versa. Mesmo assim, consideramos muito alto o número de professores sem formação.

Já, em comparação dos dados com a formação do NEM, dos 6 (seis) professores que a fizeram, apenas 1 (um) respondeu que realizou as formações da BNCC e da PCEM/PB, ou seja, dos 15 (quinze) professores que responderam ao QP, apenas 1 (um) realizou as três formações. Mas, como sabemos, as formações que nos referimos acima, são aquelas oferecidas pelos órgãos competentes, como as Secretarias de Educação e

Institutos especializados nessa área. Isso não impede que os profissionais da educação tenham buscado outros caminhos para o estudo desses documentos, como podemos averiguar observando a figura abaixo:

FIGURA 41: Quantitativo de conhecimento sobre BNCC e NEM.



Fonte: o autor.

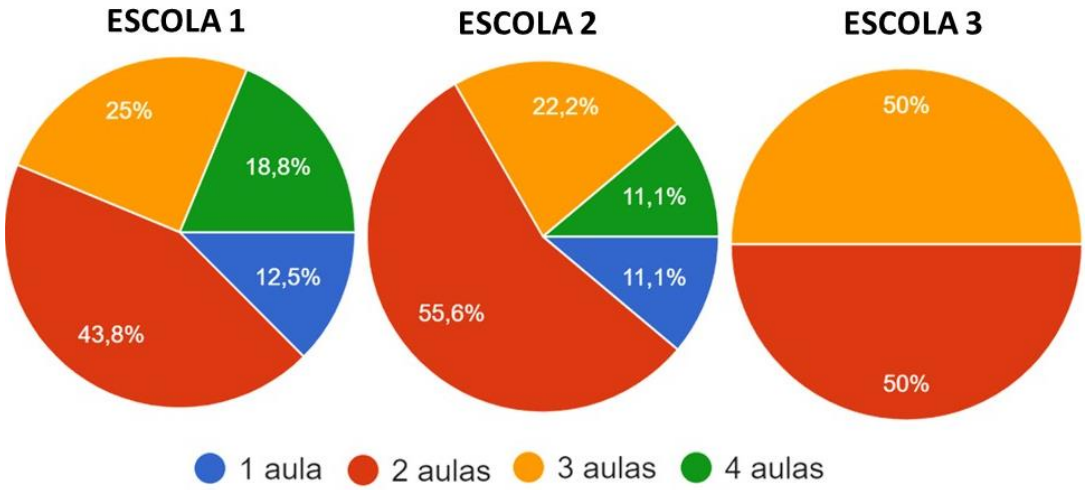
Com a análise da imagem acima, que unimos duas respostas em uma, por apresentarem o mesmo resultado, depuramos que os professores, em sua maioria afirmam conhecer a BNCC, nas competências e Habilidades tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Assim como se consideram, pelo menos em 75% dos professores, conhecedores das reformas do NEM, como da inclusão da parte diversificada, os Itinerários Formativos.

Gastaríamos de acreditar que esses dados sejam reflexos da inciativa dos professores em não esperarem por ações externas, como criações de formações por meio institucional ou da própria escola. Preferimos crer, que pela necessidade emergencial em que nos encontramos nos últimos anos, com a obrigatoriedade da implementação do NEM pela Lei 13.415/17, os professores tenham pesquisado e se instruído sobre os marcos legais. Mas não temos, nesse QP, o que os levou a se informarem sobre o NEM, a BNCC e a PCEM/PB.

Na quarta categoria do QP, analisamos os procedimentos metodológicos dos 15 (quinze) professores consultados sobre o *ENSINO DE ANTIGO EGITO*. Em alguns casos, demos a oportunidade aos professores de responderem mais de uma vez a mesma questão, caso trabalhem na 1ª Série do Ensino Médio em mais de uma escola.

Iniciamos nossa análise, com a primeira questão, que perguntamos: *Quantas aulas em cada turma da 1ª Série do Ensino Médio são dedicadas por semana ao ensino de Egito Antigo nesta escola (ESCOLA 1)?* E, conseguimos os dados referentes aos professores que trabalham em até 3 (três) escolas.

FIGURA 42: Comparativo de quantidade de aulas de Antigo Egito.

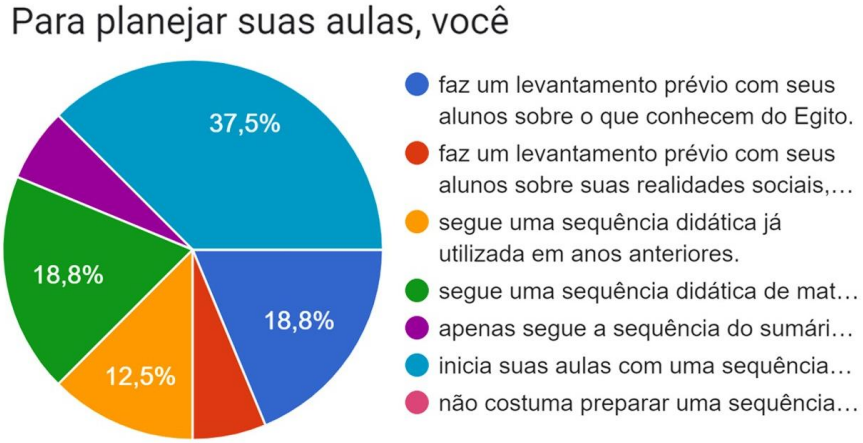


Fonte: o autor.

Na comparação acima, é importante destacar que para *ESCOLA 1*, os 15 (quinze) professores responderam, para *ESCOLA 2*, 9 (nove) professores responderam e, para *ESCOLA 3*, somente 2 (dois) professores responderam. Assim sendo, notamos que há uma média de 2 (duas) aulas sobre Antigo Egito, durante todo o ano letivo nas escolas. Esses dados apresentam números que demonstram, o que consideramos, uma insuficiente carga horária para que seja desenvolvido um trabalho consistente, e com certa robustez, sobre uma temática que trata de uma civilização que veio tanto a contribuir para a história da humanidade em seus mais de cinco mil anos de existência.

Na pergunta seguinte, que pode ser observada na íntegra no QP que está em, 7. ANEXOS, procuramos saber como é o procedimento utilizado pelos professores na preparação de aulas sobre o Antigo Egito:

FIGURA 43: Como os professores preparam as aulas de Antigo Egito.



Fonte: o autor.

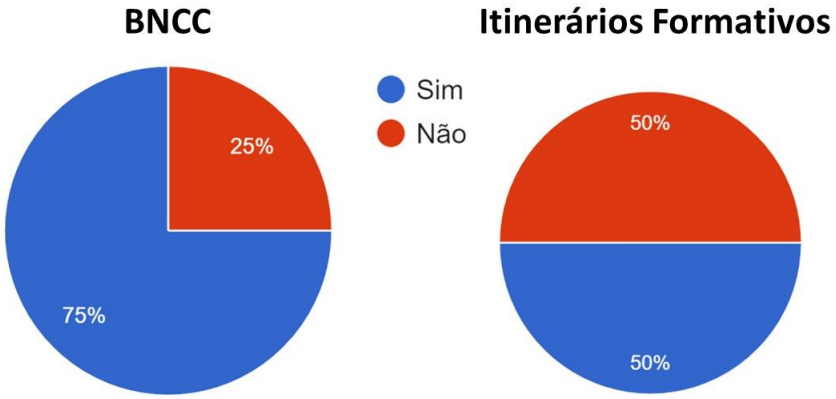
Pelos dados apresentados, notamos que no seu planejamento, a maioria dos professores marcaram: "*inicia suas aulas com uma sequência didática pré-estabelecida, mas permite flexibilizá-la*", totalizando 37,7% dos que responderam ao QP. No entanto, podemos ver surgindo nesse horizonte de escuta e coleta, as experiências dos estudantes mencionadas anteriormente, na segunda colocação de marcações acima, que temos, com 18,8% do total para: "*faz um levantamento prévio com seus alunos sobre o que conhecem do Egito.*

Todavia, percebemos baixo o número das experiências contidas na vivência cotidiana dos estudantes, pois apenas 6,3% marcaram (em vermelho no gráfico) "*faz um levantamento prévio com seus alunos sobre suas realidades sociais, econômicas e culturais*". Dessa maneira, insistimos em ressaltar a carência de estudo dos professores do Estado no que tange os documentos oficiais que regem a educação (BNCC, PCEM/PB e NEM), como orientam em suas diretrizes, através de propostas de diagnose dos estudantes.

Seguindo no QP, perguntamos aos professores sobre seus conhecimentos acerca do quanto compreendem da presença do Antigo Egito na BNCC e na parte flexível do currículo, proposto pelo Novo Ensino Médio, nos Itinerários Formativos. Lembrando que 75% dos professores afirmaram que conhecem os IFs e as reformas do NEM e, 81.3% reconhecem o componente curricular História na BNCC, como vimos na *Figura 41*.

Portanto, vamos observar a imagem abaixo, que especifica o conhecimento dos professores sobre os assuntos referentes ao Antigo Egito, nesses documentos legais:

FIGURA 44: Reconhecimento do Antigo Egito na BNCC e nos IFs.



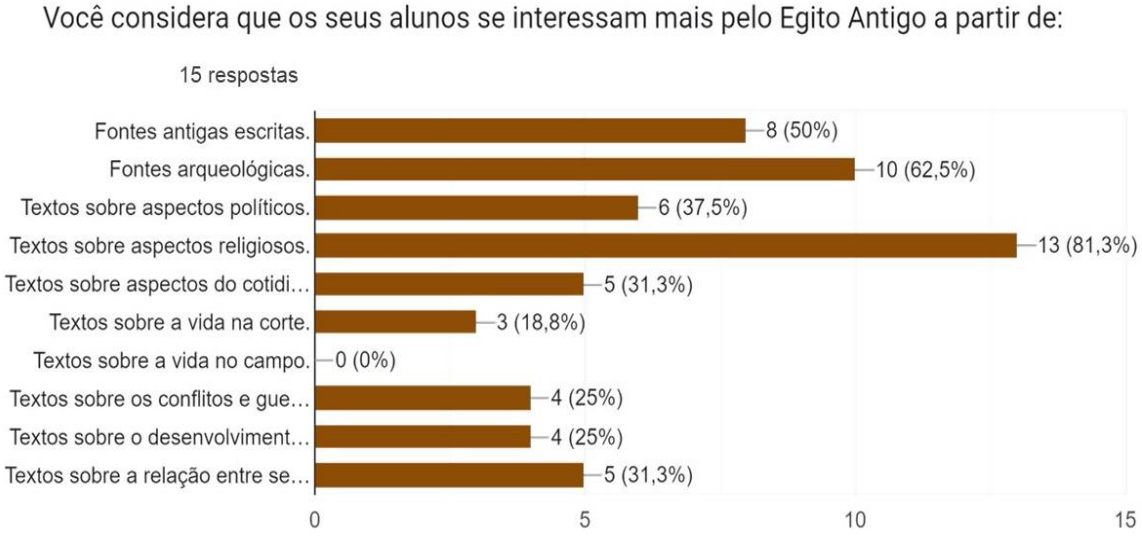
Fonte: o autor.

Analisando esses resultados, podemos inferir que 75% dos professores consideram-se reconhecedores do que a BNCC trata sobre o Antigo Egito e, 50% no tocante ao tema, nos Itinerários Formativos. Muito embora, em dados colhidos e apresentados anteriormente, como demonstra o *QUADRO XV: Quantitativo de professores com formação em BNCC, PCEM/PB e NEM*, podemos nos questionar: Se os professores, em sua maioria (80%) não tiveram formação sobre a BNCC e a PCEM/PB, e apenas 60% tiveram formação sobre o NEM, como eles sabem o conteúdo sobre Antigo Egito na BNCC e nos IFs? Talvez os professores tenham se equivocado ao responder algumas dessas questões, mas podemos supor também que os professores podem ter buscado outros meios de estudarem esses documentos oficiais da educação.

Precisamos levar em consideração que durante a Pandemia da Covid 19, nos anos de 2020 e 2021, uma infinidade de cursos *on-line* foram oferecidos por instituições consideradas de referência nacional, como Instituto Reúna, Instituto Iungo, Itaú Cultural. Além, é claro, de renomados autores que contribuíram para as possíveis formações dos professores que buscavam se atualizar em relação às mudanças emergentes na educação brasileira, principalmente, no que tange à implementação do Novo Ensino Médio.

Na sequência do questionário, perguntamos qual a origem de interesse dos estudantes sobre o Antigo Egito, diante de uma série de 10 (dez) fontes históricas*: Fontes antigas escritas*; *Fontes arqueológicas*; *Textos sobre aspectos políticos*; *Textos sobre aspectos religiosos*; *Textos sobre aspectos do cotidiano*; *Textos sobre a vida na corte*; *Textos sobre a vida no campo*; *Textos sobre os conflitos e guerras*; *Textos sobre o desenvolvimento científico*; e *Textos sobre a relação entre ser humano e natureza*.

FIGURA 45: Fonte de interesse inicial dos estudantes sobre Antigo Egito.



Fonte: o autor.

Inicialmente, nos perguntamos por que os professores não trabalham em suas aulas *Textos sobre a vida no campo* (0%)? Uma hipótese a ser levantada é que talvez, muitos ainda continuem conduzindo suas aulas pelo fio do "Egito Faraônico". Contudo, não necessariamente, com base nos "*Textos sobre a vida na corte*", que alcançou acima, apenas 18,8%, mas sobre a grandiosidade e magnificência do poder da realeza, sempre colocadas em pauta pelos meios midiáticos.

Um exemplo característico dessa busca da grandiosidade do Egito faraônico pode ser observado no lançamento do documentário *Explorando o Desconhecido: A Pirâmide Perdida* (2023), uma produção recente da empresa Netflix. No documentário, em uma das cenas, o renomado arqueólogo egípcio Zahi Hawass, que estava em um sítio arqueológico escavando em busca de uma pirâmide, decide deixar de continuar a escavação, após a descoberta de uma tumba que não correspondia a um local de enterramento da elite, ou seja, não tinha o valor por ele esperado, era a tumba de uma pessoa simples. Portanto, ordena seus trabalhadores a cobrirem-na novamente com as areias, pois não havia naquele lugar nenhum monumento faraônico. Hawass, ainda está à procura, na necrópole de Sakara, da Pirâmide Perdida do faraó Huni, do Antigo Império.

Pensar sobre esse exemplo, nos leva a refletir no que já apresentamos em capítulos anteriores, a respeito do poder de influência do senhor Hawass para a História. Pois, segundo o próprio, encontrar a Pirâmide Perdida, que procura há mais de 40 anos, pode colocá-lo no patamar de Haward Carter, o descobridor da tumba de TutAnkhAmon.

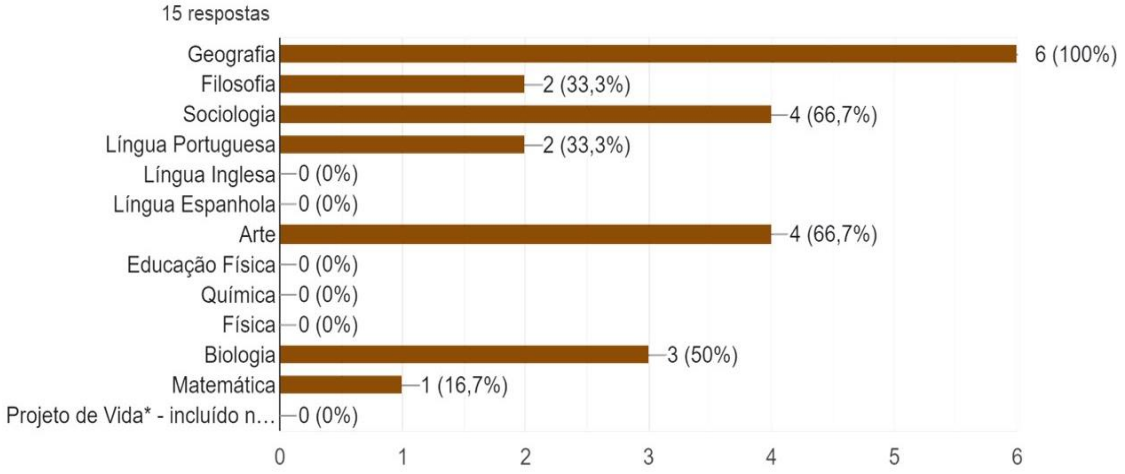
Para nós, que procuramos verificar os resultados do QP e de possíveis caminhos para o ensino de Antigo Egito, sem tirar nenhuma respiração de importância do

arqueólogo em questão e toda sua contribuição para a Egiptologia egípcia, pensamos que pode haver aí um reforço de propagação em alta escala do "Egito Faraônico", em detrimento do "Egito do camponês, da carpideira, da tecelã, do ourives, do carpinteiro..."

Como já havíamos informado anteriormente, na análise do *QUADRO IX: Quantitativo de vivências dos discentes que influenciam no planejamento docente,* os estudantes apresentam considerável interesse nas questões religiosas sobre o Antigo Egito. Tal fato, confirma-se com a análise da *Figura 45*, acima, que visualizamos 81,3% dos professores responderam "*Textos sobre aspectos religiosos*".

Portanto, a relação Egito e religião está muito próxima na perspectiva do que trouxeram os professores sobre seus estudantes. Muito embora, quando perguntamos sobre o planejamento das aulas de Antigo Egito e a interdisciplinaridade com os demais componentes curriculares do Ensino Médio, obtivemos com o maior número de opções a serem marcadas em "caixa de seleção", a disciplina Geografia. Hipoteticamente, acreditamos que tal escolha possa estar relacionada à geografia física e não à geografia humana ou política, uma vez que é comum nos livros didáticos, o assunto Antigo Egito, ser geralmente introduzido pelas condições físicas de sua geografia. Observemos os números na *Figura 46*, abaixo:

FIGURA 46: Interdisciplinaridade nas aulas sobre Antigo Egito.



Fonte: o autor.

Ao analisar as informações até aqui apresentadas, podemos repensar como os professores de História podem planejar suas aulas interdisciplinarmente, conectando história com componentes curriculares como a Filosofia, no tocante aos aspectos da antiga sabedoria egípcia. Ou com a Sociologia, nas relações cotidianas dos mais variados

espaços da sociedade. Ou o componente Arte, trazendo à tona algumas das incalculáveis obras artísticas daquele tempo.

Sugerimos aos nossos leitores, um olhar panorâmico e, ao memo tempo delicado em relação aos componentes que foram registrados como nenhuma utilização (0%) de práticas interdisciplinares. Poderíamos ter encontrado pontuações em Língua Estrangeira, Inglesa e Espanhola, ambas obrigatórias no currículo escolar paraibano, que poderiam ser utilizadas de tantas maneiras, como em uma breve comparação aos conhecimentos de tradução pelos egiptólogos dos textos hieroglíficos, ou a importância das mesmas para o turismo atual no Egito.

Ainda dentro da Área de Linguagens, Educação Física pode estar presente nas aulas interdisciplinares com História, exemplificando como se dava a relação com a ginástica e as danças egípcias, relacionadas às cerimônias cênico-religiosas (Serpa, 2021).

Gostaríamos também de lembrar do exemplo, que apresentamos no Capítulo I, do livro *Aprender Juntos História*, de 2021, das autoras Mônica Lungov e Raquel dos Santos Funari, que traz a experiência do entendimento da língua egípcia antiga correlacionando à nossa linguagem simbólica atual.

> Atualmente, com o uso de aplicativos de bate-papo via internet, as pessoas também se expressam usando símbolos e desenhos, como os *emoticons.* Esses símbolos servem para expressar sentimentos com desenhos criados com base nos caracteres disponíveis nos teclados de computadores, celulares, *tablets*, entre outros dispositivos (Lungov; Funari, 2021, p.83).

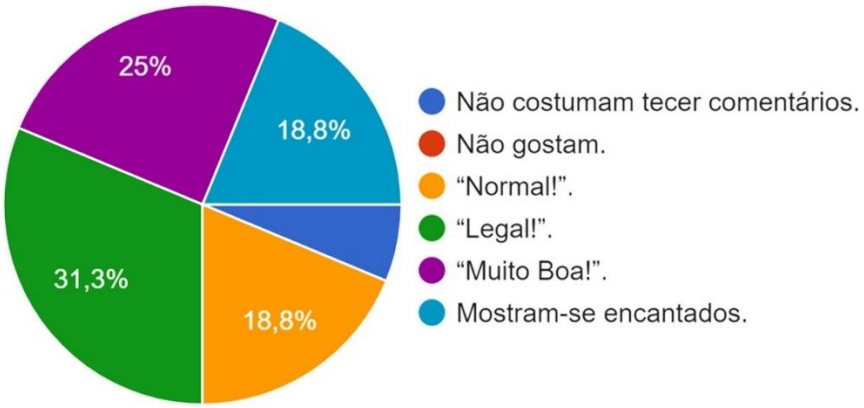
Este livro, é um exemplo, assim como outros, que geralmente apresentam indicações sobre trabalhos interdisciplinares, para que os professores possam conectar saberes da mesma área e até de áreas distintas. Haja vista que, muito professores costumam abordar os professores de História para trabalharem, no que nas escolas cidadãs da Paraíba, costuma-se denominar “aulas articuladas”, ou seja, a partir de uma combinação entre dois ou mais professores, as aulas podem ser construídas e ministradas em conjunto, correlacionando temáticas comuns a ambos os saberes.

Sobre o componente Química, há muito a ser trabalhado interdisciplinarmente, como a produção de vidros, perfumes, cosméticos, tinhas para arte, remédios, unguentos, temperos... Física, é um dos componentes que os professores poderiam abraçar com propriedade, demonstrando teorias de construções arquitetônicas, elevação e equilíbrio perpendicular dos gigantescos obeliscos, as possibilidades de transportes dos pesados blocos das pirâmides, cálculos astronômicos para o controle das cheias do rio etc. Assim,

acreditamos que as aulas, não apenas as de História, mas de qualquer componente, podem ser ilustradas ou referenciadas com ingredientes do Antigo Egito, podendo se tornar cada vez mais agradáveis aos estudantes.

