

O SILENCIAMENTO DE TEMAS DO ANTIGO EGITO NO LIVRO DIDÁTICO

Wanderson Alberto da Silva

Mestre em História (PPGH-UFPB)

Professor do Ensino Médio da Rede Pública da Paraíba

wanderson.silva@see.pb.gov.br

Resumo

Este artigo é parte do resultado das nossas pesquisas, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em História da UFPB, na dissertação intitulada “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)”. Tem por objetivo apresentar algumas análises sobre os assuntos referentes ao objeto de conhecimento Antigo Egito dos livros didáticos de História do Ensino Médio, com referência nos objetivos de aprendizagem e sua consonância com o componente curricular História apresentado em 2021, na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (PCEM/PB). As análises são oriundas da metodologia de pesquisa por consulta a 15 professores de História da 1ª Série do Ensino Médio, da rede pública e privada do estado da Paraíba, através de um Questionário de Pesquisa elaborado por nós. A partir dos estudos de Ensino de História, das discussões conceituais e dos resultados do questionário, foi possível chegar a algumas considerações: os professores continuam engessados em um ensino com base nos livros didáticos adotados pelas escolas, estes são tidos como insuficientes em relação às abordagens conteudistas, principalmente em relação aos personagens ausentes, e, portanto, silenciados do processo histórico.

Palavras-chave: Ensino; História; Egito; Currículo; Paraíba.

Abstract

This article is part of the result of our research, developed in the Postgraduate Program in History at UFPB, in the dissertation entitled “History, we learn by living: the teaching of Egyptian history between classroom practice and the Curricular Proposal of the New High School in Paraíba (2016-2021)”. Its objective is to present some analyzes on the subjects relating to the object of knowledge Ancient Egypt in High School History textbooks, with reference to the learning objectives and their consonance with the History curricular component presented in 2021, in the High School Curricular Proposal of Paraíba (PCEM/PB). The analyzes come from the research methodology in consultation with 15 History teachers from the 1st Series of High School, from the public and private schools of the state of Paraíba, through a Research Questionnaire prepared by us. Based on History Teaching studies, conceptual discoveries and the results of the questionnaire, it was possible to reach some considerations: teachers continue to be stuck in teaching based on textbooks adopted by schools, these are considered insufficient in relation to content approaches, especially in relation to characters who are absent and, therefore, silenced from the historical process.

Keywords: Teaching; History. Egypt; Curriculum; Paraíba.

Introdução

Desenvolver uma pesquisa de mestrado sobre o ensino da história do Antigo Egito com os professores do Ensino Médio, tendo como foco de análise os conteúdos presentes ou ausentes

nos livros didáticos das escolas, exigiu um recorte temporal entre 2016 e 2021, devido a promulgação da Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, para a reforma do Novo Ensino Médio. Na pesquisa foram consultados 15 professores, sendo da rede pública e privada de ensino, que atuam na 1ª Série do Ensino Médio. As análises foram feitas a partir de um Questionário de Pesquisa – QP, elaborado por nós via *Googleforms* e aprovado pelo Comitê de Ética da UFPB.

No QP, dedicamos uma seção inteira aos questionamentos sobre o livro didático. Dessa maneira, trazemos neste artigo alguns itens referentes a utilização dos assuntos acerca do Antigo Egito, como o reconhecimento da Africanidade egípcia, as classes sociais e profissões daquela época. Dessa maneira, averiguamos se o livro didático apresenta ou não determinados conteúdos, observando quais as ausências e permanências na variedade de volumes utilizados, e também o grau de satisfação, ou não, dos professores.

