

Raquel dos Santos Funari

IMAGENS DO EGITO ANTIGO
Um estudo de representações históricas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em História sob a orientação do Prof. Dr. André Leonardo Chevitarese

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Comissão Julgadora em 17/09/2004

Banca:

Prof. Dr. André L. Chevitarese (Orientador)

Prof. Dr. Gabrielle Cornelli

Profa. Dra. Lourdes Domínguez

Profa. Dra. Luzia Margareth Rago (Suplente)

CAMPINAS
Setembro/2004

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IFCH - UNICAMP**

F962i	<p>Funari, Raquel dos Santos Imagens do Egito Antigo / Raquel dos Santos Funari - Campinas, SP : [s.n.], 2004.</p> <p>Orientador: André Leonardo Chevitarese. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.</p> <p>1. Egptologia. 2. Orientalismo. 3. Crianças – Idade escolar. 4. Representação mental nas crianças. 5. Professores e alunos. 6. Egito – Antiguidades. I. Chevitarese, André Leonardo. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.</p>
-------	--

RESUMO

A dissertação estuda como os alunos brasileiros percebem o Egito antigo. O estudo começa por discutir os conceitos de Egiptologia e Egiptomania, tal como tratado na literatura recente internacional e brasileira. Para entender o tema, dois questionários foram elaborados, o primeiro para compreender como os estudantes vêm o tema antes do contato formal com o antigo Egito na escola. O segundo questionário é usado após o estudo do tema, quando os alunos já estudaram o Egito antigo em sala de aula. É possível concluir que há influências da mídia, mas a educação formal é responsável por uma compreensão mais abrangente do tema.

ABSTRACT

The thesis studies how Brazilian pupils perceive ancient Egypt. The study starts by discussing the concepts of Egyptology and Egyptomania, as recently explored by both international and Brazilian authors. To understand the subject, two surveys were devised, the first one to understand the knowledge about the subject by students before formal contact with ancient Egypt in the school. A second survey is carried out after the study of the subject, when pupils had learnt about ancient Egypt. It is possible to conclude that there are influences from the media, but that formal education is responsible for a much broader understanding of the subject.

Ao Pedro Paulo

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, ao Prof. André Leonardo Chevitarese, meu orientador, que, desde o início, incentivou-me a levar adiante esta pesquisa, a partir da minha experiência em sala de aula e na preparação de material didático para o ensino fundamental. Este foi um imenso desafio, só superado pela orientação do Prof. Chevitarese, sempre indicando livros e textos, assim como os caminhos a seguir.

Em seguida, agradeço aos membros da banca examinadora de qualificação, professores Margareth Rago e Gabriele Cornelli, por suas indicações importantes para a redação final da dissertação. Particular menção devo fazer à Profa. Margaret Bakos, da PUCRS, com a qual tenho aprendido muito sobre a Egiptomania, nos últimos anos. Devo mencionar, ainda, todos os professores e pesquisadores que me passaram indicações bibliográficas, tornaram disponíveis textos, discutiram a pesquisa comigo ou trocaram idéias sobre temas tratados nesta dissertação: Célia Maria Marinho Azevedo, Aline Vieira de Carvalho, Lourdes Conde Feitosa, Júlio Gralha, Fekri Hassan, J.M. Humbert, Johnni Langer, Lynn Meskell, Alfredo José Veiga Neto. Agradeço, ainda, à Maria Helena, Sonia Napolitano, Neusa, Beatriz Giordano, Denise Campos, Jessé, Melissa Ferronato, Maria José, Parê, Rita Helena e o apoio institucional do Centro Educacional Brandão, à equipe de História do Colégio Iavne, em especial à professora Maria Ignês, à bibliotecária Anete e ao diretor pedagógico Oswaldo, assim como aos professores que aplicaram os questionários: Alex (Colégio Brasília), Andréa Magalhães (SEIAS – Obra São José Operário e Escola Municipal Aduino Lúcio Cardoso), Maria Luísa (Colégio Pueri

Domus), Maria Ignês (Colégio Iavne), Fernanda (Cinecista Visconde de Mauá). Agradeço aos colegas de disciplinas Roberta Alexandrina, Lucio Menezes, Rodrigo Batagello, Marili Bassini, Pedro, Karina Belloti, pelas sugestões ao projeto de pesquisa. Agradeço, ainda, aos alunos da quinta-série que participaram da pesquisa, à Renata Garraffoni, Lourdes Feitosa e Andres Zarankin, pelas trocas e parcerias, à Ana Piñon por sugestões e envio de referencias bibliográficas, à Ziara e ao Wagner, que me ajudaram no NEE, aos meus pais e irmãos pelo estímulo e apoio em todas as etapas da pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, menciono Pedro Paulo e meus filhos, Daniel, Paula, Luísa, por entenderem os muitos momentos em que tive que me dedicar à pesquisa e não pude dar-lhes a atenção solicitada.