Reforçando que o QP foi pensando em poder abarcar várias experiências, como algumas daquelas que assimilamos e praticamos em anos de vivências, e pela satisfação manifestada pelos discentes, que costumam querer saber um pouco mais do que 2 (duas) horas/aula podem proporcionar. Assim, perguntamos: *Qual é a sua percepção sobre a reação dos/as alunos/as sobre as suas aulas de Antigo Egito?* E, obtivemos as respostas como ilustra a imagem abaixo:

FIGURA 47: Reação dos alunos sobre as aulas de Antigo Egito.



Fonte: o autor.

O que uma resposta como "*Legal!*" (31,3%) pode nos parecer? Talvez, dentro da atual linguagem simplificada, ou até por vezes, preguiçosa dos adolescentes, um "*Legal*!" pode não soar muito bem. Precisamos lembrar que essas respostas são uma coletânea de dados, extraídos dos professores, a partir de suas lembranças dos comentários dos estudantes sobre suas aulas de Antigo Egito. Vale ressaltar que a memória é seletiva e os professores podem não ter lembrado de outros comentários, ou podem ter respondido ao QP apenas o que acreditavam no que lhes convinha no momento.

Portanto, para fugimos um pouco das suposições e/ou silenciamentos e termos respostas, em que o professor pudesse descrever com mais precisão a referência à vivência dos seus estudantes e a relação com o Antigo Egito, abrimos na formatação do QP, com um item de "resposta longa", com a seguinte proposição: *Exemplifique como você faz referência à vivência do aluno.* Obtivemos, portanto, 10 (dez) afirmativas, a seguir:

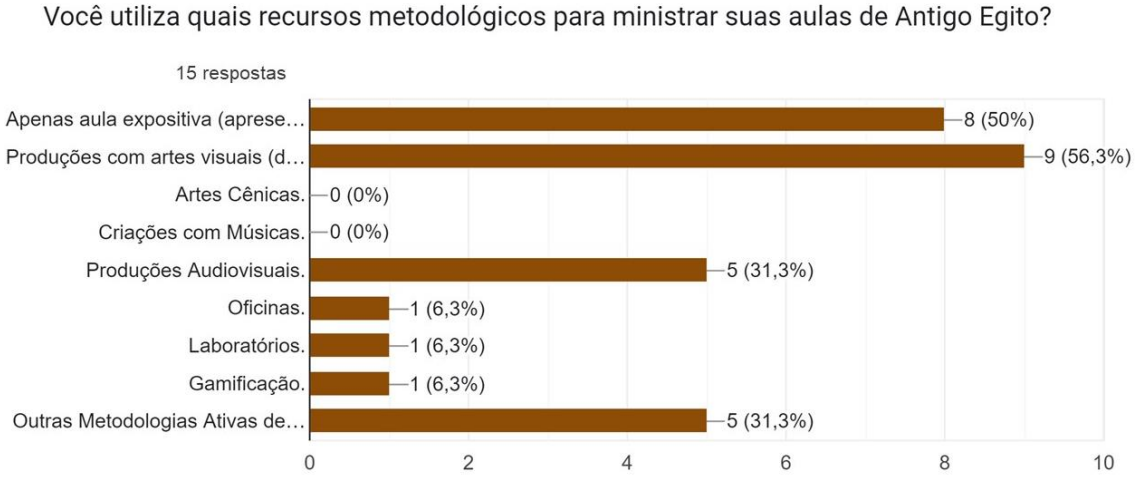
1. *Hábitos fúnebres;*
2. *Importância religiosa e política;*
3. *Suas experiências e pontos de vistas;*
4. *A partir de momentos prévios de conversa/apresentação;*
5. *Relacionando com aspectos culturais dos dias de hoje e que tem origem mais remota;*
6. *A importância da escrita, a prática da mumificação e a evolução da medicina e a importância da matemática para as construções sociais;*
7. *Perspectiva religiosa (aproximações e distanciamentos), relação do trabalho com o meio natural, conhecimentos sofisticados em matemática e astronomia que permanecem notáveis até os dias atuais;*
8. *Os estudantes trazem à sala de aula elementos de seu cotidiano, como referências à cultura religiosa (Bíblia), filmes que assistiram cuja temática era o Egito antigo, bem como documentários e ideias pré-concebidas sobre múmias, reencarnação e ressuscitar dos mortos;*
9. *Na questão religiosa sobre a mumificação e a vida no além, e cultural sobre as pirâmides. Basicamente, provoco o exercício da diferenciação/estranhamento/compreensão. Busco fazer esse exercício comparado à prática religiosa cristã, e alguns elementos da arquitetura moderna;*
10. *Ao afirmar a existência de crenças politeístas no Egito Antigo, comparo e diferencio os aspectos dessa cosmovisão com a cosmovisão cristã. Além disso, quando ressalto o aspecto político teocrático do Egito, também faço pontes com outros momentos em que o discurso religioso fundamentou o fazer político, até chegar ao presente e a tentativa de erguer uma sociedade laica. Por último, teço comparações entre a vida e o trabalho das camadas subalternas egípcias e as condições de vida dos alunos.*

(Extraído do QP)

Como pudemos notar, alguns professores foram mais econômicos em suas respostas e outros mais detalhistas. Essa era a nossa intenção ao abrir para respostas discursivas, possibilitando aos leitores dessa dissertação uma maior compreensão da captura dos dados no QP.

Decidimos averiguar os professores também sobre os recursos empreendidos nas aulas sobre ensino de Antigo Egito na 1ª Série do Ensino Médio, perguntando:

FIGURA 48: Uso de recursos metodológicos nas aulas de Antigo Egito.



Fonte: o autor.

Como podemos ver, as *Aulas Expositiva, com o uso apenas de apresentação oral e uso da lousa*, que acabam por ser marca das nossas raízes tradicionalistas de ensino, insistem em ocupar o segundo lugar. Em primeiro lugar, os professores marcaram a opção *Produções com artes visuais (desenho, pintura, escultura, colagens etc)*. Consideramos que se essas aulas forem realmente trabalhadas com estudo adequado e até com o apoio interdisciplinar de professores de Artes Visuais, podem ser bem aprofundadas e prazerosas.

Ao fazermos o cruzamento dos dados do QP, quando averiguamos a atuação dos professores em relação às ações interdisciplinares em comparação com os assuntos que costumam levar para sala de aula sobre Antigo Egito (Figura 46), notamos certa disparidade. Pois, ao planejar suas aulas, 62,5% dos professores responderam que utilizam a interdisciplinaridade em parceria com outro componente curricular. Dentre os quais, os mais citados foram, Geografia com 100%, Sociologia e Arte com 66%.

Reconhecemos a necessidade dos professores em tecer explicações, por exemplo, acerca da geografia física do Egito e toda sua importância para a sobrevivência e desenvolvimento da civilização. No entanto, se trabalham em parceira com esses componentes curriculares, como podem não falar de Teatro e, somente 1 (um) professor comenta sobre Música, se ambos são objetos de conhecimento de Arte, que foi afirmado haver interdisciplinaridade em 66%? E ainda, apenas 6 (seis), dos 15 (quinze) marcaram

a opção *Os Museus*, ambientes que encontramos exemplos de manifestações artísticas e uma diversidade de contribuições para os estudos da Sociologia.

Acreditamos que os professores encontrem caminhos para articular ações de conexão entre o componente História e Arte, assim como História e Sociologia, portanto a sua resposta ao QP, que notamos na Figura 46¸ infelizmente, pode não ser totalmente fiel aos acontecidos na prática do dia a dia escolar do professor de História. O que podemos perceber é que talvez os professores não se conectem diretamente aos professores dos demais componentes curriculares para construírem suas aulas interdisciplinares e/ou não atentem para o fato de estarem ministrando assuntos que já trazem em si uma gama de diversidade interdisciplinar.

Em se tratando das relações com o componente Arte, que acreditamos ser um ponto de grande diferencial para atração dos estudantes e fixação de conteúdos na juventude escolar, cruzamos os resultados dos dados do QP, também com o uso de recursos metodológicos nas aulas de Antigo Egito, apresentados na Figura 48. Notamos que apenas 5 (cinco) dos 15 (quinze) professores fazem uso de produções audiovisuais para ministrarem suas aulas. O que nos espanta, tamanha variedade de materiais, como filmes, documentários, séries e animações que foram e que são produzidos, sobre a temática Antigo Egito e, sua importância para a apreensão dos saberes culturais e históricos de uma sociedade em seu tempo (Souza Neto, 2019).

Ainda em relação aos dados absorvidos a partir da análise da Figura 48, percebemos uma falta de atualização aos novos tempos da educação de maneira geral, quando aferimos que apenas 5 (cinco) dos 15 (quinze) professores utilizam como recursos em suas aulas as Metodologias Ativas de Aprendizagem. E, em específico nesse grupo de respostas, apenas 1 (um) professor marcou a opção *Gamificação*.

Segundo José Moran (2018),

> Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com **muitas possíveis combinações** (Moran, 2018, p. 4, grifos nossos).

Se nossa juventude atual, bem diferente de quando éramos jovens, vive conectada às mais diversas tecnologias, acreditamos que os professores para produzirem aulas atrativas também precisam se atualizar e fazerem uso desse universo. Isso, obviamente, não quer dizer abolir o papel, a lousa, o olho no olho. Como bem

disse Moran (2018), muitas possíveis combinações, devem se fazer apreciáveis e utilizáveis na educação desse novo tempo.

Como sabemos, encontramos na faixa etária dos estudantes do Ensino Médio uma juventude imediatista, que não tem se importando muito com o processo produtivo e sim, apenas com o produto. Ou seja, é raro encontrarmos atualmente nas escolas aqueles estudantes interessados no como e o no quanto os cientistas e artistas, por exemplo, galgaram para alcançar suas produções.

A compreensão, por parte dos estudantes, dos processos produtivos está a cada dia se tornando mais subjetivo e, em alguns casos até excluso. Em se tratando de uma escola, é sim importante as apresentações de resultados, no entanto, a ênfase no transcurso do aprendizado, nos caminhos, nos erros e acertos para cada situação e seres em específico, desenvolve nos indivíduos atuantes as habilidades que poderão ser novamente utilizadas em processos de aprendizagem vindouros.

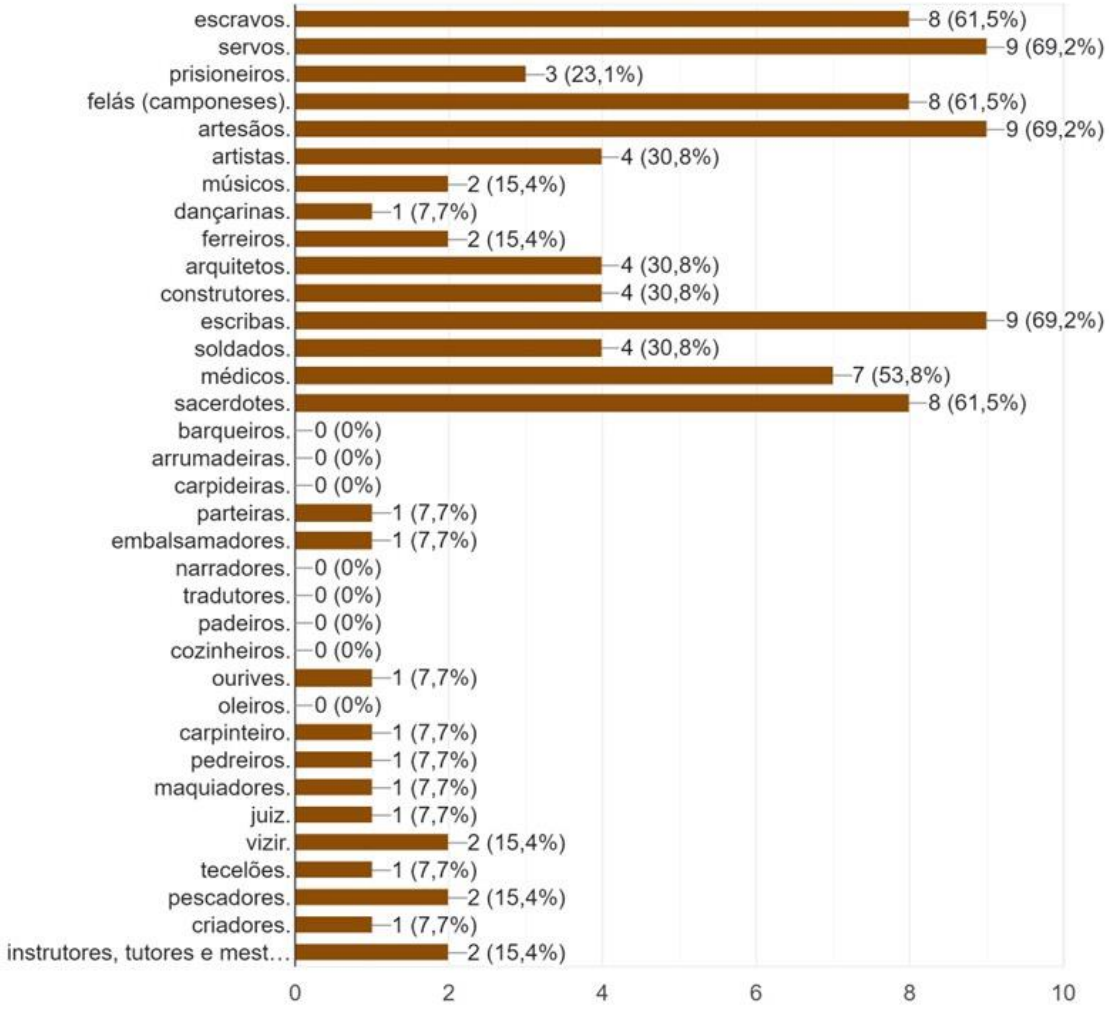
Cabe aos professores explicar a importância das etapas de cada vivência na prática pedagógica, e corroboramos com Morin (2021), ao afirmar que "explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo" (2021, p. 51).

Ao esclarecer aos estudantes o que foi vivenciado é valorizado o aprender contínuo e processual, diminuindo assim, o fluxo convergente para a tendência concorrencial da educação concurseira, cujo objetivo está nas avaliações somativas, nos números de resultado, a exemplo do foco unilateral no ENEM nas turmas de Ensino Médio.

Procurando averiguar se os professores dedicam, em suas aulas de Antigo Egito, algum espaço ao mundo do trabalho daquela época relacionado com os dias atuais, verificamos que 81% responderam que *SIM*. Mas sentimos a necessidade de aumentar o nosso alcance sobre quais trabalhos são relacionados entre passado e presente. Desta feita perguntamos quais seriam esses trabalhos[158], como pode ser visto na figura abaixo:

[158] Necessitamos esclarecer que a lista de trabalhos a seguir foi confeccionada com nomes atuais para trabalhos e serviços como os chamamos atualmente. Assim como as diferenciações específicas, como por exemplo, artistas e artesãos; escravos e prisioneiros; arquitetos e construtores; entre outros que, para alguns historiadores, os antigos egípcios não os diferenciavam.

FIGURA 49: Trabalhos associados ao Antigo Egito pelos professores.



Fonte: o autor.

Os dados apresentados acima, mostram um empate entre 3 (três) trabalhos associados aos do Antigo Egito, que tiveram a maior pontuação, de 69,2%, que foram: *servos*; *artesãos* e *escribas*. Em segundo lugar, com 61,5%, estão: *escravos*; *felás (camponeses)* e *sacerdotes*. Em terceiro, com 53,8%, *médicos*. Esse resultado nos levou a refletir.

Se a carreira de medicina, considerada uma das mais pretendidas pelos estudantes que ingressam o Ensino Médio, tanto em escolas públicas como privadas, e os dados dessa pesquisa já apresentaram que *A Mumificação* é um dos assuntos preferidos nas escolas, alguns questionamentos vêm à tona: será que os professores não associam a carreira médica aos rituais mortuários de embalsamamento dos corpos? Será que ao lecionar suas aulas não poderiam despertar reflexões sobre este trabalho, que literalmente disseca cadáveres, o quanto ajudou nos estudos do corpo humano?

Uma das hipóteses que ajudaria a compreender esse fascínio pelo processo da mumificação é a gama de filmes e documentários que abordam práticas médicas, por parte dos egípcios, que são de fácil acesso ao extenso público infantil e juvenil na nossa atualidade midiática.

Contudo, infelizmente não temos resposta para todas as perguntas. Seriam necessários outros questionários direcionados a esse tema. Mas, o que mais nos intriga ao verificar com minúcia essas pontuações acima, é o fato de que a própria profissão de professor, ou seja, o trabalho daqueles que responderam o QP é pouco relacionada aos *instrutores, tutores e mestres*, último item da imagem, em sexto lugar, com 15,4%, empatando com *músicos*; *ferreiros*; *vizir* e *pescadores*.

Essa situação, também nos coloca em xeque, uma vez que estamos em momento atual de meditação sobre o estudo, a pesquisa, o ensino de História e a própria profissão de professor de História. Estamos assim, nos autoavaliando constantemente em nossas atividades de docentes, assim como pode estar também, o leitor dessa dissertação, uma vez que,

> a avaliação é uma ferramenta indispensável na construção do processo educativo, que faz parte do nosso cotidiano de forma subjetiva e interpretativa. Ao professor propomos sempre a reinvenção, a reconstrução, a renovação de seus conceitos, métodos e práticas avaliativas, trazendo soluções cada vez mais palpáveis e até concretas para cada estudante, grupos, turmas, séries e anos da escola. Para isso, o professor deve estar constantemente em processo de autoavaliação (Silva, 2021, p. 35).

Na quinta e última categoria do QP, *LIVRO DIDÁTICO*, absorvemos informações acerca da utilização deste material que, como já tivemos oportunidade de mencionar anteriormente, é o mais frequente instrumento de apoio dos professores consultados. Verificamos que 100% dos professores utilizam o livro didático. No entanto, é preciso expor a ressalva apontada na fala de um dos professores: "*Existe o livro didático, mas ele nunca é entregue a tempo para o aluno*".

De fato, essa situação, compromete o aprendizado dos estudantes, principalmente, por que, como já vivenciamos, certas escolas apresentam como único material disponível o livro didático. Estamos nos referindo às escolas, não apenas sem acesso à internet, mas sem nenhum tipo de equipamento reprográfico. Se este material não chega em tempo hábil aos professores, que o tem como sua principal referência para planejarem suas aulas, para os estudantes, que já não o recebem em dia, quando

se deparam com os mesmos, os assuntos já transcorrem em muitas páginas ou até em capítulos.

A respeito da utilização de outros meios e instrumentos didáticos pelos professores, já debatemos anteriormente, quando analisamos o *QUADRO X*, em que o maior número, 8 (oito), dos 15 (quinze) professores, afirmaram utilizar *Trechos de filmes, documentários e vídeos de domínio público.* Mas, se os professores se utilizam de outros meios, como ferramentas tecnológicas específicas, gostaríamos de destacar uma das respostas, quando continuamos com a pergunta: *Se as alternativas anteriores não contemplam o que você utiliza, descreva-o abaixo:*

A resposta, importante salientar, do único professor que atua nas redes pública e privada, foi: *Não existe suporte técnico para tal, mas na rede privada eu uso slides.* Como podemos averiguar dessa resposta, supomos que pode haver uma diferença quanto à estrutura, não apenas física e instrumental entre escolas públicas e privadas, mas, no que se refere ao apoio técnico profissional, seja a partir de formações instrumentais, seja de profissionais técnicos com tal competência.

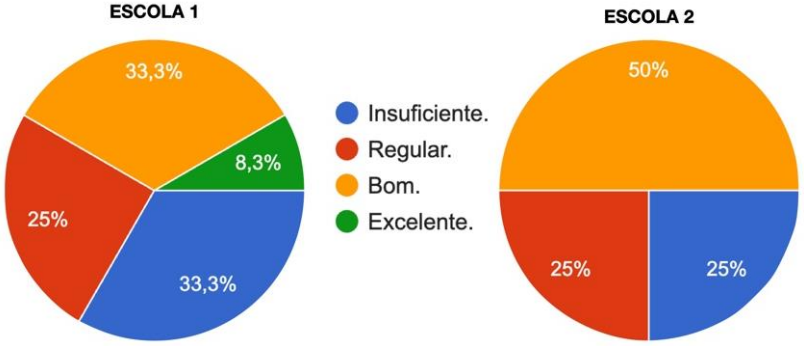
Quando questionamos os professores sobre quais os livros didáticos são adotados na sua escola, obtivemos como resposta: *FTD Sistema de Ensino; Etapa, Bernoilli; Sistema Ari de Sá; História, Sociedade & Cidadania; Cenas da História; História das Cavernas ao Terceiro Milênio; SAE; Araribá Plus; Sistema Farias Brito; Apostilado do GGE; Moderna Plus; Sistema Etapa.* Como podemos observar, alguns professores responderam com o nome do livro ou com o nome da editora. Sabemos que alguns professores ministram aulas em mais de uma escola, portanto, puderam responder com mais de um livro adotado. Em maioria, encontramos a utilização do Sistema Ari de Sá, em empate com o Moderna Plus, ambos com 4 (quatro) professores que fazem seu uso.

Curiosamente, apenas 7 (sete) professores responderam sobre a autoria dos livros adotados. Talvez os outros professores não se lembrassem dos nomes dos autores ou não estivessem, no momento de resposta ao QP, com o livro em mãos. No entanto, sabemos por experienciar a cada ano de planejamento escolar, que é comum entre os professores, se referirem ao livro didático e seu autor nas comparações dos mesmos, por isso, acreditávamos que soubessem da autoria. Mas, não podemos afirmar com convicção o porquê de 8 (oito) professores não responderem sobre a autoria dos livros.