Dentre tantos livros didáticos utilizados pelos professores consultados escolhemos dar ênfase ao mais presente na pesquisa, o Pré-Universitário do SAS (Sistema Ari de Sá). Esse livro dispõe de uma organização de conteúdos que merece ser refletida, pois insere-se em uma estrutura mercadológica das escolas aprisionadas na educação concurrença, cuja régua de mensuração é a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. A própria exclusão de conteúdos como Pré-História e Antiguidade Oriental, incluindo-se aqui o Antigo Egito, em vários materiais justifica-se com a afirmativa desses temas não serem constantes do certame, que serve como ingresso ou exclusão dos estudantes na maioria das universidades do país.

Constatamos que essas ausências são desastrosas porque, ainda hoje, a principal referência para o planejamento das aulas do ano letivo é a lista cronológica, e estanque, de capítulos e seus subsequentes tópicos do Sumário dos livros didáticos. Por conseguinte, se não estão no Sumário, geralmente, não são trabalhados em sala de aula.

Apontamos como sugestão de currículo a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba – PCEM/PB, de 2021, construída por professores da rede estadual que naquele momento atuavam no “chão da escola”, conhecendo na prática os pontos positivos e negativos da vivência docente. Este documento apresenta uma proposta não necessariamente cronológica e repleta de possibilidades para o desenvolvimento do ensino de História que valoriza a realidade de cada estudante da esfera local até a global, portanto, inclusiva no tocante àqueles que ao longo dos anos de ensino de História no Brasil têm sido marginalizados e subalternizados.

O engessamento do livro didático

Depois de um dia exaustivo de trabalho, deitar-se numa cama macia, forrada com os famosos lençóis de mil fios de algodão egípcio é privilégio de poucos. Talvez, menos ainda de professores da educação básica, em sua grande maioria sem condições de reservar após anos de laboriosa profissão, uma renda que comporte acrescentar no seu leito essa tecelagem de qualidade reconhecida pelo mundo há milênios, fruto do esmero de seus confeccionadores. Tecelões que produziam mutio antes das máquinas, na beira do Nilo, com mãos talentosas e sofridas, que se dedicavam à excelência de um produto.

Em *Kemet*, como os egípcios provavelmente chamavam sua terra, pelas mãos calejadas dos felás (camponeses), era produzido o tecido tanto para sacerdotes como para artesãos, vestindo dos pedreiros à corte. Seja em vida ou na passagem para a luz (morte), no tocante aos rituais de embalsamamento, 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. Esses e tantos outros trabalhadores, tangenciados ou velados, precisam emergir nas aulas de História, por isso, devem estar presentes nos livros didáticos.

No Brasil, mesmo que tenhamos outros tipos de materiais impressos ou digitais, sejam de manuseio físico ou virtual, o livro didático é ainda o principal instrumento dos professores no ensino de História. 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). Usado como “cartilha a ser seguida” ou material de apoio docente, que permite flexíveis arranjos pedagógicos, o livro didático perpetua como maior referência de conteúdos para os professores.

A cada três anos é feita a escolha do livro didático do Ensino Médio pelas escolas, sejam elas públicas ou privadas, e para isso há a consulta aos professores por parte do corpo gestor, sobre qual material didático preferem adotar nos próximos anos letivos. Mas sabemos também que a escolha por parte das escolas privadas pode 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 produção do livro didático é em tão elevada escala para satisfazer o sistema de consumo, que a cada ano precisa atualizar os volumes em novas edições para continuar vendendo e superar as concorrências, pois estão

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).

Contudo, é sempre bom lembrar que, por exemplo, os materiais didáticos do Ensino Médio das escolas são adotados em coleção inteira (1ª, 2ª e 3ª Séries), cujas empresas responsáveis pelo livro didático ou sistemas de ensino, procuram, na maioria das vezes, “fidelizar” seu cliente com “facilidades” de compra integral, ou seja, aquele que adquire os três volumes referentes a cada série consegue certo 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.