Índice Geral

Agradecimentos	VII
Introdução.....	XI
Capítulo 1 – O interesse pelo Egito faraônico	1
Capítulo 2- As representações históricas do Egito Antigo: os conhecimentos prévios	17
Capítulo 3- As transformações da prática escolar.....	59
Conclusão.....	103
Bibliografia	107
Anexos.....	117

Introdução

Quando comecei a lecionar a disciplina História, para a quinta série do atual ensino fundamental, em 1985, me chamaram a atenção as diferentes informações que os alunos traziam para a sala de aula sobre a civilização egípcia. Conversando com professores da mesma área, de diferentes escolas, verifiquei que, em muitas escolas privadas e públicas, o mesmo ocorria, ou seja, os alunos traziam diversas informações sobre o Egito Antigo, retiradas de filmes, desenhos animados, programas de canais comerciais e televisão a cabo, novelas, reportagens de jornais e revistas. Com o passar do tempo, fui levada a outras atividades e temas de pesquisa. Desenvolvi pesquisa sobre cultura popular brasileira¹, especializei-me em História², escrevi livros para crianças³, atuei em diversos projetos de publicações pedagógicas⁴. Em 2001, com o apoio e orientação do Prof. André Leonardo Chevitarese, pude voltar ao tema original e a dedicar-me a um estudo mais aprofundado das mudanças que a escola produz no estudo do tema Egito Antigo.

¹ No Museu Mineiro do Folclore, sob orientação do Prof. Antonio de Paiva Moura, ainda na graduação. Em seguida, iniciei pesquisa de pós-graduação, sob orientação da Profa. Guadalupe Pedrero, na UNESP/Assis.

² Pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

³ Publiquei livro para ensino fundamental, para as séries iniciais, *Descobrir e viver a cidade de São Paulo* (São Paulo, Ed. Moderna, 1988), escrito com Maria Helena R. Oliveira e *O Egito dos faraós e sacerdotes* (São Paulo, Atual, 2001).

⁴ Como, por exemplo, Raquel Funari, Uma visão da História, in *Os Bandeirantes*, de Mustafá Yazbek, São Paulo, Editora Ática, 2003, pp. 32-40, ISBN 85 08 08676 8; Raquel Funari, Uma visão da História, in *A fazenda de café*, de Antônio Carlos Robert Moraes, São Paulo, Editora Ática, 2003, pp. 32-39, ISBN 85 08 08597 4; Revista Semanal “**Lição de Casa**”, produzida especialmente para o Jornal “O Estado de São Paulo”, pela KLIK Editora (História, primeira a Quarta séries) 1999 e 2000; Enciclopédia do Estudante “Para Saber Mais”, encarte da Revista “Recreio”, da Editora Abril, em 2000; Parecer para Editora Ática, coleção “Horrible Histories”, 2000; Suplementos históricos da coleção “Cotidiano da História”, da Editora Ática, a partir de 2000; Coordenação Pedagógica de Projeto na Internet; **Projeto Moderna On-Line**, “Descobrir e viver a cidade de São Paulo”, vivasp@moderna.com.br. (1999).

Assim, a partir desses dados, iniciei em 2001 uma pesquisa desses dados iniciais em seis escolas, com 347 alunos, aplicando questionário A com o objetivo de fazer um diagnóstico para verificar, na média, os conhecimentos prévios que meninos e meninas da quinta série do ensino fundamental possuíam sobre a civilização egípcia⁵. A dissertação inicia-se com uma introdução às discussões sobre os debates em torno do interesse pelo Egito faraônico, desde a Antigüidade e, em especial, no período moderno. Busca-se mostrar as particularidades dessa mania pelo Egito antigo, com destaque para o contexto imperialista ocidental, desde o final do século XVIII.