Aproveitamos para perguntar aos professores se eles se sentem satisfeitos com o conteúdo sobre Antigo Egito presente nos livros didáticos. E, como podemos notar

na imagem abaixo, em maioria, tanto na primeira escola quanto na segunda, que o grau de satisfação é *Bom*.

FIGURA 50: Satisfação quanto ao livro didático.

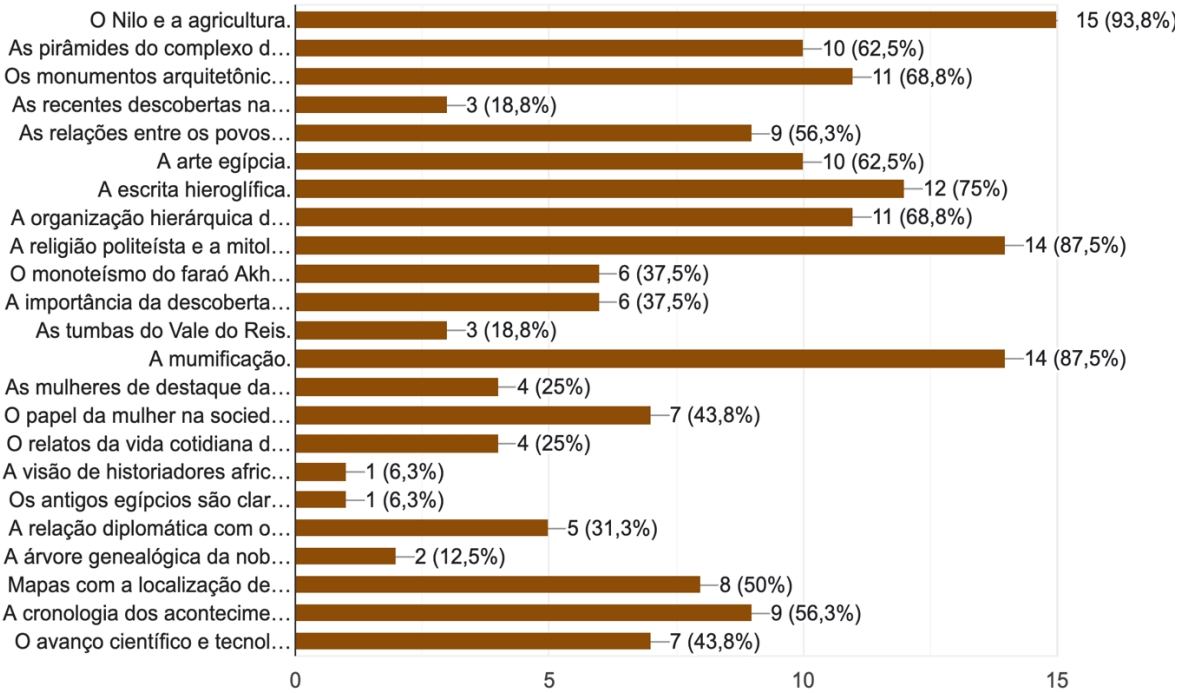


Fonte: o autor.

Muito embora, na imagem da esquerda, em azul, para *Insuficiente*, o percentual é de 33,3%, o mesmo número que para o laranja, que é o *Bom*. Dado este, de alta relevância, uma vez que, como já apontamos, o livro didático é um dos principais instrumentos de apoio pedagógico dos professores. Se o livro adotado na escola é considerado *Insuficiente*, supomos que os professores devem se utilizar de outros meios e estratégias de ensino para construírem suas aulas, como informamos no *QUADRO X*, quando mostramos outras possibilidades, tais como: *Trechos de filmes, documentários e vídeos de domínio público*; e *Apresentações em power point, keynote, prezi, ou outra ferramenta digital*.

Mas, para podermos analisar o que consideram como *Bom*, no resultado acima, decidimos listar uma série de assuntos referentes ao Antigo Egito, para que pudessem elencar aqueles que consideram presentes nos livros didáticos adotados.

FIGURA 51: Assuntos no livro didático.



Fonte: o autor.

Na análise da imagem acima, que podemos ver as opções na íntegra em 7. ANEXOS, percebemos a pouca presença de assuntos que consideramos essenciais no ensino de história do Antigo Egito, principalmente, diante de tudo que tecemos nesta dissertação. Podemos ver que a "*Africanidade*" egípcia é quase ausente, assim como a visão histórica dos próprios historiadores africanos, com 6,3%. Também consideramos baixo o número de professores que responderam "*Os relatos da vida cotidiana dos menos favorecidos*", pontuado como 25%.

Pois, se é orientado na PCEM/PB, que o ensino de História precisa estar alinhado às atuais discussões de decolonialidade e reconhecimento de nossas origens afrodescendentes, se o ensino precisa partir da realidade local do estudante para estimular o sentimento de pertencimento do mesmo nas próprias práticas estudantis, passamos a nos questionar se esses livros, ou outros atingiriam um grau de satisfação mais elevado.

Lembrado, como assevera Borges e Rodrigues, que o ensino de História é complexo e, portanto, cabe ao professor:

> a responsabilidade de desenvolver um aprendizado que possa contribuir para a formação do pensamento crítico e reflexivo. A sala de aula não é apenas um espaço de transmissão de informações, mas sim de relação dos interlocutores que constroem sentidos (2006, p. 13).

Enfim, gostaríamos de retomar um questionamento que deixamos em aberto no início da análise do QP. Se tivemos 7 (sete) professores de escola privada, 7 (sete) de escola pública e apenas 1 (um) que atua nas duas instâncias, percebemos nos meandros das respostas e da origem local de suas autorias, que a única diferença a ser levantada com ênfase está no fato de que as escolas privadas dispõem, em geral, de melhor aparato instrumental e tecnológico. Obviamente, tal distinção pode resultar numa amplificação de possibilidades de acesso ao conhecimento e desenvolvimento do ensino de história do Antigo Egito.

Muito embora, nas respostas que encontramos nessa pesquisa, pudemos averiguar que tanto para escolas públicas como para escolas privadas, é latente a necessidade de formações iniciais e continuadas que atinjam o máximo de professores possível. Notamos ainda que há uma grande lacuna entre o que é produzido sobre o Antigo Egito nas Universidades, e os conteúdos dos livros didáticos.

Outra preocupação está relacionada à formação universitária dos futuros professores, que atuarão no chão da escola básica. Essa desconexão entre Ensino Superior e Ensino Básico precisa ser repensada, porque, como constatamos, há um despreparo real nos profissionais responsáveis pelos conhecimentos históricos que deveriam alcançar os estudantes do Ensino Médio. Pois, “é papel deste profissional ampliar os conhecimentos de seus educandos, estabelecendo a referência com a realidade em que eles interagem, em todos os sentidos” (Borges e Rodrigues, 2013, p. 13).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu **cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas**; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural." (Schimidt, 2019, p. 55. Grifos nossos)

Um grande conjunto de variáveis pode ser responsabilizado pelo insucesso do egresso do curso de Licenciatura em História, na sua continuidade de estudos e progressão vertical acadêmica. Em um primeiro momento, chamamos a atenção para aqueles que conseguem, imediatamente, galgar os degraus de pós-graduação sem tantas atribulações interruptivas. A estes, dedicamos algumas reflexões durante a trajetória de produção desta dissertação.

Muito embora, para aqueles que conseguem, no seu tempo, dividido entre obrigações familiares e necessidades de luta pela sobrevivência, continuar seus estudos e podem nos brindar com suas contribuições de experiência para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos, têm nosso total respeito e admiração. Professores que, sentindo-se despreparados, ou tendo se preparado ao máximo, perceberam que a sala de aula é uma realidade que só sabe quem a vive, pois enfrentaram um *front*, e a encararam na prática.

Esses profissionais, que se autossustentam e, muitas vezes à familiares também, na nossa realidade atual, para conseguirem o mínimo de condições de sobrevivência precisam estar em sala de aula pelo menos 40 horas semanais, seja na rede pública ou privada. E, como sabemos, as atividades do professor vão muito além do ato de ministrar aulas. São horas semanais de reuniões gerais ou por série, por área, por componente; horas de elaboração de materiais de apoio, de avaliações e de correções; e até o tempo dedicado

a serviços que, há aproximadamente uma década, eram ofício da secretaria escolar, pois a evolução tecnológica parece ter transferido ao professor certas atribuições.

Vale ressaltar que nos reconhecemos no perfil desse segundo caso de professores, cujo *cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas*, como aponta Schmidt (2019). Além de todas as atividades laborais que concernem o ofício do professor, que por si só exige preparação e certo equilíbrio físico, mental e emocional, vivemos os dois anos de produção desta dissertação acossados por sentimentos de ansiedade, angústia, isolamentos sociais forçados, e necessários, ou seja, vivemos e sofremos com a Pandemia da Covid 19.

Com todas essas dificuldades, de um contexto pandêmico, nosso objetivo foi, de certa maneira, alcançado, partindo de um Questionário de Pesquisa, que levantamos dados das vivências dos professores da 1ª Série do Ensino Médio da Paraíba, entre os anos de 2016 e 2021, sobre o ensino de História do Antigo Egito.

Neste trabalho, o QP foi nosso guia. Assim como para o antigo egípcio, o Nilo era uma bússola, pois ele sabia que o rio sempre corre para o Norte, e podia olhar a Leste ou a Oeste, que encontraria na margem o preto húmus, depois o verde da vegetação e ao longe, o ocre do deserto.

Constatamos que um dos pontos nevrálgicos apontados pelo QP foi, especificamente, a respeito da formação dos professores de História, tanto na sua graduação, como na sua carência de uma Formação Inicial e Continuada (FIC). Pois, percebemos que, pelas respostas, a maioria dos professores, em suas abordagens nas aulas sobre Antigo Egito, tendem a repetir assuntos, a saber: *As Pirâmides, A Mumificação, O Nilo e a Agricultura*, a vida em torno das histórias da corte faraônica, entre outros.

Tal ênfase, pode reforçar a continuidade de um "Egito Faraônico", como centro das discussões, prevalecendo as permanências de visões eurocêntricas. Nesse caso, que privilegia visões imperialistas desde a era napoleônica, como tratamos no Capítulo I, acaba por manter em vigência a perspectiva colonialista, com histórias da realeza, das conquistas militares, da riqueza nas tumbas dos nobres, assim como, de que os egípcios se mantiveram em esplendor por milênios (Sagredo, 2023).

Em contraposição a essa visão colonialista, como apontamos no Capítulo II, já existe, em alguns livros didáticos, toda uma preocupação com a decolonialidade e a africanidade do Egito. Abordagens de certa maneira recentes, mas que precisam entrar nos debates das escolas. Assim, Sagredo convida:

> as professoras e professores da Educação Básica não somente a se apropriarem, mas a inserirem-se nos debates teóricos recentes dentro das Ciências Humanas, participando de forma ativa na prática de um ensino decolonial e agregando a esses mesmos debates enquanto essa prática é construída (2023, p. 255).

Em se tratando dos assuntos sobre a vida cotidiana, de maior proximidade com as realidades locais dos estudantes, percebemos que esses ainda se perpetuam velados. Justamente essas temáticas que poderiam trazer, pelas similaridades de vivências, o sentimento de pertencimento e identificação da comunidade escolar, ao se depararem com situações que pudessem se espelhar, permanecem silenciadas (Silva, 2021).

Essas proximidades são possíveis a partir de um manancial de materiais disponibilizados, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e grupos de pesquisa, ou em publicações científicas populares, como demonstra Pedro Paulo Funari (2008), no texto *História Antiga: a renovação da História antiga*:

> A História Antiga é cada vez mais popular, com um número substancial de estudiosos dedicados a seu estudo, jovens que se iniciam na pesquisa e professores de cursos superiores de História. Também o interesse dos alunos é notável, a julgar não só pelas coleções de livros de apoio didático, mas até mesmo pela presença da temática nas revistas científicas populares, como *Galileu* e *Superinteressante*, e na venda, em bancas de jornais, de fascículos sobre o mundo antigo, como no caso da coleção *Egiptomania*. (Funari, 2008, p. 107).

Toda essa popularização e interesse pela História Antiga, que muitas vezes pode também ter emergido a partir de apreciações artísticas midiáticas, mediante filmes, séries, documentários e outros, proliferando inclusive a Egiptomania na sociedade, assuntos abordados no Capítulo I, ajuda a despertar gostos e preferências. Porém, ainda há fortes entraves que represam o fluir de assuntos que o público possa vir a se interessar, como o forçoso engessamento conteudista das matrizes de referências do ENEM.

Esse caminho tomado pelos professores que, possivelmente são conduzidos a seguir no veio de "luta para vencer conteúdos", permitem que o Antigo Egito seja saltado ou tratado superficialmente, assim como outras sociedades, caso não estejam em itens de proposições do Exame, este que se tornou a medida de ingresso na maioria das Universidades do país.

Pelas análises do questionário, percebemos também que, mesmo que alguns professores, se utilizem de novas tecnologias informacionais, ou *Produções com artes visuais (desenho, pintura, escultura, colagens etc)*, o livro didático adotado pela maioria das escolas, é considerado *Insuficiente*, no que se trata de comportar os assuntos acerca

do Antigo Egito. Reforçamos a ideia de que temas como *O papel da mulher na sociedade egípcia*, podem e, devem ser trabalhados em sala de aula, principalmente, em virtude de sua relevância nos debates sobre as lutas pela igualdade de direitos na atualidade.

Algo expoente observado neste trabalho, é que o fato de os professores atuarem em redes públicas e/ou privadas, não implica grandes mudanças na sua atuação profissional, pois em ambos os casos apresentaram as mesmas lacunas no processo de ensino-aprendizagem sobre a história do Antigo Egito. Por exemplo, a ausência de formações robustas para o aprofundamento destes profissionais, principalmente, em relação às atualizações normativas nacionais (BNCC e NEM) e estaduais (PCEM/PB), ocasiona uma deficiência no acompanhamento das mudanças necessárias e, por lei (13.415/17) obrigatórias.

Reconhecemos que o QP, que funcionou como uma bússola para todo o trajeto traçado até aqui, por ser muito extenso, pode servir de material para futuras pesquisas. Todavia, procuramos elucidar os pontos que consideramos mais pertinentes para as discussões da atuação docente daqueles que vivenciam o chão da sala de aula da 1ª Série do Ensino Médio da Paraíba.

Esperamos a compreensão do leitor por nosso discurso apresentar, em alguns momentos, nuances consideradas memorialistas. Mas a partir do nosso *lugar de fala*, precisávamos trazer à tona nossa experiência, de quase trinta anos de sala de aula, para os debates com as fontes bibliográficas e os professores consultados em nossa pesquisa. Acreditamos que quando ensinamos com amor, o que ensinamos, seja o que for, estamos levando junto o que podemos oferecer de melhor, o Amor.

Para finalizar, esse trabalho não se encerra com a nossa dissertação. Consideramos que, assim como os antigos egípcios plantavam suas sementes no húmus do Nilo, e esperavam o tempo necessário para fazer a colheita, os leitores podem recolher os frutos que desejarem dessa obra, apreciarem seus sabores e dissabores, e cultivarem em novas terras.

O nosso desejo é que você, professor de História, ao final dessa leitura, possa ter se sentido convidado a refletir em como fomos ensinados, como ensinamos e, o principal, o quanto podemos melhorar no nosso ofício.

Primeiro a prática, depois a teoria.

Ptahotep

5. LÉXICO

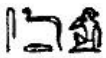
Reservamos esta seção para esclarecer certas expressões, termos e nomes de uso comum no estudo da Egiptologia, com o cuidado para que o leitor inexperto ou desabituado possa aprofundar suas acepções.

5.1 SÍMBOLOS QUE ABREM OS CAPÍTULOS E TÓPICOS

Apresentamos aqui a descrição dos hieróglifos de acordo com a *Egyptian Grammar*, de Sir Alan Gardiner (2001). Cada um está relacionado ao conteúdo dos capítulos e tópicos a que se refere na mesma sequência do transcorrer do texto.

: hieróglifo que representa um dos tipos de pães existentes naquela época. É símbolo determinativo para vila com estradas cruzadas, cidade, região habitada, Estado. Está presente no nome Egito – *Kmt ou Kemet*, e também no nome egípcio da capital Tebas – *Waset*.

: criança sentada (no colo) com a mão na boca.

: homem com a mão na boca. Representa, neste trabalho, a fala de agradecimentos do autor. Está presente na palavra **falar.** 

: escaravelho sagrado, besouro do esterco, *Ateuchus sacer*. *Kepher*

: instrumento do escriba, que era composto por paleta, bolsinha para os pigmentos em pó, recipiente com água e cálamo de junco. Representa, neste trabalho, o início do primeiro capítulo, assim como a escrita oficial dos antigos documentos egípcios, postulado dos escribas.

: sol nascendo sobre a montanha ou propriamente o lugar onde nasce o sol. Utilizado aqui para simbolizar a origem da história egípcia e sua africanidade. Que o horizonte iluminado traga luz aos estudantes em suas próprias realidades.

: navio à vela. É um convite a navegar pelas águas das experiências docentes pesquisadas.

: folha, caule e rizoma de lótus. Também representa o numeral 1.000 (mil). A flor de lótus é o símbolo do buscador da verdade de si mesmo.

: estela. Superfície de pedra onde eram registrados os grandes feitos de um reinado. Neste trabalho, são as referências basilares para a sua construção.

: olho, olhar. Refere-se a importância de se observar cada um dos significados dos símbolos utilizados nesta obra. Presente, por exemplo na palavra **ver**.

: laço. Aqui representa aquele que conecta e traz para a clareza, com a demonstração ilustrativa, os materiais indispensáveis para a compreensão de toda a pesquisa. São os anexos.

5.2 EXPRESSÕES E TERMOS

Organizamos essa seção em ordem alfabética para que o leitor possa recorrer aos termos a qualquer momento, sem ter que seguir necessariamente a sequência do texto corrente.

Uma vez que há uma vastidão de fontes para pesquisa dos termos egípcios a seguir, procuramos concentrar naquelas que consideramos mais adequadas ao propósito acadêmico deste trabalho, como por exemplo, para a religião egípcia, destacamos: **Os Deuses do Egito**, de Claude Traunecker, com tradução de Emanuel Araújo (1995); **As**

Religiões no Egito Antigo: deuses, mitos e rituais domésticos, organizado por Byron E. Shafer e traduzido por Luis S. Karusz (2001) e **Religião e Magia no Antigo Egito**, de Rosalie David, traduzido por Ângela Machado (2011).

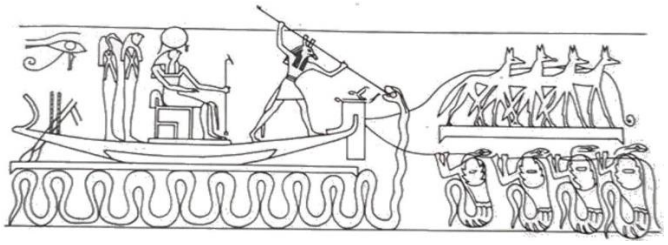
Ankh **:** é o som vocálico para vida. A cruz ankh, como é reconhecida hoje, era um amuleto que segundo a mitologia egípcia, os deuses carregavam-no e tinham com ele o poder de gerar vida.

Como exemplo, temos o nome *Per Ankh* , que significa Casa da Vida, um centro de estudos e atendimentos médicos, além de outras faculdades. Para o som casa ***pr*** atribui-se o som vocálico do ***e***, entre o ***p*** e o ***r*** para facilitar a pronúncia, de acordo com a Convenção Egiptológica "do século XIX, precedendo a teoria fonológica e o alfabeto fonológico internacional (AFI). [...] promove uma fórmula simples [...] norteando os estudos da escrita hieroglífica" (Pereira, 2016, p. 67), uma vez que sobre os sons vocálicos ainda não há certeza de suas pronúncias.

Anúbis: é o deus da mumificação, representado como um chacal ou corpo humano com a cabeça do chacal, é também presente da Cosmogonia de ON (Heliópolis) um fiel ajudante de Ísis na recuperação de Osíris (Traunecker, 1995; Shafer, 2001; DAVID, 2011).

Bastet: é a deusa representada pelo gato, está na mitologia, geralmente associada ao mito da Criação (Traunecker, 1995; Shafer, 2001; David, 2011).

Barca solar/ciclo solar: durante toda a história do Antigo Egito o Mito da Criação foi contado e escrito de inúmeras maneiras, variando de acordo com a época e a localidade. No entanto, a essência do mito nunca foi modificada. No ciclo solar, as versões sempre cuidaram de manter o que realmente importava: o seu significado de luta incessante, durante o dia e, principalmente, durante toda noite, contra todas as dificuldades, obstáculos e males.



Versão da viagem do deus-sol pela noite. O barco é puxado por chacais e *uraei* com cabeças humanas. Seth trespassa Apópis com uma lança; por detrás de Rá-Harakhty encontram-se figuras mumiformes de Hórus e Thot. Papiro de Hirweben, 21ª dinastia. Cairo, Museu Egípcio (Baines e Málek, 1996, p. 216).

Benben: *benbenet* ou *pedra benben* era o topo da pirâmide, também conhecido como *piramidion,* "entalhado com textos reais e religiosos e frequentemente revestido com folhas de ouro, também representava um raio sólido de luz solar" (Tyldesley, 2005, p. 106).

Djed: significa a escala de Osíris, ou a Coluna de Osíris, sempre utilizada para representar o contato da terra com o céu, geralmente encontrado nas pinturas nas paredes das tumbas no momento da passagem da herança celeste faraônica (Traunecker, 1995; Shafer, 2001; David, 2011).