Exemplificando com o material do sistema de ensino SAS, um dos mais utilizados nas escolas privadas do Nordeste, podemos perceber que é agrupado em capítulos denominados aulas, sendo que na 3ª Série, não há sequer uma aula dedicada ao Antigo Egito. São fragmentos de 3 aulas, comparando as civilizações do Crescente Fértil. 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” é ainda maior do que quando se utiliza o livro didático das editoras, afinal “o conteúdo precisa ser vencido” durante o ano letivo.

Sobre esse estigma de vencer o conteúdo, Silva 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).

Nesse material do SAS, intitulado Pré-Universitário, o objeto de conhecimento Antigo Egito, está no volume Livro 1 e 2, com os egípcios, mesopotâmicos, fenícios, hebreus e persas 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 o tema Antigo Egito, tratando da localização geográfica, 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 uma página dedicada ao monoteísmo atoniano de Amenófis IV, muito embora exiba sucessões hereditárias e opiniões historiográficas controversas na Egiptologia e que não são colocadas em questão no texto, podendo parecer aos leitores desavisados que as informações contidas no material são “verdades inquestionáveis” (Pinhata, 2022).

Analisando este material da 3ª Série, totalmente voltado à educação concurseira, cujo foco é uma alta pontuação no ENEM, notamos 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), 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)

Pelo menos esse material não traz mais aquela questão do ENEM de 2009 que tem como resposta para os verdadeiros construtores das pirâmides egípcias os grandes contingentes populacionais escravizados pelo faraó. Atividade mais do que comprovada por ser de autoria dos trabalhadores das margens do Nilo, como afirmou Joyce Tyldesley (2005, p. 122).

Ainda no SAS, o livro da 1ª Série, com um corpo de letra pequeno (fontes 8 e 10), dificultando a leitura de muitos estudantes, apresenta 5 (cinco) 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 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, tema da última questão do ENEM sobre o Antigo Egito, demonstrada 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.

Outra subordinação empurrada de cima para baixo, que influencia a escolha dos conteúdos para o ensino de História e, que ainda perdura na maioria dos cursos de Licenciatura desse componente curricular, 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).

À Pré-História, excluída na lógica quadripartite acima, 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 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 é o caso do Sistema Bernoulli, que para complicar traz na capa um sarcófago egípcio e no seu conteúdo nada fala sobre o Antigo Egito, silenciando também 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) porquênão tem no livro didático; 2) porque não cai no ENEM. Analisando essas respostas que parecem se complementar num círculo vicioso ou em uma 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).

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).

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 atenção 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.

Dessa maneira, acreditamos que os excluídos, tangenciados, podados ou silenciados da História precisam ser libertados desse limbo imposto por criações curriculares nada democráticas e, por muitas vezes enraizadas pelo racismo, xenofobismo, capacitismo, elitismo, e tantas intolerâncias separatistas e conflitantes. A escolha 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).

Por um currículo de inclusão aos marginalizados na história.

Quanto aos professores e o seu exercício de planejamento de aula, na prática de cumprimento conteudista de uma listagem de itens, 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. Em geral, os livros didáticos seguem uma linha cronológica cuja história é abordada como uma sequência linear do desenvolvimento das sociedades humanas, agrupadas em unidades, capítulos e tópicos, como por exemplo, Unidade 2: O Crescente Fértil; Capítulo 1: O Egito Antigo; Tópico 5: A Mumificação.

No entanto, levando em consideração todos esses problemas apontados até aqui, a Secretaria de Educação da Paraíba, através de seus gestores e professores, se empenhou em organizar uma proposta curricular considerada inovadora. Em 2021 foi apresentada a PCEM/PB, sugerindo que essa antiga maneira de organizar os conteúdos poderia ser agora diluída em objetos de conhecimento que não se prendem mais a um percurso bloqueado 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.

Na PCEM/PB, dentre os vários objetos de conhecimento para a 1ª Série do Ensino Médio, é possível reconhecer a antiguidade egípcia no Objeto 01: Tempo, memória, culturas, identidades e diversidades, da Pré-História ao Medievo, do local ao global. Nesse contexto, é possível apresentar as instituições de poder na Antiguidade. Em se tratando do nosso objeto de pesquisa, o Antigo Egito, 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).