Em seguida, apresento as representações históricas do Egito Antigo anteriores ao estudo do tema na escola. Para isso, trato da metodologia de pesquisa por questionários e das questões teóricas sobre as diferenças de gênero na percepção do mundo. As transformações da prática escolar são examinadas em detalhe, a partir de um segundo questionário, cujas respostas são analisada a partir de temas geradores, como interdisciplinaridade e construção de identidades sociais. Por fim, nas considerações conclusivas, mostro como a prática escolar interage com os conhecimentos prévios, mas produz alterações importantes nos alunos, nos diversos contextos sociais analisados. Ao final, apresento um anexo, com imagens produzidas pelos

alunos, assim como outras que remetem ao universo de representações do Egito na imprensa.

⁵ Os dados quantitativos são apresentados, alternadamente, em números absolutos e em porcentagens e as representações gráficas são, da mesma forma, de dois tipos: em forma de pizza, com porcentagem, e em colunas ou barras, em números absolutos de respostas dos alunos.

Capítulo 1

O interesse pelo Egito faraônico

El Cairo

Es la cuna y la fuente de la cultura, el alminar de la religión y el encuentro de los caminos entre las capitales asiáticas, africanas y europeas. Egipto es la entrada da Africa y la capital de sus capitales: nunca ha dejado de ser el país de las grandes civilizaciones durante 50 siglos: la faraónica, la cristiana y la musulmana. Durante todos estos siglos ha mantenido una grande relación con Europa, enseñando y aprendiendo de ella, por eso El Cairo, capital de Egipto, no sentirás que eres forastero, y disfrutarás del viaje a través de los diferentes siglos de la historia. El Cairo religioso, el antiguo y el moderno, que guarda las civilizaciones, te invicta a disfrutarlo y visitarlo.

Egyptian Tourist Authority¹

¹ Publicação turística sem data, consultada no início do século XXI.

O filme “A Múmia”², uma das maiores bilheterias de 1999, fascina milhares de pré-adolescentes ao mostrar múmias, escaravelhos, sarcófagos e pinturas egípcias. Além disto, as bancas de revistas, de tempos em tempos, colocam à disposição do leitor imagens de faraós, pirâmides, esfinges e do rio Nilo. A beleza mágica do Egito e o seu fascínio são impressionantes. Desde a época clássica, grega e romana, passando pela Idade Média, pelos tempos de Napoleão e de Champollion até os nossos dias que, entre os povos da Antigüidade, o Egito constitui um caso a parte. Desde o século XIX, acorrem ao Egito multidões de turistas, percorrem o país do Nilo cineastas e artistas entusiasmados com as pirâmides, com os templos, os museus, as estátuas, os túmulos. Ao lado de artistas de todo tipo e literatos de todas partes, existem os estudiosos da cultura egípcia antiga, os egiptólogos³. No Brasil, filmes, desenhos animados, revistas em quadrinhos, programas de televisão a cabo e canais comerciais despertam o interesse deste tema e esquentam as

² No século XX, o tema Egito foi levado para o cinema. Em cerca de cem anos, dezenas de filmes sobre múmias egípcias foram feitos. O primeiro grande filme do gênero foi *A Múmia*, de 1932, estrelado por Boris Karloff. Depois vieram *A mão da múmia* (1940), *O túmulo da múmia* (1942), *A praga da múmia* (1944), *Na sombra da múmia* (1944) e *A múmia* (1959), com Christopher Lee e Peter Cushing. Recentemente os cineastas de Hollywood voltaram a investir no tema e produziram *A múmia* (1999), uma refilmagem do clássico de 1932. O filme rendeu quase 500 milhões de dólares, ocupando o 31º lugar na lista das maiores bilheterias de todos os tempos. Dois anos depois, Hollywood lançou o *Retorno da Múmia*, uma continuação recheada de ação e efeitos especiais.

³Cf. TAVARES, A. Augusto, Prefácio, In SALES, José das Candeias, *As divindades egípcias*. Lisboa: Estampa, 1999, p.9.

discussões na sala de aula⁴. É um pouco deste olhar que chega na escola despertando a curiosidade sobre o Egito Antigo.

Essa enorme multiplicidade de informações dará ao professor ou professora, uma ferramenta importante para a sistematização e produção do conhecimento histórico tornando dinâmicas as aulas de história, especialmente da quinta série do ensino fundamental. Partindo destes pressupostos, faremos uma discussão sobre os desdobramentos da Egiptomania e suas relações com a Educação e escolaridade no segmento especial da quinta série do ensino fundamental⁵.