Escribas: Escriba é uma das funções mais importantes do Antigo Egito, pois

> Possuir a escrita significava, portanto, possuir a única língua que, com a escrita, formava uma união indissolúvel. Língua e escrita, assim associadas estavam sujeitas às exigências rituais provocadas tanto pela sua utilização religiosa como pelos tabus ligados aos valores e às funções das entidades convertidas em símbolos gráficos. (Rocatti, 1994, p. 62)

Escaravelho: A figura do escaravelho adorna a imagem sobre a cabeça do deus *kepherá*, que é uma forma humana que carrega na mão esquerda o cajado do poder e na direita a *Ankh*, (chave da vida). Esse deus está associado, assim como o deus *Ptah*, com a criação dos homens, como afirma BUDGE: "*Like Amen-Rá he is said to be the father of the gods, and with this god and Ptah and Cheperá he shared the name of creator of men.*" (Budge, 1995, p. 275-276). Ainda o mesmo autor, mas em obra distinta, afirma:

> O escaravelho ou besouro, entretanto, possuía poderes notáveis, e a figura do escaravelho, acompanhada das palavras de poder adequadas, não apenas protegia o coração físico do morto, mas também proporcionava vida nova àquele a cujo corpo fosse ligado (Budge, 2003, p. 38).

Esse besouro, os antigos egípcios chamavam-no de *Kepher*, que representa, enquanto simbolismo, um princípio para a vida, presente durante toda a história daquela civilização. Era o *Vir a Ser*. Por isso, colocava-se o amuleto do escaravelho no lugar do coração do morto durante a mumificação (Traunecker, 1995; Shafer, 2001; David, 2011).

Ensino Híbrido: essa expressão está diretamente ligada a educação híbrida, na qual ocorre em diferentes formas e espaços, num processo de aprendizagem contínua, deixando claro que não existe uma forma única de aprender (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 51-52).

Egito: no Dicionário da Antiguidade Africana,

> [...] referido como Mizraim em hebraico e Quemet na língua vernácula. O nome "Egito" provém, segundo Hart, do grego *Aigyptos*, por meio da expressão egípcia *Hewet-ka-Ptah*, "mansão do espírito de Ptah", que designa o templo desse deus em Mênfis (Lopes, 2021, p. 99).

Hieróglifos: os registros sagrados dos antigos egípcios são estudados há séculos. Os egiptólogos chegaram a certas conclusões, muito embora, muitas incertezas permanecem veladas. Sobre sua classificação, podemos dizer que

> Os caracteres hieroglíficos são ideogramas que retratam pictoricamente objetos quotidianos e característicos da geografia, fauna, flora, cultura e sociedade do Egito antigo. Contudo, os hieróglifos egípcios não são necessariamente 'pictogramas'. Isso significa que nem sempre eles traduzem literalmente aquilo que estão a representar fisicamente. Quando lidamos com esses hieróglifos, percebemos que eles não são puramente visuais, mas sim 'logo-fonográficos', ou seja, os seus caracteres normalmente acumulam um significado visual e um valor fonético. (Pereira, 2016, p. 47)

Hórus: é filho e Ísis e Osíris, reverenciado como o deus da Guerra, venceu a batalha cm seu tio Seth, vingando seu pai. É o deus no qual o faraó faz reverência na coroação e também na 'abertura da boca', nos rituais de mumificação. É geralmente representado com a cabeça de falcão (Traunecker, 1995; Shafer, 2001; David, 2011).

Imhotep: foi sumo sacerdote do faraó Djoser, na Dinastia III, assumindo também vários outros atributos, dentre eles, escriba, médico real e arquiteto, foi o edificador da pirâmide escalonada de Sakara, há 7 km do Cairo. "A construção dessa primeira pirâmide foi um divisor de águas na história egípcia. Ela trouxe uma divinização inesperada a seu

arquiteto, o Vizir e Grande Vidente de Rê, Imhotep, [...] o filho do deus-artesão Ptah" (Tyldesley, 2005, p. 117).

Ísis: é irmã e esposa de Osíris, associada à noite, à beleza cósmica, foi a responsável por trazer de volta à vida seu consorte com ajuda de seu filho Hórus (Traunecker, 1995; Shafer, 2001; David, 2011).

Khonsu: é o deus oleiro, artista, criador das formas. Está relacionado também ao deus Amon, principalmente no Novo Império, quando era comum os faraós construírem esfinges com a cabeça do animal que o representa, o carneiro. Atualmente, o corredor de esfinges com cabeças de carneiro, de 3 Km ligando o templo de Luxor ao templo de Karnak, está em fase de recuperação (Traunecker, 1995; Shafer, 2001; David, 2011).

Maat: Para os antigos egípcios não era apenas uma deusa da justiça e da verdade, era como um princípio vital, da ordem cósmica, ao contrário do caos.

> *Maat* é um conceito egípcio sem tradução direta, mas pode ser explicado em sentido amplo como "retidão", o *status quo*, ou mesmo justiça. É o oposto direto de caos (*isfet*), o qual os egípcios temem tanto (Tyldesley, 2005, p. 66).

Osíris: é o deus relacionado à fertilidade, à ressureição das plantações, reina no mundo de Amenti, o mundo dos mortos, no além vida (Traunecker, 1995; Shafer, 2001; David, 2011).

Ptah-hotep: O nome Ptahotep passou a significar para os egípcios antigos um ícone a ser lembrado e, portanto, outros personagens de épocas futuras também foram nomeados assim, em homenagem àquele que viveu e serviu ao faraó Isési, da Dinastia V.

> Apesar de 'datado' do reinado de Isési, da quinta dinastia, muitos egiptólogos julgam o texto como produto da 12ª dinastia, [...] Daquela época houve dois vizires com o nome Ptah-hotep, ambos com seu túmulo em Saqqarah, e num deles há o registro dos principais títulos ostentados pelo mais importante personagem do país após o rei: juiz supremo, superintendente de todas as obras do rei, superintendente dos documentos, secretário de todas as ordens régias, portador do rolo de papiro, escriba do livro divino (Araújo, 2000, p. 244).

Sakara: é atualmente uma dais mais importantes necrópoles do Egito, onde se encontra o complexo do faraó Djoer, com sua pirâmide escalonada.

Sehkmet: é a deusa com cabeça de leoa, também muito importante na travessia celeste da barca solar (Traunecker, 1995; Shafer, 2001; David, 2011).

Serapeum: é uma grande tumba subterrânea, próximo a Menphis, para o sepultamento dos touros sagrados como culto a Ápis (daí o boi-Ápis).

Toth: é um dos deuses mais presentes em toda a história do Egito, pois representa aquele que trouxe para a Terra a sabedoria. É o deus dos escribas. A cidade de *El Ashmonin* (Hermópolis) foi edificada em sua homenagem (Traunecker, 1995; Shafer, 2001; David, 2011).

TV Paraíba Educa: é um projeto da Secretaria de Estado da Educação - SEE da Paraíba, em parceria para exibição, com a TV Assembleia, que está integrado às políticas públicas educacionais desenvolvidas no âmbito do Regime Especial de Ensino, instituído por meio da Portaria nº 481/SEECT/PB, publicada em 17 de abril de 2020, que dispõe sobre a adoção, no âmbito da rede pública estadual de ensino da Paraíba, do regime especial de ensino, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e dá outras providências.

TV Cabo Branco: é a emissora filiada à Rede Globo na Paraíba, onde ocorre o programa Lá Vem o Enem, com dicas para os estudantes que irão prestar o Exame Nacional do Ensino Médio, através de mini aulas de 2 ou 3 minutos, podcasts, entrevistas e aulões de revisão.

TV Tambaú: é a emissora paraibana filiada ao SBT, onde é exibido o programa Partiu Enem, com dicas, podcasts, entrevistas, e *lives* voltadas para o ENEM.

Ushabit: são estatuetas em forma de sarcófagos de múmias que eram colocadas próximas à múmia em sua câmara funerária (Traunecker, 1995; Shafer, 2001; David, 2011).

6. REFERÊNCIAS

6.1 – FONTES

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (**Fixa as diretrizes e bases da educação nacional). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: out., 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) versão aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), novembro de 2017**. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_ site_110518.pdf>. Acesso em out 2020.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional De Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Resolução CEB n. 3, de 26 dejunho de 1998. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em nov 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN + Ensino Médio**: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>.
Acesso em nov 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Contexto histórico e Pressupostos Pedagógicos. 2019. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: nov., 2020.

BRASIL, Planalto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.9394, de 20 dedezembro de 1996). Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em out 2020.

BRASIL, Planalto. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

Convenção Relativa às Medidas a Serem Adotadas para Proibir e Impedir a Importação, Exportação e Transferência de Propriedades Ilícitas dos Bens Culturais". **UNESCO**, 1972. Disponível em: < https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2010/01/unesco_convencao.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

FRENTE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO DO CONSED. **Coletânea de Materiais**. CONSED. Fevereiro de 2020. (Documento de Divulgação).

INEP. **Áreas de atuação, avaliação e exames educacionais**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos. Acesso em: nov., 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.** CONSED. 2019.(Documento de Divulgação)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos.** CONSED. 2019. (Documento de Divulgação);

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Volume 3. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**: educação infantil e ensino fundamental. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1JF1pKpPzvwy2ECDGj2WQyH3K7GEo1TZs/view> Acesso em: 29 jul. 2022.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba**: versão preliminar. 2020.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Ensino Médio**. João Pessoa: SEECT, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1q7hNWJL7ScfzW26dAjqXai9oUVpLs4Zf/view>

PCEM/PB. **Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba.** João Pessoa: SEECT, 2021.

TORRESINI, Elizabeth. **Métodos da História:** pesquisa e escrita da história: tempo histórico: diacronia e sincronia (1). 2012. Disponível em: <https://metodosdahistoria.blogspot.com/2012/02/tempo-historico-diacronia-e-sincronia.html>. Acesso em: 04 jun. 2023.

Site de turismo no Egito
https://www.monitordooriente.com/20210106-receita-gerada-pelo-turismo-no-egito-caiu-67-em-2020/#:~:text=A%20receita%20gerada%20pelo%20turismo,do%20jornal%20local%2C%20Al%20Ahram.

Site do Grand Egyptian Museum:
https://egypttravelblog.com/fun-facts-about-the-new-grand-egyptian-museum/

Site Museu da Barca Solar
http://arqueologiaegipcia.com.br/2021/08/25/a-barca-solar-do-farao-khufu-foi-transferida-para-o-grande-museu-egipcio-conheca-todos-os-detalhes/

6. 2 BIBLIOGRAFIA

ABREU, Rudimar Serpa de. **O Ensino de História e sua Historiografia.** In: *Revista Ciência e Conhecimento*, vol. 8 n. 1, 2014, p.134

ABUD, Kátia. **Currículos de História e políticas públicas:** os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 12. Ed. 4ª impressão. São Paulo: Contexto, 2019, p. 28 – 41.

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Moderna Plus História:** conexões com a história. Volume único, Ensino Médio. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2023.

ARANHA, Maria Lúcia de A.; et al. **Moderna Plus:** Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2020.

ARAÚJO, Emanuel. **Escrito para a Eternidade:** a literatura no Egito faraônico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

ARAUJO, Gilvani. **Sistema Positivo de Ensino**: ensino médio: manual do professor: formação geral básica: guia de estudos: módulo 1: história: história antiga e medieval. Curitiba: Cia. Bras. De Educação e Sistema de Ensino, 2023.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2015.
BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAINES, John; MÁLEK, Jaromír. **O Mundo Egípcio**: deuses, templos e faraós. Volume II, Madrid: Edições Del Prado, 1996.

BAKOS, Margaret (Org.). **Egiptomania:** o Egito no Brasil. São Paulo: Paris Editorial, 2004.

BEZERRA, Holien G. **Conceitos Básicos.** Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 37 – 45.

BIELESCH, Simone. **Auxiliares para o renascimento:** estátuas funerárias de Osíris e Ptah-Sokar-Osíris da coleção do Museu Nacional/UFRJ. In: BRANCAGLION JR, Antonio et al (Org.). *Semna* – Estudos de Egiptologia. Rio de Janeiro: Seshat – Laboratório de Egiptologia do Museu Nacional, 2014, p. 13 – 37.

BITTENCOURT, Circe. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História.** In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **A Saber Histórico na Sala de Aula**. 12. Ed, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019, p. 11-27.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, Cláudia C. do Lago. **Desmistificando generalizações e construindo conhecimento no ensino da Pré-história**. In: V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, 2011, João Pessoa. Anais do V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. João Pessoa, 2011. p. 3381-3392.

BORGES, Cláudia C. do Lago; RODRIGUES, K. S. N. **Teoria, método e produção didático-pedagógica no ensino de pré-história**. In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, 2013.

BORGES, Cláudia C. do Lago; LEITE, P. G. **Ensino de Pré-História e antiguidade:** relato de uma atividade interdisciplinar. In: Assumpção, Luis Filipe Bantim; Campos, Carlos Eduardo Costa. (Org.). **Caminhos da Aprendizagem Histórica**: Ensino de Pré-História e Antiguidade. 1ed.Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2021, v. 1, p. 90-100.

BUDGE, E. A. W. **A Magia Egípcia:** pedras, amuletos, fórmulas, nomes e cerimônias mágicas. São Paulo: Editora Madras Ltda, 2013.

BUDGE, E. A. W. **El lenguaje de los faraones:** uma sencilla guia para ler los jeroglíficos del ANTIGUO EGIPTO. Madrid: Tikal Ediciones, 1994.

BUDGE, E. A. W. **The Mummy**: Chapters on Egyptian Funeral Archaeology. Cambridge: The University Press, 1995.

CABRAL, Rosimere Menses. **Bibliotecas de Alexandria**: construções políticas da memória. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.

CAMARA, G. M., **Narrar e Dominar**: Algumas representações do Antigo Egito realizadas pela. França e pela Inglaterra na primeira metade do século XIX. PUC-Rio, 2002.

CAMINOS, Ricardo A. **O Camponês** In: DONADONI, Sergio (Dir.). **O Homem Egípcio.** Trad. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editora Presença, 1994, p.13-36.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História**: escola e democracia. São Paulo: Editra Moderna, 2019.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **O Egito Antigo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Sete olhares sobre a antiguidade.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CARVALHO, Tânia. **Um Mergulho para o Alto**. João Pessoa: Manufatura, 2002.

CARVALHO, Tânia. **Um Mergulho no Tempo**. João Pessoa: Marmesh, 2007.

CERAM, C.W. **Deuses, Túmulos e Sábios**: o romance da arqueologia. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da História.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

DAVID, Rosalie. **Religião e Magia no Antigo Egito.** Trad. Ângela Machado, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

DIOP. C. A. **A Origem Africana da Civilização**: mito ou realidade. Trad. Mercer Cook, USA: Lawrence Hill & Co., 1974.

DIOP. C. A. **Origem dos antigos egípcios**. In: MOKHTAR, G. (Org.). **História geral da África:** a África antiga. São Paulo: Cortez/Brasília: UNESCO, 2010.

DONADONI, Sergio (Dir.). **O Homem Egípcio.** Trad. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editora Presença, 1994.

DURANT, Will. **Nossa Herança Oriental:** uma história da civilização do Egito e do Oriente Próximo, até a morte de Alexandre, e da Índia, China e Japão, dos seus primórdios aos nossos dias; com uma introdução sobre a natureza e os elementos da civilização. 4ª ed. A história da civilização; v. 1. Rio de Janeiro: Record, 1995.

DURÃO, Gustavo de Andrade. **Antiguidade e Afrocentrismo**: crítica e mito na História Antiga. *Faces da História*, vol. 4. Nº 2. Assis – SP, Jun – Dez, 2017, p. 28-41.

FARIAS, P. F. de Moraes. **Afrocentrismo:** entre uma contranarrativa histórica universalista e o realismo cultural. In: *Afro-Ásia*. EdUFBA, 2003.

FERREIRA, Ângelo et al (Orgs.). **BNCC de História nos estados:** o futuro do presente. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

FERREIRA, Lucas dos Santos. **Antiguidades Egípcias:** o comércio e as leis de proteção das heranças faraônicas. In: *NEARCO – Revista Eletrônica de Antiguidade*. Núcleo de Estudos da Antiguidade. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

FERREIRA, Marieta de M.; OLIVEIRA, Margarida M. D. de (Coords**.). Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FIGUEIREDO, Ângela. **Descolonização do Conhecimento no Século XXI**. In: BARROS, Ronaldo C. S.; Carvalho, Juvenal C. de; SANTIAGO, Ana Rita; SILVA, Rosangela S. da, (Orgs). **Descolonização do Conhecimento no Contexto Afro-brasileiro.** 2ª ed. Cruz da Almas/BA: UFRB, 2019, p. 75- 102.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIZZO, Fábio. **A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e os descaminhos do ensino de Antiguidade Egípcia no Brasil**. In: SEMNA – Estudos de Egiptologia III. Rio de Janeiro: *Seshat* – Laboratório de Egiptologia do Museu Nacional: 2016.

FUNARI, R. S. **Egito, aí vamos nós!** 01/08/2012. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, p. 12 - 15, 01 ago. 2012.

FUNARI, Pedro Paulo A.; FUNARI, Raquel dos Santos. **O presente do passado:** o Egito no Brasil**.** *Hélade*, v. 1, n. 1, Niterói, 2015, p. 35 – 43.

FUNARI, Raquel S. **A África antiga no Ensino de História.** In: *Heródoto.* Unifesp, Guarulhos, v. 3, n. 2, dezembro de 2018, p. 194 – 204.

FUNARI, Raquel S. **História Antiga e Ensino de História:** História e Educação das sensibilidades, o caso do Príncipe do Egito. Relatório final de estágio de pós-doutorado, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná: 2020.

GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antônio Novaes (Orgs). **Africanidades, Afrobrasilidades e Processo (Des)Colonizador:** contribuições à implementação da Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018

GARCIA, Maria de Fátima. **Africanidades, Afrobrasilidades e Processo (Des)Colonizador**: contribuições à implementação as Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, p. 306-340

GARDNER, Alan. **Gramatica Egipcia.** Being an introduction to the study of hieroglyphs. Third edition, Revised. Griffth Institute Ashmolean Museum, Oxford: 2001.

GARDNER, Alan. **Egyptian Grammar.** Una introduccion al estudio de los jeroglificos. Primera edicion adaptada al español. Valencia: Ediciones Lepsius, S.L., 1991.

GLÉNISSON, Jean. **Iniciação aos estudos históricos.** 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel,1977.

GRALHA, Julio. **Os Diários de Dom Pedro II no Egito.** São Paulo: LVM Editora, 2022.

GUY, John. **Grandes Civilizações:** egípcios, gregos, romanos, chineses, vikings, incas e astecas. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

GURGEL, Victor Braga. **Ensino e Memória:** uma perspectiva a partir de textos literários egípcios do Reino Médio. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 281p, 2020.

GURGEL, Victor Braga. **Ensino de História e Visões do Egito Antigo:** concepções docentes, egiptomania e livros didáticos. In: Anais do XVIII Encontro Estadual de História: direitos humanos, sensibilidades e resistências. ANPUH/PB: João Pessoa, 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 22ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula:** conceitos, práticas e propostas. 5. Ed. 1ª Impressão, São Paulo: Contexto, 2008, p. 127-142.

LOPES, Kelly Thaysy Cabral; POSSEBON, Fabrício. **Egiptomania:** o Egito em João Pessoa. *Revista Mundo Antigo*, Ano III, v. 3, n 06. João Pessoa, 2014.

LOPES, Nei. **Dicionário da Antiguidade Africana.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

LEITE, Priscilla Gontijo. **Ensino de História, conjuntura política brasileira e democracia:** reflexões a partir da Antiguidade. Anais do XVII Encontro Estadual de História ANPUH-PB, v. 17, Guarabira, 2016, p. 1312 – 1322.

LEITE, Priscilla Gontijo. **Ensino de História, Reformas do Ensino e Percepções da Antiguidade:** Apontamentos a Partir da Atual Conjuntura Brasileira. *Mare Nostrum*: Revista do Laboratório de Estudos do Império Romano e Mediterrâneo Antigo da Universidade de São Paulo. – v. 8, nº 8, 2017. – São Paulo: USP/FFLCH, 2017, p. 13 – 29.

LEITE, Priscilla Gontijo. **Política em sala na aula:** uma proposta interdisciplinar a partir da Antiguidade. *Nuntius Antiquus*, v. 13, nº 1, Belo Horizonte, 2017.

LEITE, Priscilla Gontijo; GURGEL, Victor Braga. **Apropriações da Tradição Clássica no Brasil e o Ensino de História Antiga.** In: BUENO, A.; ESTACHESKI, D.; CREMA, E.; ZARBATO, J. (Orgs.). **Aprendendo História**: Ensino. União da Vitória: Sobre Ontens, 2019, p. 26 – 38.

LEITE, Priscilla Gontijo. **O ensino de história antiga no Brasil**: percepções a partir das propostas da BNCC. In: Birro, Renan M; Moerbeck, Guillerme; Souza Neto, José Maria Gomes de (Orgs.). *Antigas Leituras*: Ensino de História. 1ª Edição, Recife: EDUPE, 2020 p. 93-113.

LÉVÊQUE, Pierre. **As primeiras civilizações.** Volume I – Os impérios do bronze. Título original: *Les Premières Civilisations, Tome I: Des Despotismes Orientaux a la Cité Grecque*. Tradução de Antônio José Pinto Ribeiro. Rio de Janeiro: Edições 70 LTDA, 1987.

LIMA, Mônica. **A África na sala de aula.** *Nossa História*. Ano1/nº4. Biblioteca Nacional, fev. 2004.

LIVERANI, Mário. **Antigo Oriente**: História, Sociedade e Economia. São Paulo, Editora Universidade de São Paulo, 2020.

MACEDO, José Rivair. **História Medieval:** Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula:** conceitos, práticas e propostas. 5. Ed. 1ª Impressão, São Paulo: Contexto, 2008, p. 109-125.

MACHADO, T. **Heka:** magia, ideia e personificação. Uma análise conceitual de Textos Funerários do Antigo Egito. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Judaicos e Árabes) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 39-64.