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 Circe 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 propostas reside basicamente na

flexibilização curricular para a montagem e organização de conteúdos (2019, p. 16).

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).

Os livros 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*.

Por conseguinte, consideramos que, na escolha dos conteúdos a serem ministrados, o ato de escutar os estudantes é essencial, pois 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).

Portanto, a educação escolar é uma construção coletiva e mediada pelo professor, em que se aprende com as vivências. Sendo assim, compactuamos com Paulo Henrique Gonçalves 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).

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 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. (PCEM/PB, 2021, p. 31).

Estamos falando de poder tecer similaridades e distinções também com a realidade atual dos estudantes e suas vivências mais próximas, como relacionar as ações cotidianas daqueles que podem morar nas proximidades dos rios do seu estado, assim com os egípcios próximos ao Nilo; daqueles que vivem com o proveito natural de uma economia praieira, ou do mangue ou do açude, da plantação de mandioca, de soja ou de qualquer outro bem natural, tirando do ambiente o seu meio de sustento.

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, 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).

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, nesse caso 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 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 varáveis 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, como a criação do Ministério das Mulheres.

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”.

Aos poucos o papel da mulher na sociedade egípcia tem se tornado mais frequente nos livros didáticos, muito embora analisando os dados coletados no QP, para a produção da nossa dissertação, defendida em agosto de 2023 no PPGH/UFPB, verificamos sobre o livro didático adotado pela escola, que os professores consultados responderam ao seguinte questionamento: Este livro contempla satisfatoriamente com os conteúdos presentes?

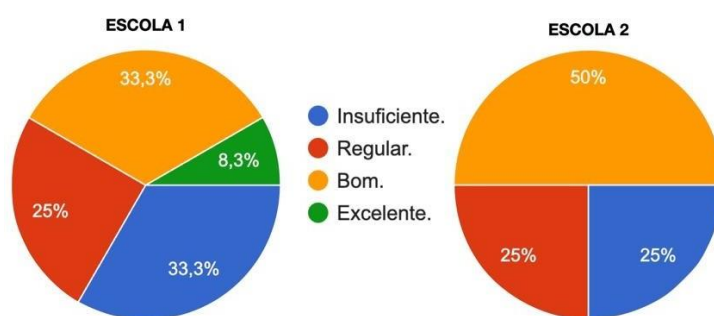
Obtivemos como resposta, de um total de 15 (quinze) professores consultados: 4 Insuficiente, 4 Bom, 3 Regular, 1 Excelente e 3 não responderam. Não sabemos ao certo o porquê de 3 (três) professores não responderem, mas, hipoteticamente, talvez esteja relacionado ao fato de os professores não se sentirem 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?

Mesmo assim conseguimos levantar os nomes de vários livros, como: FTD Sistema de Ensino; Bernoulli; 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 sua maioria encontramos a utilização do Sistema Ari de Sá, em empate com o Moderna Plus, ambos com 4 (quatro) professores que fazem seu uso.

Aproveitamos o QP 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, os professores podem lecionar em mais de uma escola, portanto colocamos o resultado da Escola 1 e da Escola 2. Em sua maioria, tanto na primeira escola quanto na segunda, o grau de satisfação é Bom.

FIGURA 1 - Satisfação quanto ao livro didático.