Porquê o interesse pelo Egito?

O Egito atraía outros povos já na Antigüidade, fascinava a tal ponto que Heródoto dedicou todo um livro de sua obra a essa civilização. Fascinou não só a gregos, mas a romanos e mesmo àqueles que ali foram escravizados, como os hebreus. Essa fascinação intensificou-se a partir do século XVIII, quando os contatos com o Egito aumentaram. O Egito penetrou todos os aspectos da vida contemporânea, da religião à arquitetura, da arte à filosofia. Movimentos sociais tão variados como a Maçonaria e as associações de consciência negra têm reivindicado uma relação com o Egito. Basta dizer que

⁴ Cf. Raquel dos Santos Funari, O Egito na sala de aula, *Egiptomania, O Egito no Brasil*, org. Margaret Bakos, São Paulo, Contexto, 2004, pp. 145-158.

o Instituto de Arqueologia da Universidade de Londres acaba de lançar uma coleção, *Encontros com Egito Antigo*, composta de oito volumes, tratando dessas questões.⁶ O que há no Egito antigo que explique esse fascínio? Porque certas imagens e idéias são inspiradoras, e outras não? Como isso ocorre no Brasil? Como lidar com isso no ensino de História, em nosso país? Quais as diferentes identidades sociais e de gênero que o Egito produz em nossa sociedade? Para respondermos a estas perguntas, devemos partir de algumas definições. Vejamos o que nos diz a Margaret Bakos, estudiosa do tema e coordenadora de projeto nacional a respeito:

O interesse pelo Egito antigo pode expressar-se de três maneiras: pela *egiptofilia*, que é o gosto pelo exotismo e posse de coisas relativas ao Egito antigo, pela *egiptomania*, a reinterpretação e re-uso de traços da cultura do antigo Egito de uma forma que lhe atribua novos significados e pela *egiptologia*, ciência que trata de tudo quanto se, de ambas, pelo Egito antigo. A diferença consiste no grau e no direcionamento dessa atenção. A busca e o culto pelos vestígios originais, daquela época, caracterizam a egiptologia. A tentativa de dar um novo olhar e uso aos princípios fundamentais das criações egípcias antigas singulariza a egiptomania. Pode-se dizer que essa prática conjuga ciência e imaginação, ao formar a sua substância a partir dos

⁵ Cf. Raquel dos Santos Funari, Uma abordagem hermenêutica, www.historiaehistoria.com.br, 13/07/2004.

⁶ A coleção, organizada por Peter Ucko, conta com a participação brasileira de Margaret Bakos.

dados acadêmicos, do saber popular, transmitido por viajantes e escritores, e do repertório de crenças e mitos universais.⁷

Toda prática de egiptomania é do interesse da *egiptologia*, pelo seu papel de reproduzir e, assim, eternizar um patrimônio cultural da humanidade, explorar e produzir, algumas vezes, um olhar inédito sobre o antigo Egito, ampliando o campo de interesse sobre aquela civilização.

A egiptomania tem uma longa história no ocidente. Como lembra Johnni Langer, “nenhuma civilização conseguiu reunir tantas sensações, tamanhas diferenças de percepções visuais e de conteúdos simbólicos sobre a cultura material”⁸. Ela inicia com os translados de monumentos egípcios e obeliscos, pelo imperador Augusto, do local de origem para Roma, como representações do seu grande e novo poderio. O interesse pelo Egito ressurge na Renascença, graças à criação da imprensa, quando os livros se multiplicam, o interesse do homem pelas próprias realizações aumenta e os progressos técnicos facilitam a navegação ao oriente. O mundo letrado dos finais do século XV, face ao incentivo dos humanistas, descobre o Egito, pelos

⁷ Margareth Bakos, *Egiptomania, o Egito no Brasil*, São Paulo, Contexto, 2004, *passim*.

⁸ Johnni Langer, Resenha de Jean Vercoutter, Em busca do Egito Esquecido, *História e Debates*, 2003, e www.nethistoria.com.

relatos dos viajantes e dos historiadores antigos. A mania pelo Egito, a partir do período moderno, esteve ligada ao Imperialismo europeu⁹.

Depois, novamente, no século XVIII, antes da expedição de Napoleão Bonaparte, mas, certamente, incrementada por ela, a egiptomania, na Europa, sofre extraordinário momento de grandeza. O mundo voltou-se, novamente, entusiasmado para o Egito, quando da abertura do canal de Suez em 1869.