MARIZ, Silviana Fernandes. **Por um currículo afrodiferenciado de história antiga e medieval.** Brathair, Grupo de Estudos Celtas e Germânicos. UFC: 2021.

MEY, Eliane Serrão Alves. **Biblioteca de Alexandria.** *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v . 1, n. 2, p.71-91, jan./jun. 2004.

MOERBECK, Guilherme. **Campo acadêmico, História Antiga e Ensino:** comentários em torno do presente e do futuro de uma área. *Mare Nostrum*: Revista do Laboratório de Estudos do Império Romano e Mediterrâneo Antigo da Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História. – v. 8, n. 8, 2017b. – São Paulo: USP/FFLCH, 2017b, p. 187 – 197.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** IN: **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). Porto Alegre: Penso, 2018, p. 4.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem Significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: LF, 2020.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita:** repensar a forma, reformar o pensamento. 26. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Sila e Jeanne Sawaya. 2. Ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Saberes Globais e saberes locais: o olhar interdisciplinar.** Participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MORLEY, Jacqueline, David. **Como seria sua vida no antigo Egito?** São Paulo: Scipione, 1996.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. **História Contemporânea:** pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula:** conceitos, práticas e propostas. 5. Ed. 1ª Impressão, São Paulo: Contexto, 2008, p. 163-184.

NÉRET, Gilles et all. **Description de l'Eypte**. Colônia/DEU: Tasschen, 1994.

NEVES, Joana. **História Geral**: a construção de um mundo globalizado. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

NOBLECOURT, Christiane Desroches. **A mulher no tempo dos faraós.** São Paulo: Papirus, 1994.

OBENGA, Theóphine. **O Sentido da Luta Contra o Africanismo Eurocentrista.** Lisboa: Edições Pedagogo, LTDA. 2013.

OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Cultura histórica e ensino de História**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

PAIVA, Viviane Aparecida da Silva. **O Egito como componente curricular de História:** desafios e possibilidades no ensino de história da África. Dissertação (Mestrado). Catalão: BDTD/UFG, 2016.

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

PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações.** 25ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. **O que e como ensinar:** por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula:** conceitos, práticas e propostas. 5. Ed. 1ª Impressão, São Paulo: Contexto, 2008, p. 17-36.

PINHATA, João Eduardo Watambe. **Livro Integrado:** Pré-Universitário: 3ª Série. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2022.

ROCATTI, Alessandro. **O Escriba.** In: DONADONI, Sergio (Dir.). **O Homem Egípcio.** Trad. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editora Presença, 1994, p. 59-68.

SAGREDO, Raisa. **A Atualidade da Temática de Raça e Etnicidade em um estudo sobre a (Des)africanização do Egito Antigo.** *Heródoto*, v. 3, nº 1, Guarulhos, março, 2018, p. 620-622.

SAGREDO, Raisa. **De José do Egito aos Dez Mandamentos:** olhando o Egito Antigo através da TV brasileira. VI Semana Acadêmica de História - Visões de Mundo: história, representações e narrativas. Centro de Ciência Humanas e da Educação. De 06 a 09 de outubro de 2015.

SAGREDO, Raisa. **Entre a Egiptomania e a Egiptologia:** um estudo das representações do faraó Akhenaton no Brsail. 2013. TCC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SAGREDO, Raisa **Egípcios Negros ou Brancos?** Uma pesquisa sobre a memória do Egito antigo. In: XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos Historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis, 2015.

SAGREDO, Raisa. **Problematizando fronteiras e africanidades:** o caso do Egito antigo. In: SILVA, Semíramis Corsi; ESTEVES, Anderson Martins (Orgs). *Fronterias Culturais no Mundo Antigo:* Ensaios sobre Identidades, Gêneros e Religiosidades. Rio de Janeiro: Ed. Letras/UFRJ, 2018, p. 15-27.

SAGREDO, Raisa. **Raça e Etnicidade:** questões e debates em torna da (des)africanização do Egito Antigo. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SAGREDO, Raisa. (Re)Pensando o Egito em sala de aula: estratégias e metodologias decoloniais. *Revista História Hoje*, v.12, nº. 24. Florianópolis: UFSC, 2023, p. 253-273.

SAID, Edward W. **Orientalismo:** o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SALLES, André Mendes. **Ensino de História, Livros Didáticos e Cultura Histórica**. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 167-182.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula.** In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. Ed, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019, p. 54-66

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades.** In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro (Orgs). **Cultura Histórica e Ensino de História** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p.39-64.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **D. Pedro II e seu reino tropical.** São Paulo: Claro Enigma, 2009.

SELEEN, Ramses. **O Livro dos Mosrtos no Antigo Egito**. São Paulo: Madras Editora Ltda, 2003.

SERPA, Lúcia Gomes. **Em busca de Osíris:** o Mistério no Antigo Egito. 2021. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SHAFER, Byron E. (org.). **As Religiões no Egito Antigo**: deuses, mitos e rituais domésticos. Trad. Luis S. Karusz. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

SHOHAT, Ella. **Des-orientar Cleópatra**: um tropo moderno da identidade. *Cadernos agu* (23), julho-dezembro de 2004, pp.11-54.

SILVA, Thais Rocha da. **A senhora da casa ou a dona da casa?** Construções sobre gênero e alimentação no Egito Antigo. **Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu. SciELO:** Campinas, 2012.

SILVA, Thais Rocha da. **Fronteiras da Egiptologia:** Orientalismo, Helenização e Estudos de Gênero. *Tiraz* – Revista de Estudos Árabes e das Culturas do Oriente Médio, v.8, p. 42-57, 2016.

SILVA, Thais Rocha da. **O sorriso da esfinge:** reflexões sobre o ensino do Egito antigo no Brasil. In: LEMOS, Rennan de Souza (Org.). **O Egito Antigo:** Novas contribuições Brasileiras. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014, p. 279 – 299.

SILVA, José Antônio Novaes da. **Conquista de direitos, ensino de Ciências/Biologia e a prática da sangria entre os/as *remetu-kemi* e povos da região Congo/Angola:** uma proposta de articulação para a sala de aula. *Revista ABPN*, v. 9, n. 22. 2017, p. 149-175.

SILVA, José Antônio Novaes, da. **Os/as remetu-kemi: O povo que construiu as pirâmides.** In: GARCIA, Maria de Fátima. **Africanidades, Afrobrasilidades e Processo (Des)Colonizador**: contribuições à implementação as Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, p. 306-340.

SILVA, Wanderson Alberto da. **1.3.1 Processos Metodológicos.** In: Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba. João Pessoa: SEECT, 2021, p. 29-33.

SILVA, Wanderson Alberto da. **1.3.2 Avaliação de Aprendizagem.** In: Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba. João Pessoa: SEECT, 2021, p. 34-38.

SOUZA NETO, José Maria Gomes de. **Deuses do Egito (2016):** uma narrativa fílmica da civilização branca. *Transversos*: Revista de História. Rio de Janeiro, n. 16, Agosto, 2019.

SOUZA NETO, José Maria Gomes de. **Ensinando História Antiga e Medieval no Brasil:** da inércia à potência. *Brathair* Grupo de Estudos Celtas e Germânicos, 21 (1), 2021.

STROUHAL, Eugen. **A Vida no Antigo Egito**. Barcelona: Folio, 2007.

TEIXEIRA, Juliana. **História Cronológica.** In: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. M. Dias de (Coord). **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 121-127.

TRAUNECKER, Claude. **Os Deuses do Egito**. Trad. Emanuel Araújo, Brasília: Editora UNB, 1995.

TYLDESLEY, Joyce. **Pirâmides:** a verdadeira história por trás dos antigos monumentos do Egito. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Globo, 2005.

VASCONCELOS, Paulo Henrique Gonçalves. **O Egito antigo nos livros didáticos brasileiros e portugueses.** Dissertação realizada de Mestrado em História Contemporânea. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Portugal: FLUP, 2020.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix-história.** São Paulo: Editora Scipione, 2011, p. 76.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

WALSH, Catherine. **Pensamiente crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latino-americanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolivar / Ediciones Abya-Yala, 2005.

7. ANEXOS

7.1. QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA DA 1º SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA

Sou Wanderson Alberto da Silva, professor de História, trabalho a 27 anos na rede privada e 10 anos na rede pública estadual. Ingressei no mestrado em História da UFPB em 2021 com a dissertação intitulada O ENSINO DA CULTURA EGÍPCIA ENTRE A PRÁTICA EM SALA DE AULA E A PROPOSTA DO NOVO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA (2016-2021).

O objetivo é investigar sobre a prática docente a respeito do ensino da cultura egípcia antiga no currículo da primeira série do Ensino Médio da Paraíba, nos últimos cinco anos. Para tal, faz-se necessário o questionário a ser aplicado com 28 professores(as) da rede pública e privada que atuem nesta série, nas 14 Gerências Regionais de Ensino - GRE, sendo preferencialmente, 2 de cada GRE, captando assim, informações do vasto território paraibano.

Todo seu preenchimento será no formato digital, on-line, via Formulário Google, com dados/respostas gerados automaticamente no envio do mesmo pelo(a) professor(a). São questões pessoais, portanto, sua resposta é única. Sua identificação jamais será revelada além dos propósitos de estudo deste trabalho.

Trazendo à tona dados relevantes para identificação de processos metodológicos e avaliativos, assim como objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, formação cultural e acadêmica do(a) profissional, esperamos contribuir com o desenvolvimento do ensino de História no Ensino Médio da Paraíba.

Agradecemos a cada uma das professoras e professores que se propuseram a responder esse questionário, pela sua dedicação de tempo, concentração e credibilidade no nosso propósito.

1. FORMAÇÃO ACADÊMICA

1.1. Ano da Formação da Graduação em História: _____

1.2. Nome da Instituição de Ensino Superior – IES, em que obteve o diploma de Graduação (Licenciatura/Bacharelado):

_____

1.3. Possui mais de uma Graduação?

Sim ( ) Não ( )

1.4. Se Sim, qual o nome da Instituição de Ensino Superior – IES, em que obteve o outro diploma de Graduação (Licenciatura/Bacharelado) e ano de formação?
CURSO: _____
IES: _____ Ano: _____

1.5. Possui pós-graduação?
Sim ( ) Não ( )

1.6 Se Sim, qual nível?
Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-Doutorado ( )
Ano do último título _____

2. DADOS PROFISSIONAIS

2.1. Leciona em escola Pública ( ) ou Privada ( )
Modalidade:
( ) Regular
( ) ECI/ECIT
( ) Educação Especial
( ) Educação de Jovens e Adultos
( ) Educação do Campo
( ) Educação Escolar Indígena
( ) Educação Escolar Quilombola
( ) Educação a Distância
( ) Outra

2.2. Nome da(s) escola(s) em que atua na Paraíba:
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2.3. Município(s) da Paraíba em que se localiza(m) essa(s) escola(s):
_____
_____
_____
_____
_____

2.4. Há quanto tempo atua no magistério lecionando História? _____

2.5. Há quanto tempo leciona História na 1ª Série do Ensino Médio? _____

3. QUESTÕES DE LEGISLAÇÃO

3.1. Sobre a BNCC

3.1.1. Você fez formação sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC
Sim ( ) Não ( )

3.1.2. Se sim,
( ) fez uma formação ( ) fez mais de uma formação
Em que instituição ocorreu e qual a duração de sua última formação?
Instituição: _____ / Duração: ____ horas.
O formato da sua última formação foi
( ) Presencial ( ) On-line ( ) Híbrida

3.1.3. Você conhece as Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental da BNCC?
Sim ( ) Não ( )

3.1.4. Você conhece as Competências Específicas e Habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio da BNCC?
Sim ( ) Não ( )

3.1.5. Você sabe os que são os Itinerários Formativos?
Sim ( ) Não ( )

3.1.6. Você conhece as reformas do Novo Ensino Médio?
Sim ( ) Não ( )

3.1.7. Você fez formação sobre o Novo Ensino Médio?
Sim ( ) Não ( )

3.1.8. Se sim,
( ) fez uma formação ( ) fez mais de uma formação
Em que instituição ocorreu e qual a duração de sua última formação?
Instituição: _____ / Duração: ____ horas.
O formato da sua última formação sobre o Novo Ensino Médio foi
( ) Presencial ( ) on-line ( ) Híbrida

3.2. Sobre a PCEM/PB

A Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba – PCEM/PB 2021, foi publicada no site oficial da Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia – SEECT, na plataforma Paraíba Educa, em maio de 2021.
Escola 1 - (Nome da Escola) _____
Escola 2 - _____
Escola 3 - _____

3.2.1. Sobre a entrega do livro PCEM/PB

Escola 1

Sua escola recebeu a PCEM/PB em formato de:
Livro Físico – material impresso ( ).
Livro Digital – disponível no site, informado pela gestão escolar ( ).
Livro Físico e Digital ( ).
Não tenho conhecimento ( )

Escola 2

Sua escola recebeu a PCEM/PB em formato de:
Livro Físico – material impresso ( ).
Livro Digital – disponível no site, informado pela gestão escolar ( ).
Livro Físico e Digital ( ).
Não tenho conhecimento ( )

Escola 3

Sua escola recebeu a PCEM/PB em formato de:
Livro Físico – material impresso ( ).
Livro Digital – disponível no site, informado pela gestão escolar ( ).
Livro Físico e Digital ( ).
Não tenho conhecimento ( )

Caso atue em mais escolas, utilize o espaço abaixo para explicar cada situação:

_____
_____
_____
_____

3.2.2. Sobre o estudo da PCEM/PB

Escola 1

Foi desenvolvido algum tipo de estudo sobre a PCEM/PB na sua escola?
( ) Nem sabia da existência da PCEM/PB.
( ) Foi desenvolvido, mas não participei.
( ) Não foi desenvolvido.
( ) Foi desenvolvido e eu participei

Escola 2

Foi desenvolvido algum tipo de estudo sobre a PCEM/PB na sua escola?
( ) Nem sabia da existência da PCEM/PB.
( ) Foi desenvolvido, mas não participei.
( ) Não foi desenvolvido.
( ) Foi desenvolvido e eu participei

Escola 3

Foi desenvolvido algum tipo de estudo sobre a PCEM/PB na sua escola?
( ) Nem sabia da existência da PCEM/PB.
( ) Foi desenvolvido, mas não participei.
( ) Não foi desenvolvido.

( ) Foi desenvolvido e eu participei

Caso atue em mais escolas, utilize o espaço abaixo para explicar cada situação:
_____
_____
_____
_____
_____

3.2.3. Seu contato com a PCEM/PB foi:
( ) Nem sabia da existência da PCEM/PB.
( ) Apenas soube, mas não li.
( ) Li superficialmente.
( ) Só li a parte de História.
( ) Li toda a parte de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
( ) Li superficialmente toda a Proposta, mas só estudei a parte de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
( ) Estudei toda Proposta e debati com outros professores o componente História.

3.2.4. Você fez Formação Inicial e Continuada – FIC, para a implementação da PCEM/PB?
( ) SIM ( ) Não

3.2.5. Se sim,
( ) fez uma formação ( ) fez mais de uma formação
Em que instituição ocorreu e qual a duração de sua última formação?
Instituição: _____ / Duração: ____ horas.
O formato da sua última formação sobre a PCEM/PB foi
( ) Presencial ( ) on-line ( ) Híbrida

4. ENSINO DE EGITO ANTIGO

4.1. Quantas aulas em cada turma da 1ª Série do Ensino Médio são dedicadas por semana ao ensino de Egito Antigo na(s) escola(s) em que leciona?
Escola 1
( ) 1 aula
( ) 2 aulas
( ) 3 aulas
( ) 4 aulas
( ) mais de 4 aulas. Especifique: ___ aulas.

Escola 2
( ) 1 aula
( ) 2 aulas
( ) 3 aulas
( ) 4 aulas

( ) mais de 4 aulas. Especifique: ___ aulas.

Escola 3
( ) 1 aula
( ) 2 aulas
( ) 3 aulas
( ) 4 aulas
( ) mais de 4 aulas.

Caso atue em mais escolas, utilize o espaço abaixo para explicar cada situação:
_____
_____
_____
_____
_____

4.2. Para planejar suas aulas, você
( ) faz um levantamento prévio com seus alunos sobre o que conhecem do Egito.
( ) faz um levantamento prévio com seus alunos sobre suas realidades sociais, econômicas e culturais.
( ) segue uma sequência didática já utilizada em anos anteriores.
( ) segue uma sequência didática de materiais didáticos pré-estabelecidos.
( ) apenas segue a sequência do sumário de algum livro didático.
( ) inicia suas aulas com uma sequência didática pré-estabelecida, mas permite flexibilizá-la.
( ) não costuma preparar uma sequência didática.

4.3. Você conhece e segue o texto da BNCC no que diz respeito aos objetos de conhecimento relacionados ao Antigo Egito?
Sim ( ) Não ( )

4.4. Você conhece as possibilidades propostas pelos Itinerários Formativos, enquanto currículo flexível, para trabalhar objetos de conhecimento relacionados ao Antigo Egito?
Sim ( ) Não ( )

4.5. Você conhece as possiblidades de trabalhar objetos de conhecimento relacionados ao Antigo Egito no Novo Ensino Médio?
Sim ( ) Não ( )

4.6. Você utiliza o quadro **“2.4.6.1.2 Organização Curricular de História”**, da PCEM/PB como referência para suas aulas sobre Antigo Egito?
Sim ( ) Não ( )

4.7. Você considera que os seus alunos se interessam mais pelo Egito Antigo a partir de:
( ) Fontes antigas escritas.

( ) Fontes arqueológicas.
( ) Textos sobre aspectos políticos.
( ) Textos sobre aspectos religiosos.
( ) Textos sobre aspectos do cotidiano.
( ) Textos sobre a vida na corte.
( ) Textos sobre a vida no campo.
( ) Textos sobre os conflitos e guerras.
( ) Textos sobre o desenvolvimento científico.
( ) Textos sobre a relação entre ser humano e natureza.

4.8 Você costuma trazer para sua aula algum dos assuntos abaixo sobre o Egito Antigo?
Sim ( ) Não ( )

Se Sim, qual?

( ) A Vida dos Faraós.
( ) As Pirâmides e os Templos.
( ) A Mumificação.
( ) Os Hieróglifos.
( ) O Nilo.
( ) A Religião e a Mitologia Egípcia.
( ) A Astronomia.
( ) A Medicina.
( ) As Artes Visuais.
( ) A Música.
( ) O Teatro.
( ) Casa, Culinária e Vestuário.
( ) Instrumentos, Ferramentas e Técnicas.
( ) A Fauna e a Flora.
( ) A Mulher.
( ) A Negritude Egípcia.
( ) As Guerras.
( ) As Profissões.
( ) Lazer, Diversão e Passatempos
( ) Os Festivais.
( ) Os Museus.

4.9 Você relaciona outros saberes quando ministra aulas sobre Antigo Egito?
Sim ( ) Não ( )
Se Sim, aponte qual(ais) área(s) costuma relacionar.
( ) Matemática e suas Tecnologias.
( ) Linguagens e suas Tecnologias.
( ) Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
( ) Formação Técnica Profissional.

4.10. Você costuma planejar suas aulas sobre Egito Antigo utilizando a interdisciplinaridade, em parceria com docentes de outro(s) componente(s)?
Sim ( ) Não ( )
Se Sim, aponte qual(ais) componente(s) curricular(es).

( ) Geografia
( ) Filosofia
( ) Sociologia
( ) Língua Portuguesa
( ) Língua Inglesa
( ) Língua Espanhola
( ) Arte
( ) Educação Física
( ) Química
( ) Física
( ) Biologia
( ) Matemática
( ) Projeto de Vida* - incluído na rede estadual pública como componente.

4.11. Qual é a sua percepção sobre a reação dos/as alunos/as sobre as suas aulas de Antigo Egito?
( ) Não costumam tecer comentários.
( ) Não gostam.
( ) “Normal!”.
( ) “Legal!”.
( ) “Muito Boa!”.
( ) Mostram-se encantados.

4.12. Você planeja suas aulas de Antigo Egito tomando como referência a vivência do estudante?
Sim ( ) Não ( )

Se sim,
( ) Vivência econômica
( ) Vivência política
( ) Vivência religiosa
( ) Vivência cultural
( ) Vivência familiar
( ) outra

Exemplifique:
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4.13. Enumere em ordem crescente de importância (1 até 5) as perguntas mais frequentes feitas pelos estudantes.
Sendo 1 – a menos frequente e, 5 – a mais frequente.
Caso nunca tenham feito alguma dessas perguntas, deixe-a em branco.

( ) Amenófis IV, ou Akhenaton é um faraó herege ou um revolucionário?

( ) Como foi construída a grande pirâmide de Kéops?
( ) A grande esfinge de Gizeh é de Kéfren ou dos povos atlantes?
( ) A mumificação era feita para a alma voltar a usar aquele corpo novamente?
( ) Os egípcios acreditavam na crença da reencarnação?
( ) Os egípcios acreditavam que eram descendentes de seres extraterrestres?
( ) Porque o faraó Tut Ankh Amon é tão famoso?

4.14. Você utiliza quais recursos metodológicos para ministrar suas aulas de Antigo Egito?
( ) Apenas aula expositiva (apresentação oral e na lousa).
( ) Produções com artes visuais (desenho, pintura, escultura, colagens etc).
( ) Artes Cênicas.
( ) Criações com Músicas.
( ) Produções Audiovisuais.
( ) Oficinas.
( ) Laboratórios.
( ) Gamificação.
( ) Outras Metodologias Ativas de Aprendizagem.