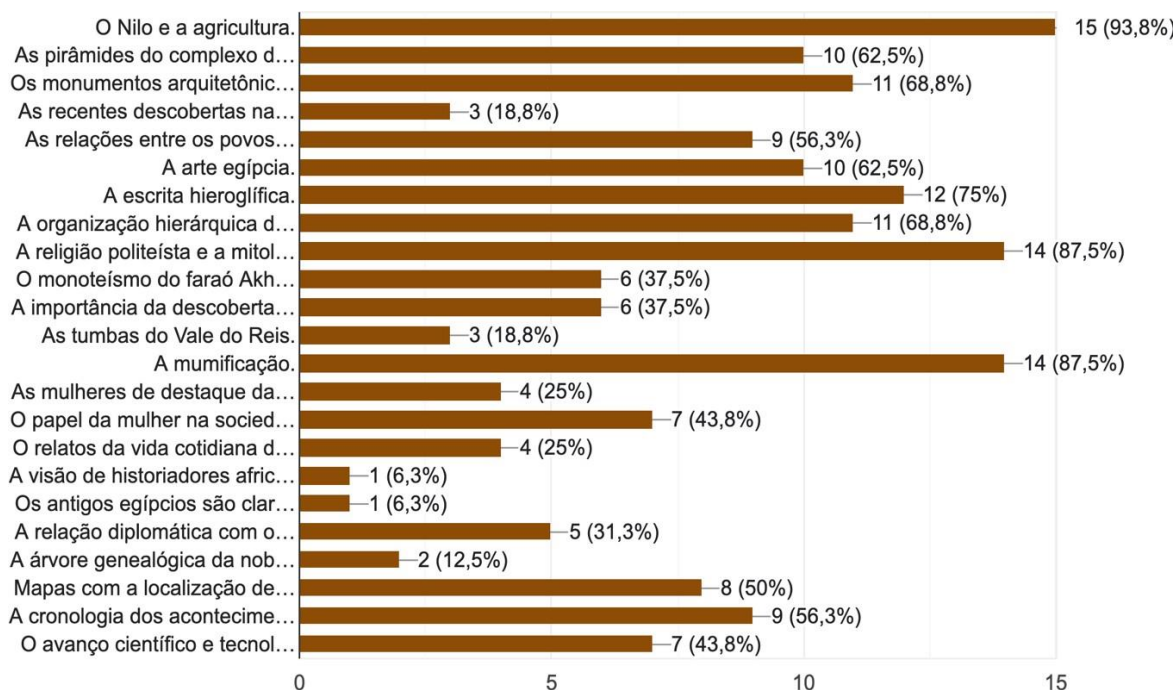
Fonte: elaborado por nós a partir dos dados do QP.

Muito embora, na imagem da esquerda para Insuficiente (azul), o percentual é de 33,3%, o mesmo número que para Bom (laranja). Dado este, de alta relevância, uma vez que, como já apontamos, o livro didático é um dos principais instrumentos de apoio pedagógico dos professores. Ao comparar as duas escolas, podemos notar que na segunda não há escolha para Excelente, já o número de Regular e Insuficiente é o mesmo (25%). E, como sabemos, os professores participam da escolha do livro didático a cada e três anos para o segmento do Ensino Médio e, se ficam com livros insuficientes ou regulares por todo esse tempo, sua base de fundamentação teórica como alicerce para suas aulas é certamente muito baixa para seu trabalho nas turmas da última fase do ensino básico.

Mas, para podermos analisar o que consideram como Bom, Regular ou Insuficiente 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, como podemos observar na Figura 2.

Na análise da Figura 2, percebemos a pouca presença de assuntos que consideramos essenciais no ensino de história do Antigo Egito, principalmente, diante do que tecemos neste artigo. Podemos ver que a Africanidade egípcia, em “Os egípcios são claramente negros”, é quase ausente, assim como “A visão dos historiadores africanos”, ambos com 6,3%.

FIGURA 2: Assuntos no livro didático.



Fonte: elaborado por nós a partir dos dados do QP.

Isso quer dizer que os assuntos menos presentes nos livros de História escolhidos pelas escolas e, possivelmente, pelos próprios professores, são exatamente sobre a etnicidade original dos egípcios, ou seja, quem eles eram, e se identificavam; assim como as possíveis discussões acerca do que pensam os intelectuais africanos da atualidade sobre uma terra que lhes pertence, mas que desde os raptos neocolonialistas e a alienação eurocêntrica, esse debate tem sido muito difícil de chegar até nós.