Na primeira metade do século XX, o interesse se fortaleceu, no contexto do acontecimento que gerou a famosa sentença: “*Finalmente fizemos uma descoberta maravilhosa no vale; uma magnífica tumba intacta*”. Com essas palavras, o arqueólogo Howard Carter encerrou uma longa, dedicada e incansável busca nos desertos Egípcios e anunciou, em novembro de 1922, ao seu patrono britânico – Lord Carnavon - a mais importante façanha arqueológica do século XX e/ou de todos os tempos, segundo alguns: o achado dos tesouros funerários do Faraó Tutankhamon. Esse fato desencadeou uma insaciável apropriação dos elementos e símbolos egípcios ali encontrados, com inúmeras finalidades, desde a fabricação de jóias para uso pessoal, à utilização de elementos decorativos para a edificação de prédios populares. O

⁹ Uma análise crítica do tema encontra-se em Aline Vieira de Carvalho, *Egiptomania no século XIX, IX Congresso de Iniciação Científica*, Campinas, Ed. Unicamp, 2001.

fascínio pelo Egito perdurou ao longo do século XX e até os dias de hoje, também neste país.

A história da egiptologia no Brasil, apesar de antiga, é de fácil resgate, até mesmo porque os primeiros protagonistas desse hábito cultural foram ilustres: os monarcas portugueses que deixaram registradas suas práticas. Da atuação de D. Pedro I, resta-nos um importante acervo de peças egípcias, que ele adquiriu em 1824. Três décadas após, D. Pedro II fortaleceu o vínculo entre o antigo Egito e o Brasil, iniciado pelo pai, ao tornar-se, em 1871, estudioso da cultura egípcia e precursor do turismo brasileiro naquele país.

A existência de Programas de Pós-Graduação, com especialização em Egito antigo, testemunha o crescente interesse sobre essa civilização, ao longo do século XX, no Brasil. O interesse por coisas e relatos do antigo Egito é um fato cotidiano; já a presença da egiptomania não é tão evidente. Na realidade, desenvolveu-se, no país, um imaginário muito forte sobre o Egito antigo, que se expressou em diversas práticas de reutilização de elementos daquela civilização, com diferentes finalidades. Para resgatá-las, foi necessário aliar a curiosidade da egiptologia, com a imaginação da egiptomania e a emoção da egiptofilia. Mais do que isso, foi preciso realizar uma investigação conjunta, integrada a nível nacional, em uma espécie de pesquisa arqueológica de cada

indício encontrado sobre a presença de elementos Egípcios no Brasil, de pedras ou papel.

Os gregos e a mitificação do Nilo

O Egito sempre chamou a atenção de diferentes povos por sua paisagem singular, sua fauna e flora surpreendentes e por seus impressionantes monumentos. Apesar dos contatos do Egito com o Mediterrâneo Oriental ser milenar¹⁰, foram os gregos que iniciaram o processo de mitificação do Egito¹¹. Por volta de 450 a.C. o historiador grego Heródoto se dirigiu ao Delta do Rio Nilo para recolher material que utilizaria em seu livro *Histórias*, em que procurava explicar a luta de gregos e persas remontando aos costumes e tradições dos povos orientais, com destaque para o Egito. Os gregos se surpreenderam com o regime das cheias do Nilo, com o sistema de escrita, que acreditaram ocultar verdades sagradas – por isso o nome hieróglifos, do grego *hieros*, sagrado e *glifos*, escrita – e com seus ritos funerários, que contribuíram para despertar assombro e admiração. Heródoto ficou impressionado com a cheia do Nilo e com a sua importância para a agricultura egípcia. Em de seus textos mais conhecidos sobre o Nilo escreveu o seguinte:

¹⁰ Daneri Rodrigo, Alicia (Ed.). *Relaciones de intercambio entre Egipto y el Mediterráneo Oriental (IV—I milenio a. C.)*. Buenos Aires: Biblos, 2001.

¹¹ Gómez Espelosín, Francisco Javier e Pérez Largacha, Antonio. *Egiptomania. El mito de Egipto de los griegos a nosotros*. Madrid: Alianza, 1997.