4.15. Você relaciona o trabalho no Antigo Egito com o mercado de trabalho no mundo atual?
( ) Sim ( ) Não

Se Sim, qual(ais)?
( ) escravos.
( ) servos.
( ) prisioneiros.
( ) felás (camponeses).
( ) artesãos.
( ) artistas.
( ) músicos.
( ) dançarinas.
( ) ferreiros.
( ) arquitetos.
( ) construtores.
( ) escribas.
( ) soldados.
( ) médicos.
( ) sacerdotes.
( ) barqueiros.
( ) arrumadeiras.
( ) carpideiras.
( ) parteiras.
( ) embalsamadores.
( ) narradores.
( ) tradutores.
( ) padeiros.
( ) cozinheiros.

( ) ourives.
( ) oleiros.
( ) carpinteiro.
( ) pedreiros.
( ) maquiadores.
( ) juiz.
( ) vizir.
( ) tecelões.
( ) pescadores.
( ) criadores.
( ) instrutores, tutores e mestres.

4.16. Você faz reflexões com os/as estudantes sobre o papel da mulher no Antigo Egito?
( ) Sim ( ) Não

4.17. Você relaciona o Antigo Egito com povos que coexistiam na mesma época?
( ) Sim ( ) Não
Se Sim, quais povos?
( ) Europeus.
( ) Asiáticos.
( ) Africanos.

5. LIVRO DIDÁTICO

5.1. Na escola que você leciona é adotado algum livro didático?
Não ( )
Sim ( )

Se Não,
5.2. Qual material e/ou recurso é utilizado por você para ministrar suas aulas de Antigo Egito?
( ) Apostilas, cartilhas, roteiros de estudo ou outro material impresso.
( ) Apresentações em power point, keynote, prezi, ou outra ferramenta digital.
( ) Trechos de filmes, documentários e vídeos de domínio público.
( ) Músicas, cantos e instrumentos musicais.
( ) Navegar na internet explorando virtualmente museus, sítios arqueológicos, sites específicos.
( ) Outros. Especifique:
_____
_____
_____
_____

Se Sim,
5.3. Além do livro didático,
Qual material e/ou recurso é utilizado por você para ministrar suas aulas de Antigo Egito?

( ) Apostilas, cartilhas, roteiros de estudo ou outro material impresso.
( ) Apresentações em power point, keynote, prezi, ou outra ferramenta digital.
( ) Trechos de filmes, documentários e vídeos de domínio público.
( ) Músicas, cantos e instrumentos musicais.
( ) Navegar na internet explorando virtualmente museus, sítios arqueológicos, sites específicos.
( ) Outros. Especifique:
_____
_____
_____
_____

5.4. Você segue à risca a sequência de tópicos determinada pelo livro didático?
Sim ( ) Não ( )

5.5. Qual o livro didático adotado pela sua escola?

Escola 1
Nome do livro:
_____
Autor(es):
_____

Contempla satisfatoriamente com os conteúdos presentes?
( ) Insuficiente ( ) Regular ( ) Bom ( ) Excelente

Escola 2
Nome do livro:
_____
Autor(es):
_____

Contempla satisfatoriamente com os conteúdos presentes?
( ) Insuficiente ( ) Regular ( ) Bom ( ) Excelente

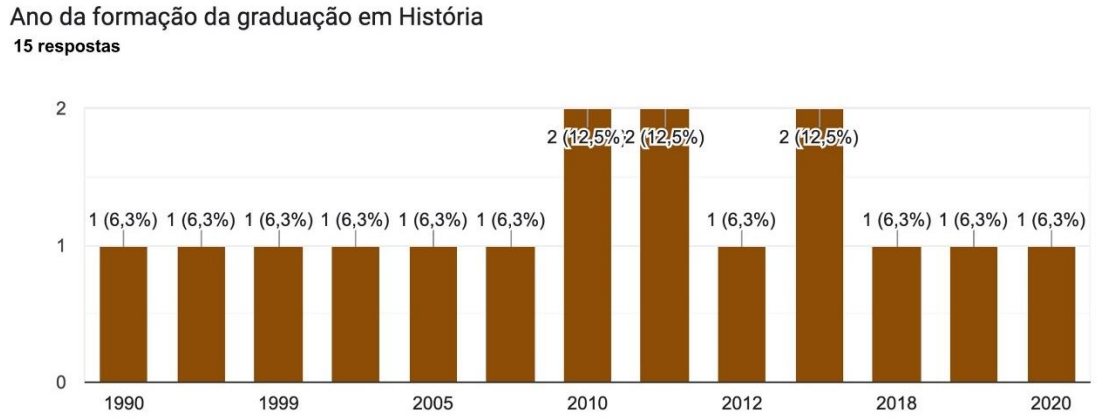
Escola 3
Nome do livro:
_____
Autor(es):
_____

Contempla satisfatoriamente com os conteúdos presentes?
( ) Insuficiente ( ) Regular ( ) Bom ( ) Excelente

5.6. No livro didático adotado está presente
( ) O Nilo e a agricultura.

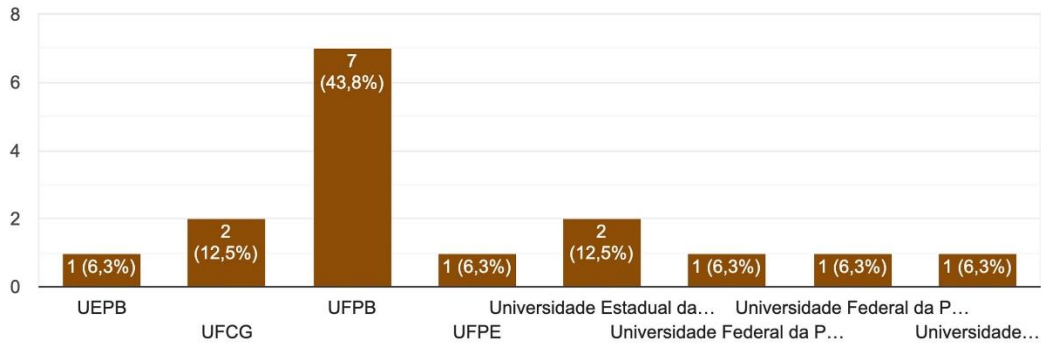
( ) As pirâmides do complexo de Gizeh.
( ) Os monumentos arquitetônicos como templos, mastabas e hipógeos.
( ) As recentes descobertas na necrópole de Sakara.
( ) As relações entre os povos que viviam concomitantemente.
( ) A arte egípcia.
( ) A escrita hieroglífica.
( ) A organização hierárquica da sociedade.
( ) A religião politeísta e a mitologia.
( ) O monoteísmo do faraó Akhenaton.
( ) A importância da descoberta da tumba de Tut Ankh Amon.
( ) As tumbas do Vale do Reis.
( ) A mumificação.
( ) As mulheres de destaque da realeza.
( ) O papel da mulher na sociedade egípcia.
( ) O relatos da vida cotidiana dos menos favorecidos.
( ) A visão de historiadores africanos sobre os antigos egípcios.
( ) Os antigos egípcios são claramente relatados como pessoas negras.
( ) A relação diplomática com os territórios vizinhos.
( ) A árvore genealógica da nobreza.
( ) Mapas com a localização de cada território destacado no texto.
( ) A cronologia dos acontecimentos em destaque no texto.
( ) O avanço científico e tecnológico dos antigos egípcios.

7.2 RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



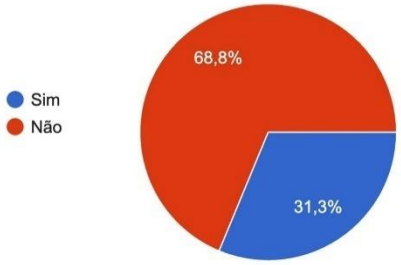
Nome da Instituição de Ensino Superior – IES, em que obteve o diploma de Graduação (Licenciatura/Bacharelado):

15 respostas



Possui mais de uma Graduação?

15 respostas



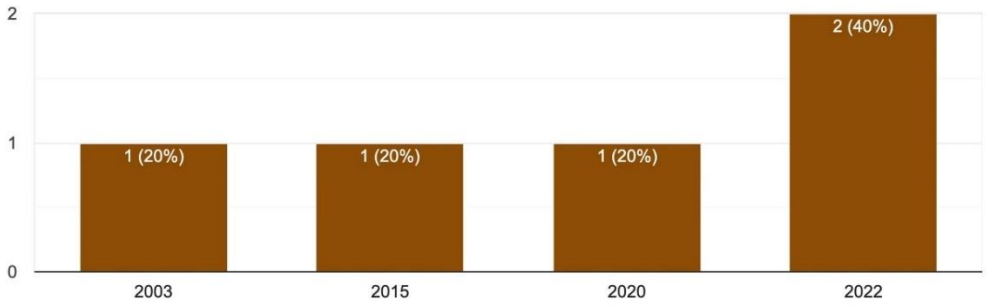
Em qual curso foi realizada a sua segunda graduação?

5 respostas

- Geografia
- Bacharelado em Direito
- Filosofia
- Pedagogia
- Pedagogia

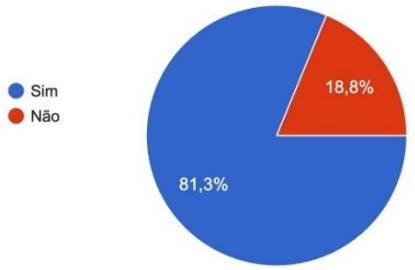
Qual o ano de formação da sua segunda graduação?

5 respostas



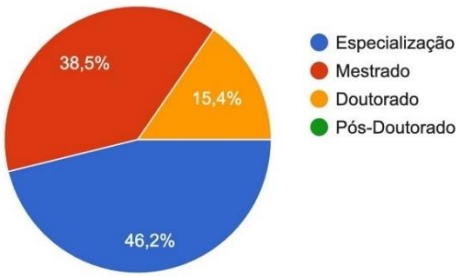
Possui pós-graduação?

15 respostas



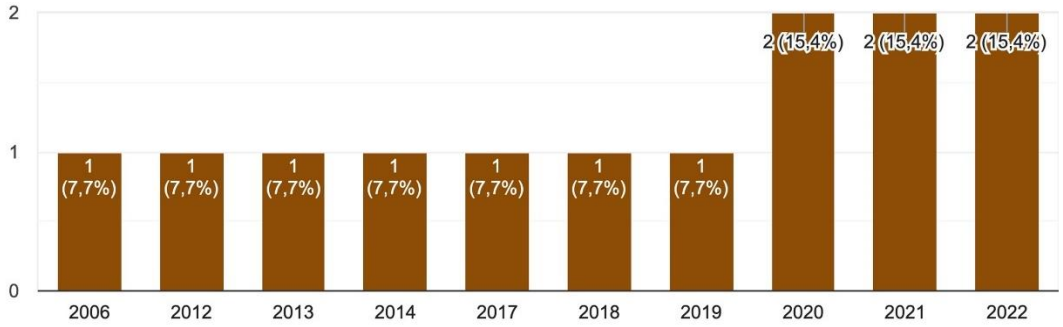
Se Sim, qual nível?

15 respostas



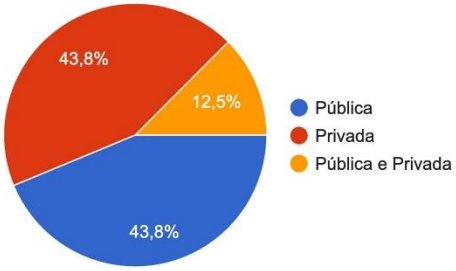
Qual o ano do último título de pós-graduação?

15 respostas



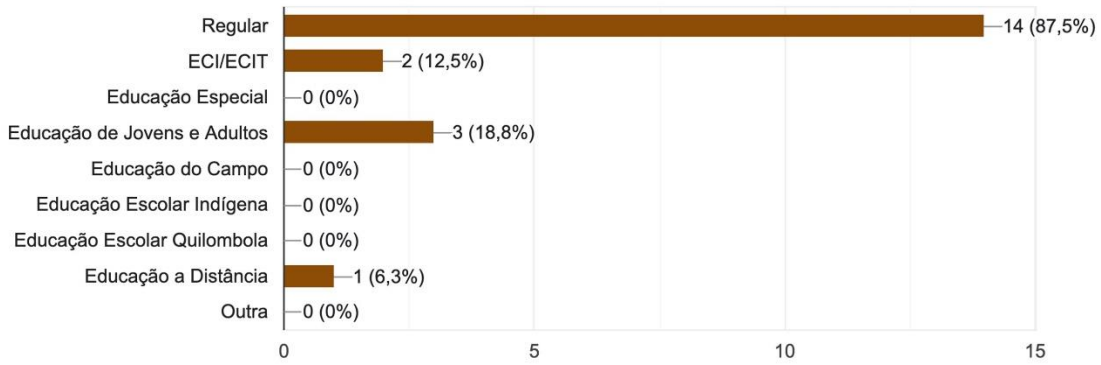
Você leciona em qual rede de ensino?

15 respostas



Você atua em qual modalidade de ensino?

15 respostas



Município(s) da Paraíba em que se localiza(m) essa(s) escola(s):

15 respostas

João Pessoa
João Pessoa
Santa Rita
Sertaozinho PB
GUARABIRA
Cabedelo; Santa Rita
JP
João pessoa
Campina Grande
Salgado de São Félix
João Pessoa, Guarabira, Mamanguape, Natal.
Santa Rita

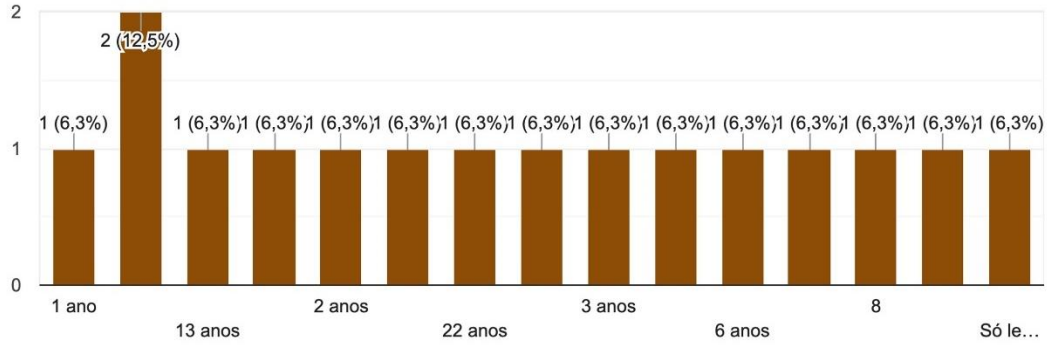
Há quanto tempo atua no magistério lecionando História?

15 respostas

1 ano
14 anos
13 anos
34 anos
28 anos
6 anos
5 meses
Mais de 20 anos
3 anos
20 anos
10 anos
7 anos
22 anos
8 anos
17 anos

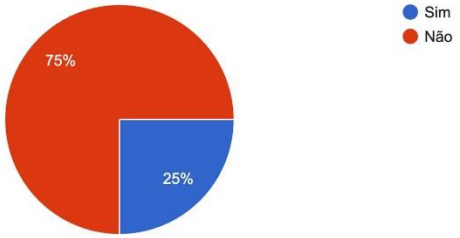
Há quanto tempo leciona História na 1ª Série do Ensino Médio?

15 respostas



Você fez formação sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC?

15 respostas

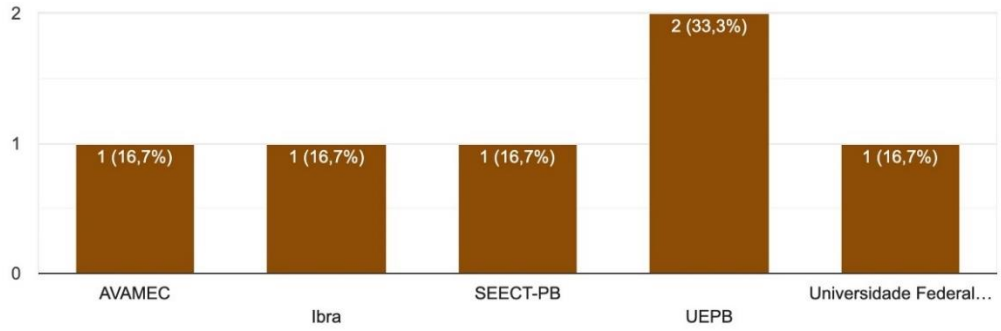


Se sim,

7 respostas

Em que instituição ocorreu sua última formação?

6 respostas



Qual a duração, em horas, de sua última formação?

6 respostas

360

120

30

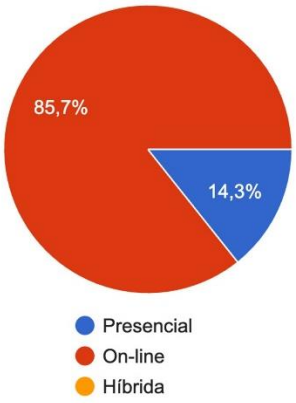
50

420

20h

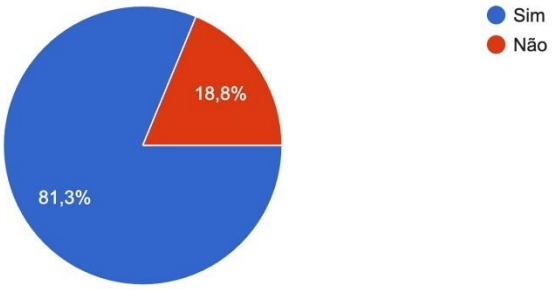
O formato da sua última formação foi

7 respostas



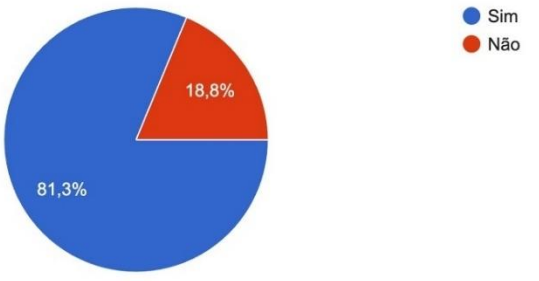
Você conhece as Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental da BNCC?

15 respostas



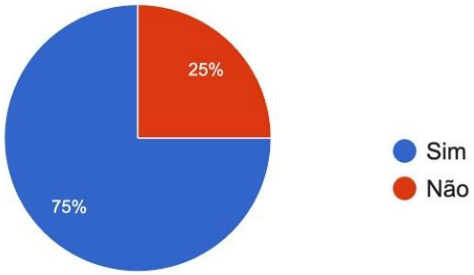
Você conhece as Competências Específicas e Habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio da BNCC?

15 respostas



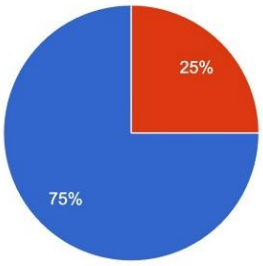
Você sabe os que são os Itinerários Formativos?

15 respostas



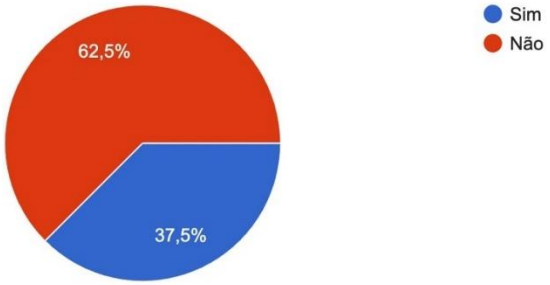
Você conhece as reformas do Novo Ensino Médio?

15 respostas



Você fez formação sobre o Novo Ensino Médio?

15 respostas



Em que instituição ocorreu sua última formação?

5 respostas

Consultoria
SEECT-PB
SEECT
Em andamento, pela SEECT PB
Ibra

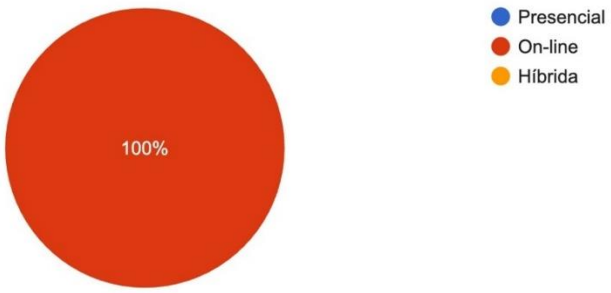
Qual a duração, em horas, de sua última formação?

6 respostas

80 horas
10
50h
Em andamento, 50h
420
10h

O formato da sua última formação foi

6 respostas



Sua escola recebeu a PCEM/PB em formato de:

15 respostas

ESCOLA 1

Sua escola recebeu a PCEM/PB em formato de:

7 respostas

ESCOLA 2

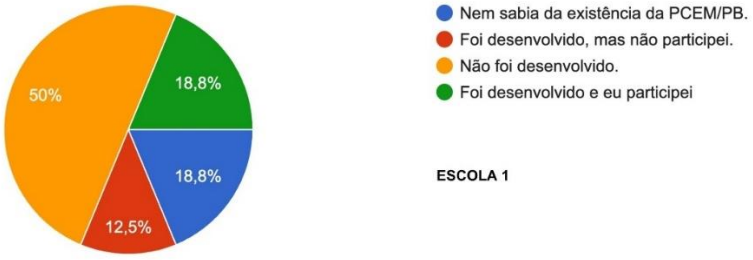
Sua escola recebeu a PCEM/PB em formato de:

4 respostas

ESCOLA 3

Foi desenvolvido algum tipo de estudo sobre a PCEM/PB na sua escola?

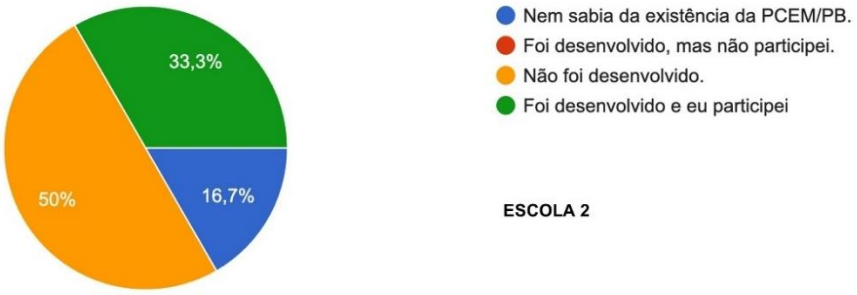
15 respostas



ESCOLA 1

Foi desenvolvido algum tipo de estudo sobre a PCEM/PB na sua escola?