Também consideramos baixo o número de professores que responderam “Os relatos da vida cotidiana dos menos favorecidos”, pontuado como 25%, em empate com “As mulheres de destaque da História”.

Infelizmente, nem a nível de “box de curiosidades”, os livros do Ensino Médio de maneira geral, salvo algumas exceções, permitem o fim do silenciamento dos escravos, dos

servos, felás, artesãos, músicos, dançarinas, ferreiros, soldados, barqueiros, arrumadeiras, carpideiras, parteiras, embalsamadores, narradores, tradutores, padeiros, cozinheiros, ourives, oleiros, carpinteiros, pedreiros, maquiadores, pescadores, criadores, tecelões, instrutores, professores, idosos, pessoas privadas de liberdade, pessoas com deficiência, os doentes e as crianças.

Há ainda a permanência, quase que exclusiva, do Egito Faraônico, dos reis e rainhas, da corte, das grandes construções, da mitologia e da escrita sagrada (hieróglifos). Os livros destacam sua divisão cronológica dos impérios superficialmente, cometendo o crime de retrair cinco mil anos de história apresentados pela ótica pós-napoleônica, valorizando os colonizadores europeus e esquecendo dos conquistados e usurpados. Para os estudantes o Egito nem parece pertencer a África, continente constantemente estereotipado como pobre e marginal.

Considerações finais

Ao final da análise do QP observamos que 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, esses materiais basilares para os professores, merecem ser cuidadosamente examinados e atualizados, como por exemplo quando se referem às questões relacionadas as suas origens, à escravidão, às 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).

Alinhado a essa premissa de estímulo e busca da autonomia estudantil é que na PCEM/PB, Silva propôs

um convite a você, leitor, para participar de uma construção decidada 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/a seja autor (e ator) da sua própria história, a fim de não ser apenas “mais um na multidão”, mas “um na multidão”, não sendo coadjuvante, mas protagonista da sua história (2021, p. 33).

Outra conclusão a que chegamos, após a análise do questionário, é que mesmo quando alguns professores se utilizam 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.

Portanto, reforçamos a ideia de que temas como “O papel da mulher na sociedade egípcia”, “A vida na vila dos artesãos”, “As doenças e as curas do povo nilota” entre outros, 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 contemporaneidade e as similaridades e distanciamentos das realidades atuais.

Referências

BITTENCOURT, Circe. **O Saber Histórico na Sala de Aula: fundamentos e métodos**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2019.

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.

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.

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 das Almas/BA: UFRB, 2019, p. 75- 102.

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, Pedro Paulo. **História Antiga: a renovação da História Antiga**. In: KARNAL (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5.ed, 1ª reimpressão, São Paulo, Contexto: 2008, p. 95 – 107.

FUNARI, Raquel S. **A África antiga no Ensino de História**. In: *Heródoto*. Unifesp, Guarulhos, v. 3, n. 2, dezembro de 2018, p. 194 – 204.

MARIZ, Silvana Fernandes. **Por um currículo afrodiscriminado de história antiga e medieval**. Brathair, Grupo de Estudos Celtas e Germânicos. UFC: 2021.

NOBLECOURT, Christiane Desroches. **A mulher no tempo dos faraós**. São Paulo: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 167-182.

PINHATA, João Eduardo Watambe. **Livro Integrado: Pré-Universitário: 3ª Série**. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2022.

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.

SAGREDO, Raísa **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, Raísa. **(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.

SALLES, André Mendes. **Ensino de História, Livros Didáticos e Cultura Histórica**. In: 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. **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)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

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.

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.

BRASIL/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.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Ensino Médio**. João Pessoa: SEECT, 2021. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1q7hNWJL7ScfzW26dAjqXai9oUVpLs4Zf/view>>