Em todo o mundo, ninguém obtém os frutos da terra com tão pouco trabalho. Não se cansam a sulcar a terra com arado ou a enxada, nem têm nenhum dos trabalhos que todos os homens têm para garantir as colheitas. O rio sobe, irriga os campos e, depois de os ter irrigado, torna a baixar. Então, cada um semeia o seu campo e nele introduz os porcos para que as sementes penetrem na terra; depois, só tem de aguardar o período da colheita. Os porcos também lhe servem para debulhar o trigo, que é depois transportado para o celeiro.

Heródoto, 2, 14¹².

Outro autor grego, Diodoro, por seu lado, declara que o Nilo supera todos os rios do mundo pelos benefícios que trazia ao Egito.

A maior parte deles lança apenas as sementes, leva os rebanhos para os campos e eles enterram as sementes: quatro ou cinco meses depois, o camponês regressa e faz a colheita. Alguns camponeses servem-se de arados leves, que removem apenas a superfície do solo umedecido e depois colhem

¹² Utilizo a tradução portuguesa de Maria Jorge Vilar de Figueiredo dos textos de Heródoto e Diodoro, reportada no capítulo de Ricardo A. Caminos, O camponês, capítulo I de *O Homem Egípcio*, direcção de Sergio Donadoni, Lisboa: Presença, 1994, pp. 17-18. Sobre Heródoto, consulte-se Hering, Fábio Adriano, O exílio de Heródoto: do juízo de Tucídides à sua apropriação moderna. In *Grandes Nomes da História Intelectual*, Lopes, Marcos Antônio (org.), São Paulo: Contexto, 2003, pp. 85-85.

grandes quantidades de cereal sem grande despesa ou esforço. De uma forma geral, entre os outros povos, todo o tipo de trabalho agrícola comporta grandes despesas e canseiras; entre os Egípcios é que a colheita se faz com poucos meios e pouco trabalho.

Diodoro Sículo, 1, 36.

O fato de Heródoto e Diodoro terem se impressionado com o imenso rio que atravessa o Egito não era estranho, já que a Grécia era uma terra essencialmente árida e seca, onde a prática da agricultura consistia em esforço digno dos Titãs. O que os gregos - nem os egípcios - sabiam era que a cheia ocorria em função de chuvas na África tropical e do degelo nas terras altas etíopes. A cheia ocorria em junho em Assuã e, como não eram detidas as águas por barragens ou diques, dirigiam-se para o Norte, atingindo Mênfis, cerca de três semanas depois. Antes disso, cobria terras aráveis por meio de um processo de infiltração. De agosto a setembro, todo o Vale do Nilo encontrava-se inundado e, em outubro, o nível das águas baixava, deixando o solo úmido e coberto de uma lama cheia de detritos orgânicos e de sais minerais. Durante todo esse processo de inundação do Nilo, o trabalho do camponês era fundamental e diante do espetáculo causado pelas cheias escapou, ao olhar de Heródoto, as dificuldades e a lida do camponês na

limpeza dos canais, na semeadura e na colheita, durante os trabalhos agrícolas¹³.

Assim, a imagem mítica do Egito, entre os gregos, deveu-se à admiração pela cheia no Nilo e ao extraordinário poder gerador de vida que resultava da fertilização, considerada quase mágica, do solo às margens do rio Nilo. Desde o início, o interesse pelo Egito revestia-se de um caráter misterioso, derivado da imensa fecundidade da natureza egípcia e que obscurecia a importância do trabalho humano na valorização dos benefícios das cheias.

A Expedição Napoleônica, a Egíptomania e a Egíptologia

A expedição napoleônica ao Egito marca a passagem do conhecimento indireto do Egito para a informação direta, marcando a chamada pré-egíptologia para a egíptologia (Heródoto, Diodoro da Sicília, Estrabão, Manetón). O Egito era para a França e para a Europa uma terra desconhecida. Sobre ela havia notícias sobre botânica, geologia e arquitetura, a expedição tinha como objetivo fazer uma descrição científica do vale do Nilo. A nau capitã, chamada *O Oriente*, levava uma pequena biblioteca e alguns estudiosos do tema. A fundação do Instituto Nacional do Egito, em agosto de

¹³ Pinsky, Jaime. *As Primeiras Civilizações*. São Paulo: Contexto, 2001.

1798, é uma das marcas da expedição do Imperador francês Napoleão Bonaparte ao Egito. A publicação, em 1812, da *Description de l’Egypte*, resultado das pesquisas feitas pelos franceses, obra com doze volumes, quatro mil páginas e três mil ilustrações, resultou em um desenfreado colecionismo. A obra aborda temas de astronomia, agricultura, instrumentos musicais, geografia, clima, flora, fauna, artes, ofícios, usos e costumes. As peças egípcias, que antes eram reunidas pela simples curiosidade ao estranho e ao exótico, passam a ter interesse cultural.