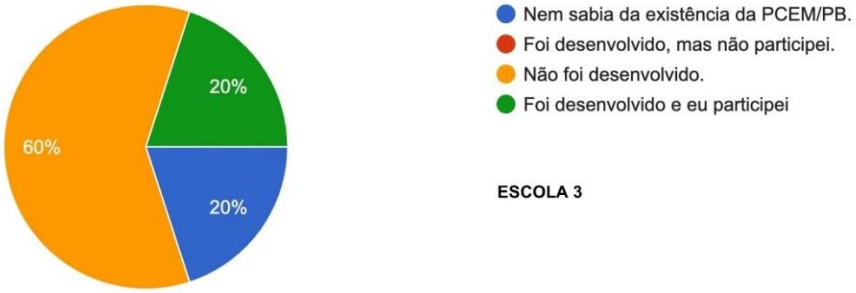
6 respostas



ESCOLA 2

Foi desenvolvido algum tipo de estudo sobre a PCEM/PB na sua escola?

5 respostas



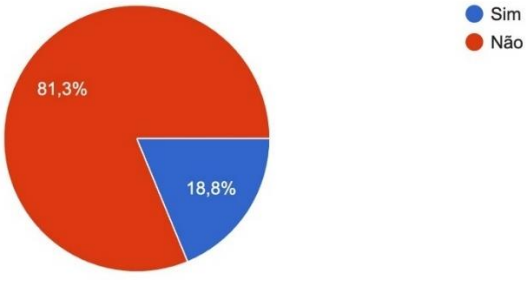
ESCOLA 3

Seu contato com a PCEM/PB foi:

15 respostas

Você fez Formação Inicial e Continuada – FIC, para a implementação da PCEM/PB-2021?

15 respostas



Se sim,

2 respostas

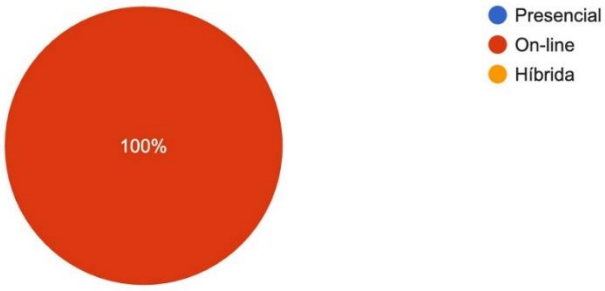
Em que instituição ocorreu sua última formação?

3 respostas

Uepb
SEECT
SEECT PB

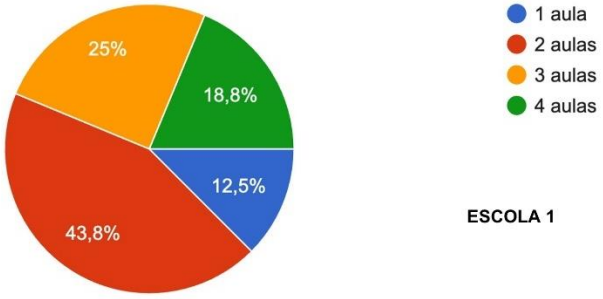
O formato da sua última formação sobre a PCEM/PB foi

3 respostas



Quantas aulas em cada turma da 1ª Série do Ensino Médio são dedicadas ao ensino de Egito Antigo nesta escola (ESCOLA 1)?

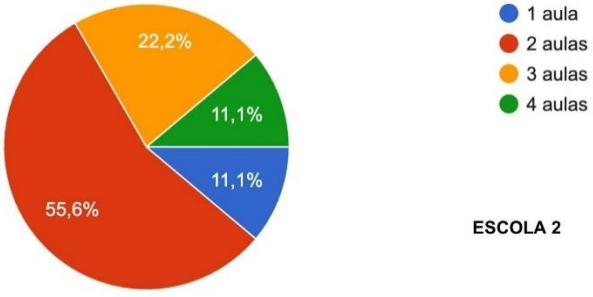
15 respostas



ESCOLA 1

Quantas aulas em cada turma da 1ª Série do Ensino Médio são dedicadas por semana ao ensino de Egito Antigo nesta escola (ESCOLA 2)?

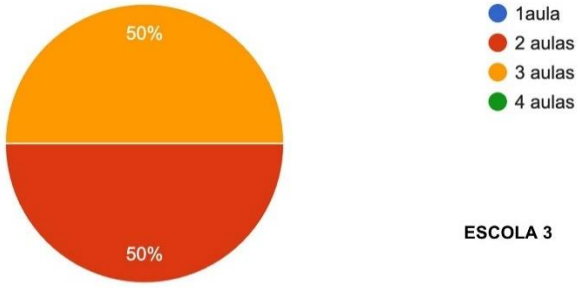
9 respostas



ESCOLA 2

Quantas aulas em cada turma da 1ª Série do Ensino Médio são dedicadas ao ensino de Egito Antigo nesta escola (ESCOLA 3)?

2 respostas



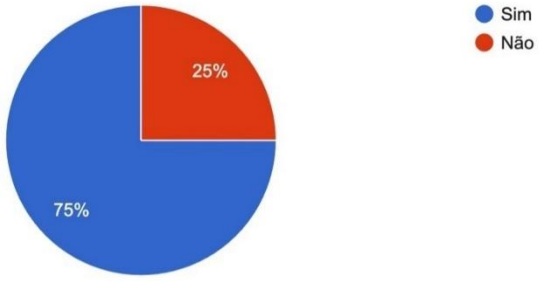
ESCOLA 3

Para planejar suas aulas, você

15 respostas

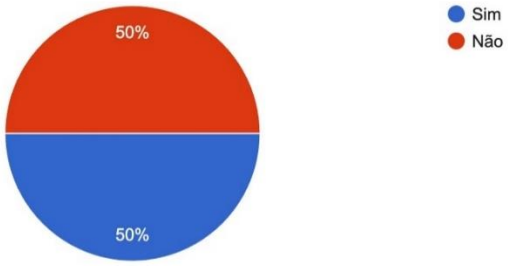
Você conhece e segue o texto da BNCC no que diz respeito aos objetos de conhecimento relacionados ao Antigo Egito?

15 respostas



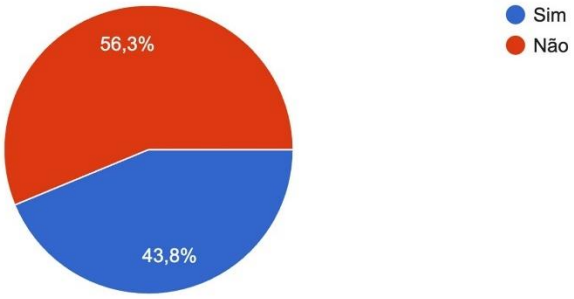
Você conhece as possibilidades propostas pelos Itinerários Formativos, enquanto currículo flexível, para trabalhar objetos de conhecimento relacionados ao Antigo Egito?

15 respostas



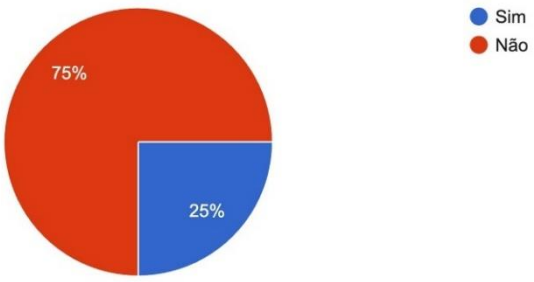
Você conhece as possibilidades de trabalhar objetos de conhecimento relacionados ao Antigo Egito no Novo Ensino Médio?

15 respostas



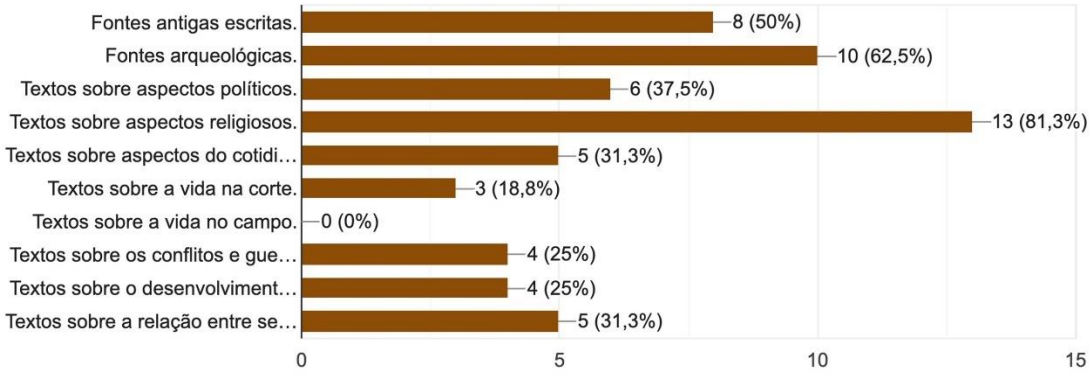
Você utiliza o quadro "2.4.6.1.2 Organização Curricular de História", da PCEM/PB como referência para suas aulas sobre Antigo Egito?

15 respostas



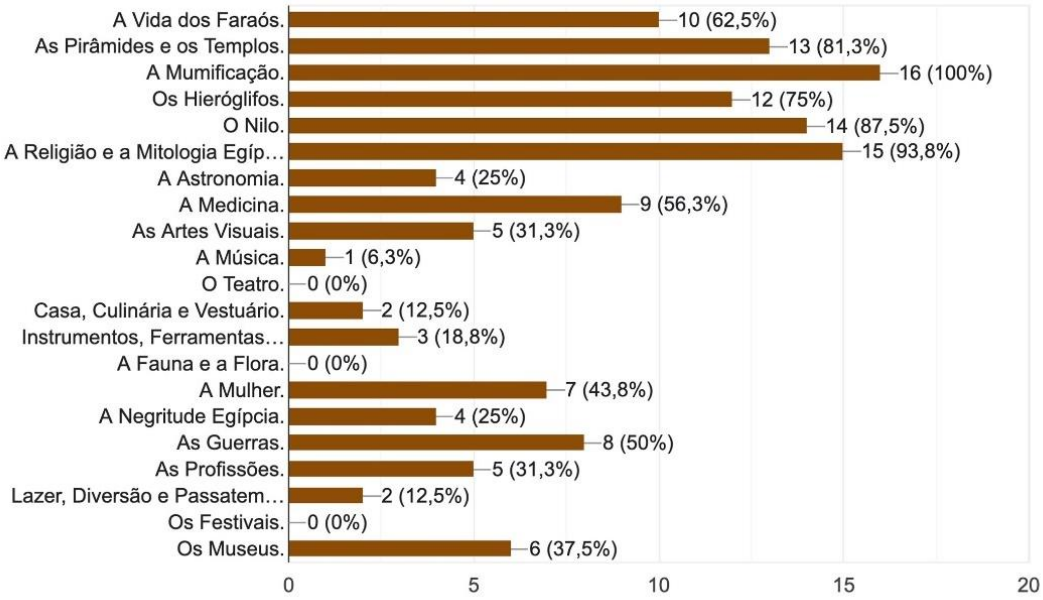
Você considera que os seus alunos se interessam mais pelo Egito Antigo a partir de:

15 respostas



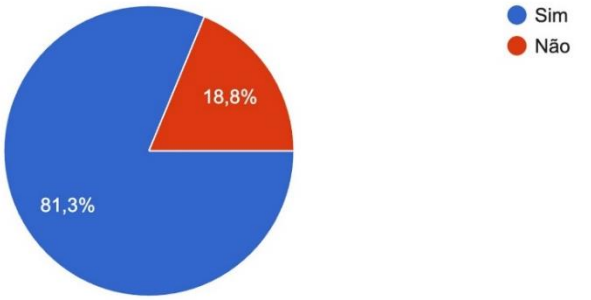
Você costuma trazer para sua aula algum dos assuntos abaixo sobre o Egito Antigo?

15 respostas



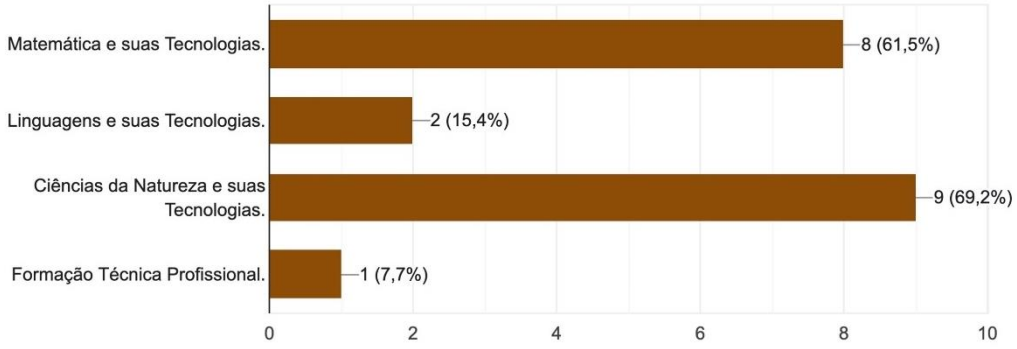
Você relaciona outros saberes quando ministra aulas sobre Antigo Egito?

15 respostas



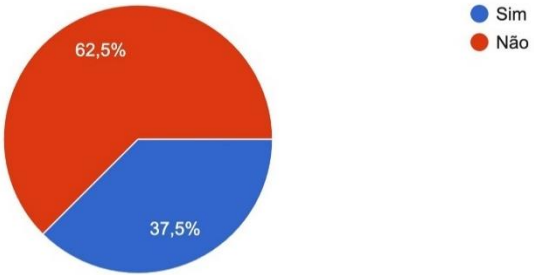
Se Sim, aponte qual(ais) área(s) costuma relacionar.

13 respostas



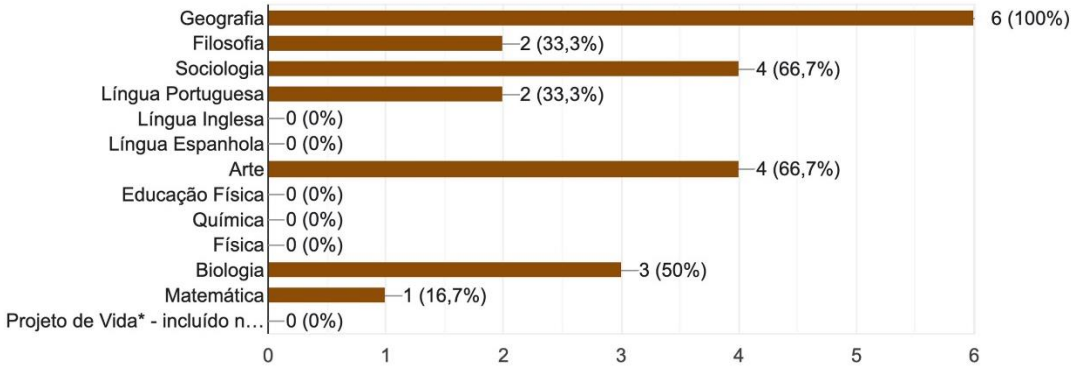
Você costuma planejar suas aulas sobre Egito Antigo utilizando a interdisciplinaridade, em parceria com docentes de outro(s) componente(s)?

15 respostas



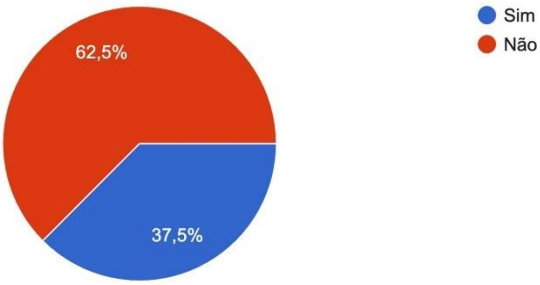
Se Sim, aponte qual(ais) componente(s) curricular(es).

6 respostas



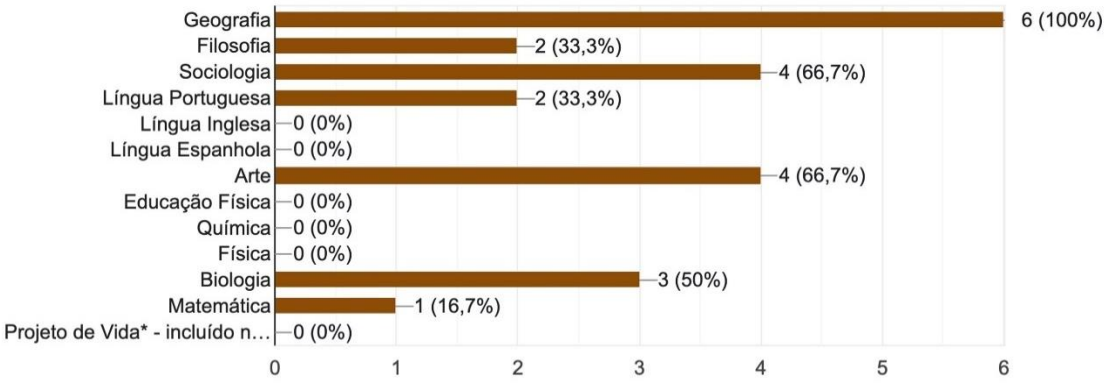
Você costuma planejar suas aulas sobre Egito Antigo utilizando a interdisciplinaridade, em parceria com docentes de outro(s) componente(s)?

15 respostas



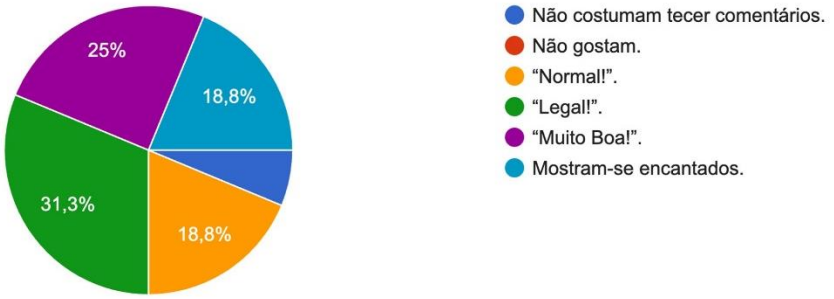
Se Sim, aponte qual(ais) componente(s) curricular(es).

6 respostas



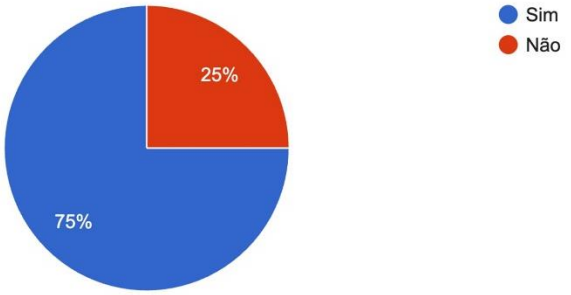
Qual é a sua percepção sobre a reação dos/as alunos/as sobre as suas aulas de Antigo Egito?

15 respostas



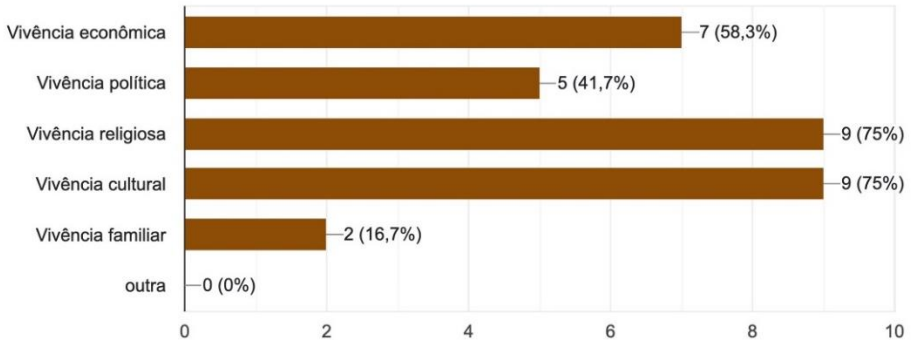
Você planeja suas aulas de Antigo Egito tomando como referência a vivência do estudante?