A criação de seções egípcias em museus na Itália, França, Alemanha, Áustria, Inglaterra, Suécia, Rússia e nos Estados Unidos é um dos reflexos da publicação da *Description de l’Egypte*. Aliada à criação das seções egípcias, assistimos à produção acadêmica, à formulação de catálogos e ao aumento de bibliotecas especializadas. As viagens ao Egito¹⁴ e a divulgação de imagens, litografias, relatos de usos e costumes leva a uma vasta reutilização de motivos do Antigo Egito para a criação de objetos e narrativas contemporâneos. Egiptomania, revivificação Egípcia, estilo do Nilo, Faraonismo, passam a expressar o mesmo fenômeno¹⁵. As primeiras universidades que instituem os cursos de egiptologia, na estrutura curricular foram a de Sorbonne, em Paris, a Universidade de Berlim (Alemanha),

¹⁴ Cf. Starkey, Paul e Starkey, Janet (eds). *Travellers*; Cf. Tavares, A. Augusto, Prefácio, In Sales, José das Candeias, *As divindades egípcias*. Lisboa: Estampa, 1999, p.9.

¹⁵ Daneri, R. *Voyages in Egypt*. Londres e Nova Iorque: Tauris, 2001, livro no qual se estudam os viajantes do século XIX.

Oxford e Londres (Inglaterra) e a Universidade de Pisa, na Itália. Nos últimos duzentos anos, a Egiptologia tornou-se uma disciplina científica¹⁶ que é estudada em todos os continentes¹⁷, com dezenas de universidades envolvidas e com pesquisas a partir das abordagens mais variadas¹⁸, em diversos contextos¹⁹. Na América Latina, destacam-se as pesquisas do Uruguai, Argentina²⁰, com trabalhos arqueológicos de campo no Egito, e do Brasil²¹.

¹⁶ Cf. Curto, Silvio, La Egiptología. In Donadoni, Sergio, Curto, Silvio e Donadoni Roveri, Anna Maria, *Egipto del Mito a la Egiptologia*, Milão: Fabbri, 1990, 105-284.

¹⁷ Cf. Shaw, Ian, Egypt: Dynastic, In Murray, Tim (ed.), *Encyclopaedia of Archaeology, History and Discoveries*, Santa Bárbara: ABC/Clio, 2001, pp. 440-455, com histórico das pesquisas arqueológicas. Sobre as pesquisas, consulte-se a série de volumes organizados por Peter Ucko, *Encounters with Ancient Egypt*, Londres: UCL Press, 2003, com oito volumes.

¹⁸ Como é o caso das abordagens, a partir das relações de gênero, desenvolvidas por Lynn Meskell, The irresistible Body and the seduction of archaeology, in *Changing Bodies, Changing Meanings: Studies on the Body in Antiquity*. D. Monsterrat (Ed.). London: Routledge, 1997.

¹⁹ BAKOS, Margaret. *Egiptomania no Brasil (séculos XIX e XX)*. Porto Alegre: Projeto Integrado de Pesquisa do CNPq, 2002 *passim*.

²⁰ Com destaque para o Instituto de Historia Antigua Oriental de la Facultad de Filosofia y Letras de la Universidad de Buenos Aires e sobre o Uruguai, consultar as obras de Juan José Castillos, muitas delas disponíveis no site www.geocities.com/juanjosecastillos/.

²¹ Sobre a Egiptologia no Brasil, consultar as obras de Ciro Cardoso e Margaret Bakos citadas.

Capítulo 2

As representações históricas do Egito Antigo: os conhecimentos
prévios

Embora o homem individual seja um enigma insolúvel, o agregado humano representa uma certeza matemática. Nunca se pode predizer, por exemplo, o que fará um homem, mas é possível prever as atitudes de um número deles. Os indivíduos variam, mas as percentagens permanecem constantes.

Sherlock Holmes - detetive ficcional de Arthur Conan Doyle²².

²² Citado em Alberto Carlos Almeida, *Como são feitas as pesquisas eleitorais e de opinião*, Rio de Janeiro, FGV, 2003, 2^a. ed, p. 39.