15 respostas

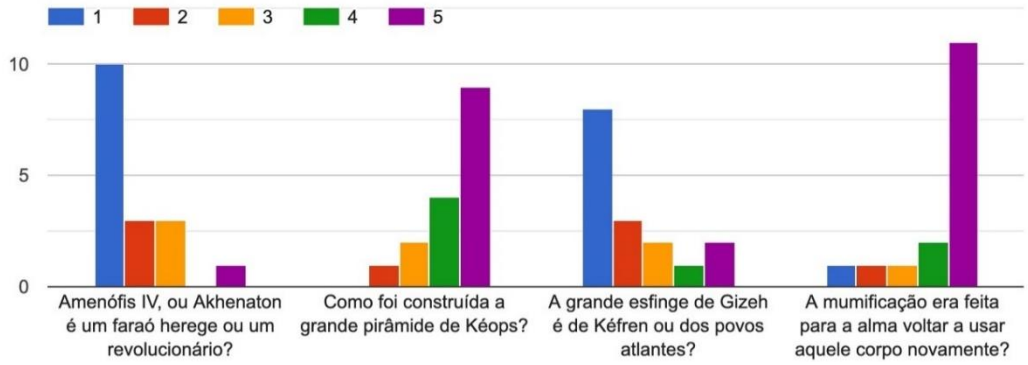


Se a resposta da pergunta anterior for Sim, você tem como referência a

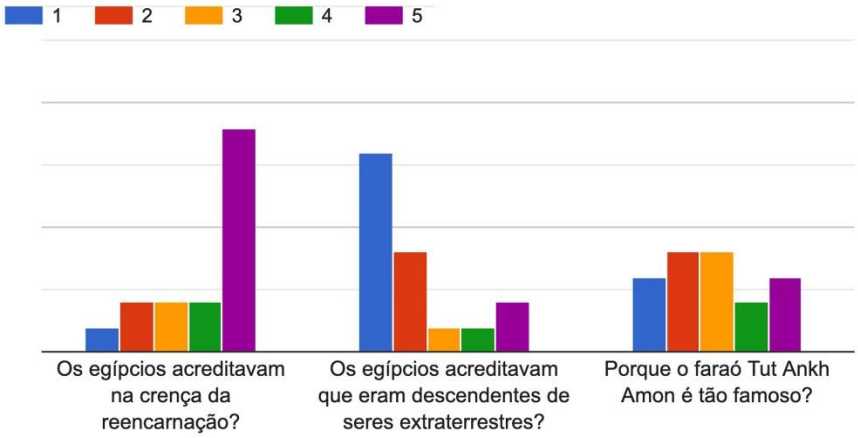
12 respostas



Enumere em ordem crescente de importância (1 até 5) as perguntas mais frequentes feitas pelos estudantes. Sendo 1 – a menos frequente e, 5 – a mais frequente. Caso nunca tenham feito alguma dessas perguntas, deixe-a em branco.



Enumere em ordem crescente de importância (1 até 5) as perguntas mais frequentes feitas pelos estudantes. Sendo 1 – a menos frequente e, 5 – a mais frequente. Caso nunca tenham feito alguma dessas perguntas, deixe-a em branco.



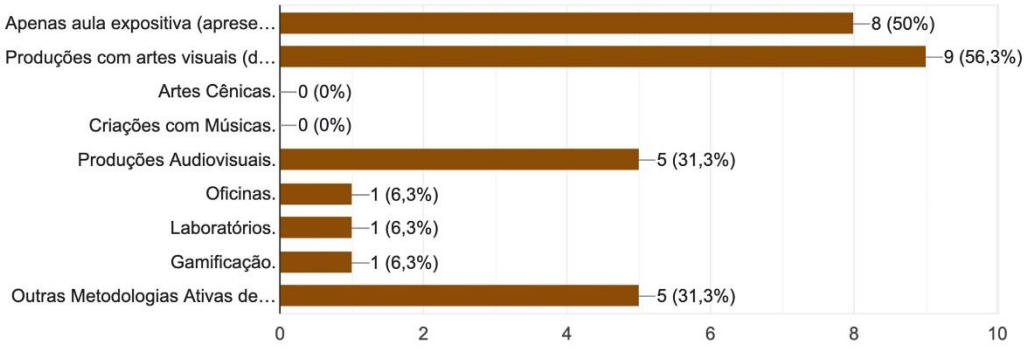
Há alguma pergunta que você queira acrescentar que não esteja na questão anterior?

3 respostas

- As pirâmides são obras de Deuses Astronautas?
- Como as pirâmides eram construídas?
- Não

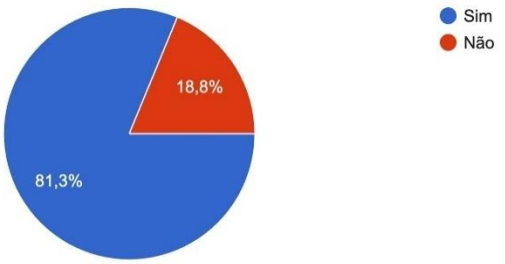
Você utiliza quais recursos metodológicos para ministrar suas aulas de Antigo Egito?

15 respostas



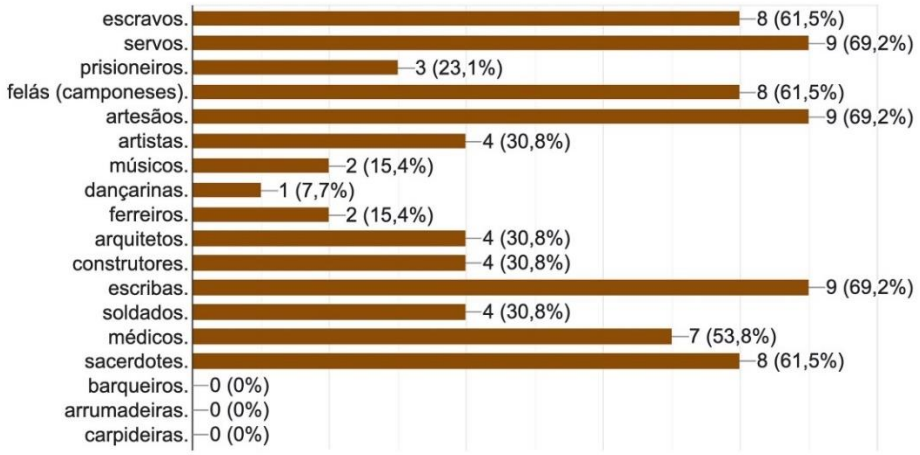
Você relaciona o trabalho no Antigo Egito com o mercado de trabalho no mundo atual?

15 respostas



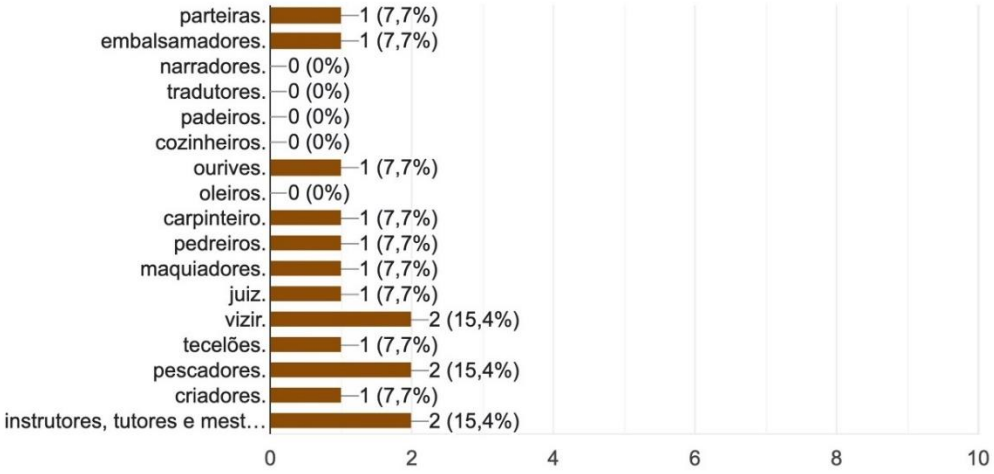
Se Sim, qual(ais)?

13 respostas



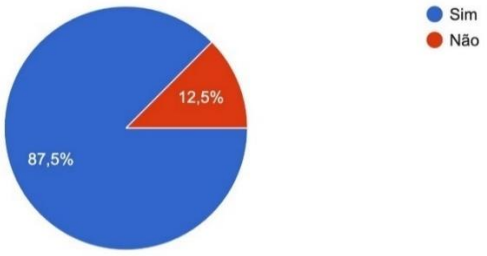
Se Sim, qual(ais)?

13 respostas



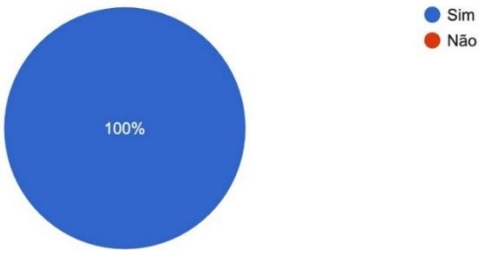
Você faz reflexões com os(as) estudantes sobre o papel da mulher no Antigo Egito?

15 respostas



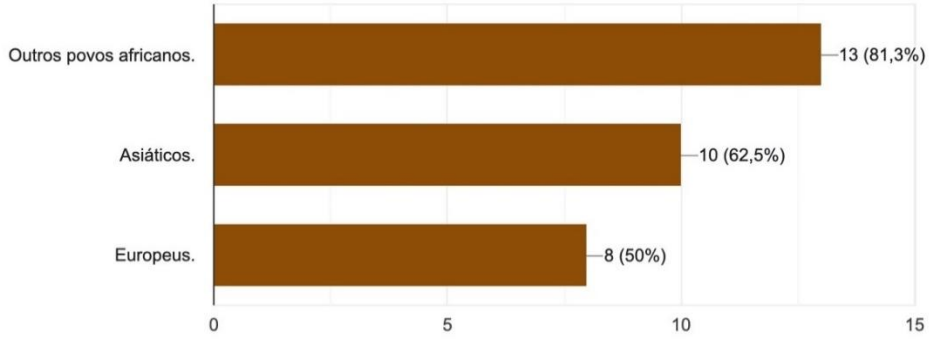
Você relaciona o Antigo Egito com povos que coexistiam na mesmo época?

15 respostas



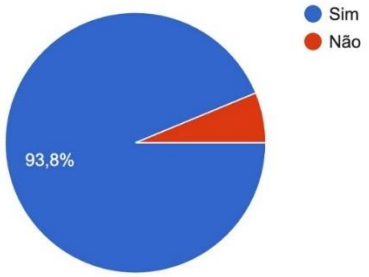
Se Sim, quais povos?

15 respostas



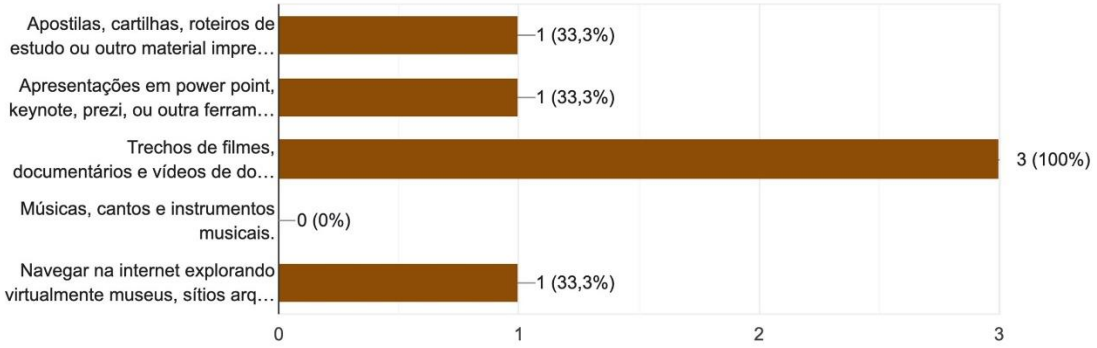
Na escola que você leciona é adotado algum livro didático?

15 respostas



Se Não, qual material e/ou recurso é utilizado por você para ministrar suas aulas de Antigo Egito?

3 respostas



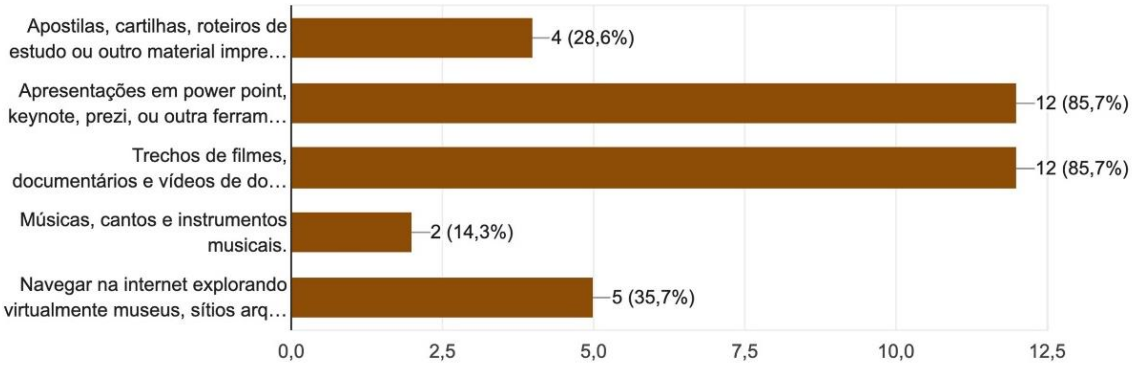
Se as alternativas anteriores não contemplam o que você utiliza, descreva-o abaixo:

1 resposta

Existe o livro didático, mas ele nunca é entregue a tempo para o aluno

Se Sim, ou seja, utiliza livro didático, qual material e/ou recurso também é utilizado por você para ministrar suas aulas de Antigo Egito?

14 respostas



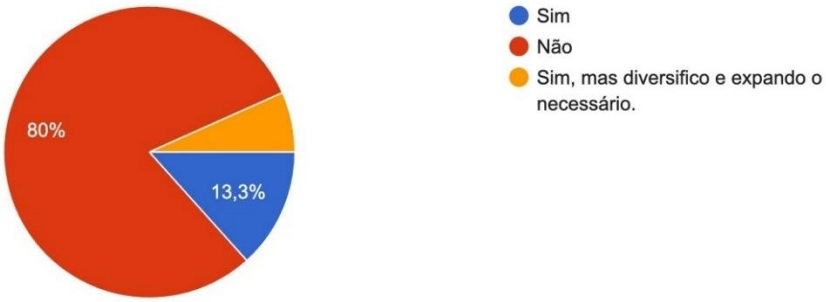
Se as alternativas anteriores não contemplam o que você utiliza, descreva-o abaixo:

1 resposta

Não existe suporte técnico para tal, mas na rede privada eu uso slides

Você segue à risca a sequência de tópicos determinada pelo livro didático?

15 respostas



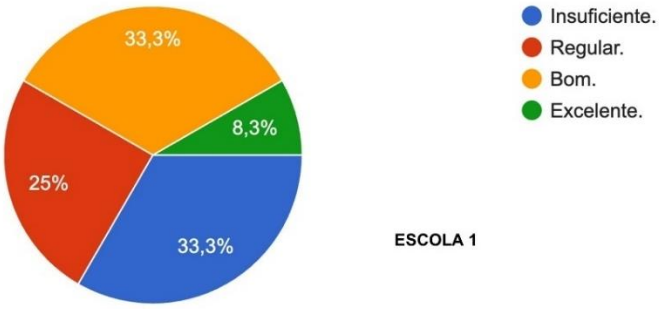
Qual o livro didático adotado pela sua escola?

13 respostas

. História, Sociedade & Cidadania
. Cenas da História
. História das cavervas ao terceiro milênio
. SAE
. Araribá Plus
. Sistema Farias Brito
. Apostilado do GGE
. Moderna plus
. Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
. Sistema SAS
. Sistema Etapa
. Bernoulli
. Plural
. Etapa.
. FTD Sistema de Ensino

Este livro contempla satisfatoriamente com os conteúdos presentes?

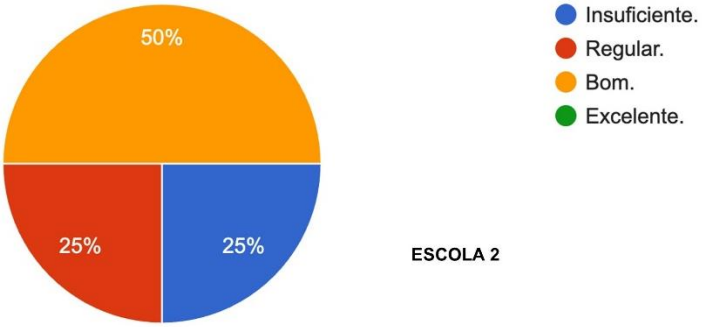
12 respostas



ESCOLA 1

Este livro contempla satisfatoriamente com os conteúdos presentes?

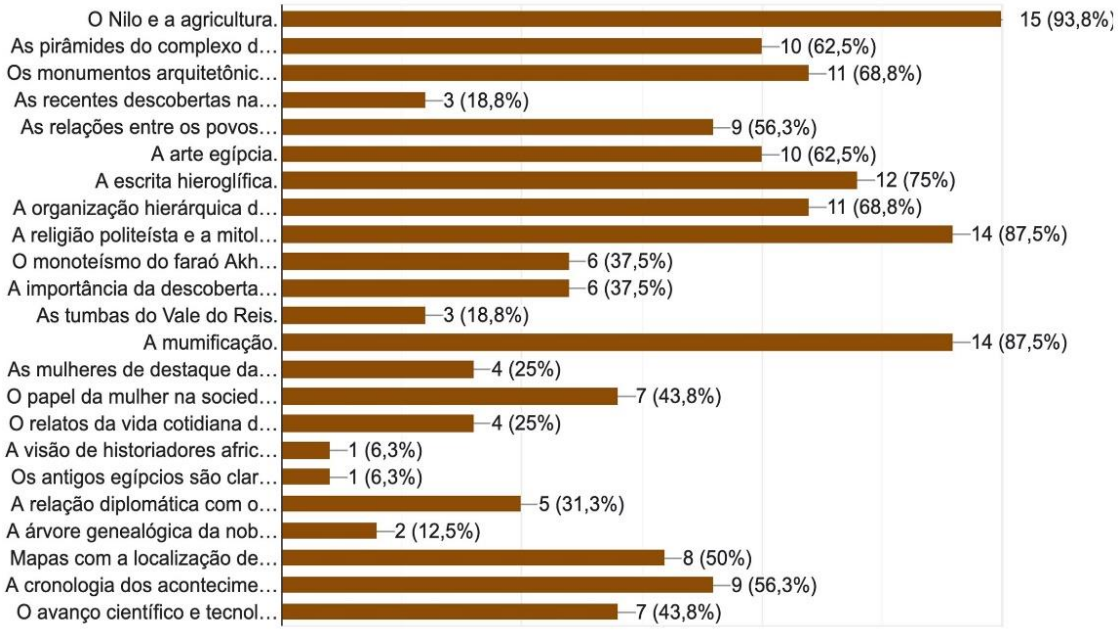
4 respostas



ESCOLA 2

No livro didático adotado está presente:

15 respostas



7.3 QUADRO DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE HISTÓRIA DA PCEM/PB

2.4.6.1.2 Organização Curricular de História

1ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	**Eixos Temáticos**	**Habilidades Específicas da Área**	**Objetivos de Aprendizagem**	**Objetos de Conhecimento**
Tempo e Espaço Territórios e Fronteiras Natureza, Sociedade e Indivíduo	Humanidades, Saberes e Culturas Cidadania, Direitos Humanos e Política Natureza,	**EM13CHS101** **EM13CHS102** **EM13CHS103** **EM13CHS104** **EM13CHS105** **EM13CHS106** **EM13CHS201** **EM13CHS306** **EM13CHS401** **EM13CHS402** **EM13CHS404** **EM13CHS501**	Analisar os modos de viver, relacionar-se e coexistir dos grupos humanos entre si, com o lugar e com a natureza, e seus efeitos nos processos históricos, sociais, culturais e econômicos. Conhecer as fontes históricas (conceitos,	Tempo, memória, culturas, identidades e diversidades, da Pré-História ao Medievo, do local ao global. Processos migratórios, de sedentarização e formação de cidades e Estados: territórios, disputas e relações ser

Cultura, Identidade e Ética Tecnologia e Criatividade Política e Trabalho	Trabalho e Tecnologias	**EM13CHS502** **EM13CHS503** **EM13CHS504** **EM13CHS603**	usos e possibilidades) a partir da sua realidade, compreendendo sua aplicação e relevância nos estudos históricos e para sua compreensão de mundo. Identificar formas diversas de expressão e registro da memória, compreendendo sua importância nos contextos estudados. Entender a cultura material e imaterial dos diferentes grupos humanos, nos seus vestígios e manifestações, assim como suas contribuições para a construção identitária e coletiva, e o sentimento de pertencimento a um lugar. Considerar a importância do pensamento crítico, e da aplicação de métodos de pesquisa, como parte do processo de alfabetização e letramento científico. Debater opiniões, acontecimentos e vivências atuais, relacionando aos diversos tempos históricos e posicionando-se criticamente. Criticar concepções e discursos reducionistas e etnocêntricos a respeito de povos, sociedades, processos históricos, culturais, sociais e econômicos. Analisar a categoria do trabalho em suas múltiplas dimensões: social, econômica, cultural, sustentável e inclusiva, do local ao	humano-natureza, da Pré-História ao Medievo, do local ao global. Narrativas, tecnologias e representações pictográficas, sonoras, conceituais e documentais, do local ao global, da Pré-História ao Medievo. Patrimônio histórico, artístico e cultural (material e imaterial): compreensão, interpretações e possibilidades, do local ao global. Trabalho, economia, relações de gênero e de poder da Pré-História ao Medievo. Povos, sociedades, intercâmbios e instituições de poder, da Antiguidade ao Medievo, do local ao global. Desdobramentos do patriarcalismo, da escravidão e das desigualdades: machismo, xenofobia, racismo, intolerância religiosa e outras formas de preconceito e exclusão, da Antiguidade ao Medievo. Construção da cidadania e sua dimensão sociopolítica, da Antiguidade ao Medievo.

			global. Historicizar a tecnologia, destacando as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), debatendo conceitos e aperfeiçoamentos ao longo da História e posicionando-se, de maneira ética, sobre seus usos. Dialogar sobre as juventudes e seus papéis, em diversos tempos históricos, considerando as diversidades nos modos de viver, pensar e existir. Formular e participar de iniciativas, ações e práticas colaborativas que auxiliem na tomada de posição diante de problemas socioambientais e econômicos, com vista à sustentabilidade, equidade de gênero, saúde coletiva, segurança alimentar, cidadania ambiental e protagonismo social. Analisar os papéis sociais das pessoas e grupos excluídos e à margem das decisões de poder, situando-os historicamente nas suas lutas cotidianas. Combater a naturalização da violência e da opressão, em todas as suas formas e manifestações. Compreender e debater o processo histórico do conceito de cidadania, sua importância para os Direitos Humanos e para a luta por direitos civis, políticos e socioambientais.	