Os alunos que chegam à quinta série do Ensino Fundamental trazem informações sobre os egípcios, influenciadas, muitas vezes, por filmes, documentários, reportagens publicadas em revistas e jornais, a própria família e por outros meios. A partir desta constatação chegamos às seguintes questões: qual a contribuição da Antigüidade Oriental para a formação de ser e de pensar do brasileiro? Como as influências do Oriente chegam ao Brasil?

A partir destes dados passamos a coletar informações de alunos da quinta série do ensino fundamental em sete escolas, que abrangem grupos com diferentes variáveis, destacando-se, em especial, o caráter religioso e o poder aquisitivo.²³ Buscamos levantar temas, resgatar e compreender como as manifestações egípcias aparecem e discutir o papel do orientalismo no Brasil contemporâneo.

Em certo sentido, buscamos entender, especificamente na realidade brasileira - convém enfatizar este aspecto - o que Edward W. Said, então professor na Columbia University, Nova Iorque, em sua obra *Orientalismo – o Oriente como invenção do Ocidente*, mostrou para as realidades européia e americana, ao discutir como o orientalismo domesticou um saber para o

²³ As escolas da cidade de São Paulo que participaram do projeto são as seguintes: Centro Educacional Brandão, Colégio Pueri Domus, Colégio Iavne, Colégio Brasília. Escolas de Belo Horizonte: Obra Social São José Operário – SEIAS e Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso e ainda Escola Cinecista Visconde de Mauá de Gramado, Rio Grande do Sul.

Ocidente. Said, de forma densa e fundamentada, mostrou como a representação dos povos orientais foi essencial à própria definição de identidade ocidental e à legitimação dos interesses das nações colonialistas.

A idéia de representação é teatral: o Oriente é um palco no qual todo o Leste está confinado. Nesse palco aparecem figuras cujo papel é representar o conjunto maior do qual emanam. O oriente parece então, ser não uma extensão ilimitada do mundo europeu conhecido mas, em vez disso, um campo fechado, um palco teatral anexo à Europa. [...] Nas profundezas desse palco oriental está um prodigioso repertório cultural cujos itens individuais evocam um mundo fabulosamente rico: a esfinge, Cleópatra[...]; cenários, em alguns casos, apenas nomes, meio imaginários, meio conhecidos; monstros, demônios, heróis, terrores, prazeres, desejos.²⁴

O uso de questionários.

²⁴ Edward Said, *Orientalismo*, São Paulo, Cia das Letras, 2001 p.73.

Teria sentido o uso de questionários para uma análise qualitativa? No contexto das reflexões epistemológicas contemporâneas, que enfatizam a construção dos dados e dos discursos histórico, teria ainda sentido o levantamento de informações? Em caso positivo, em que sentido? Parece-me que a História não pode ignorar os documentos, como lembra Paul Veyne, ao dizer que a História é um relato de acontecimentos verdadeiros²⁵, a partir da documentação disponível²⁶. Como ressaltou, recentemente, o estudioso italiano Claudio Magris:

D'altronde in alcune scienze umanistiche – ad esempio la storiografia, ma soprattutto la filologia – il giudizio di fatto e l'accertamento dell'oggettività vengono affermati con una radicalità ancora più intensa di quella reclamata dalle scienze della natura²⁷.

A fase da documentação ou coleta de dados é essencial para a pesquisa histórica, como alerta Ciro Cardoso²⁸:

²⁵ Paul Veyne, *Cómo se escribe la historia*, Madri, Fragua, 1972. Sobre a importância dos dados, mesmo em uma perspectiva de História como discurso, baseio-me em Jorge Lozano, *El discurso histórico*, Madri, Alianza, 1987.

²⁶ Como lembra sempre André Chevitarese, por exemplo, em seu “Interações culturais entre gregos e judeus nos períodos arcaico, clássico e helenístico”, *Sociedade e Religião na Antigüidade Oriental*, A. L. Chevitarese, P.F. Argolo, R.S.Ribeiro (orgs), Rio de Janeiro, Fábrica de Livros/Senai, 2000, 110-127, especialmente p. 12

²⁷ “Além disso, em algumas Ciências Humanas – por exemplo a Historiografia, ma sobretudo a Filologia – o juízo de fato e a verificação da objetividade são afirmados com uma radicalidade ainda mais intensa do que a reclamada pelas Ciências da Natureza”. Publicado em *Corriere della Sera*, 20/06/2004, La verità há molte facce. Anche per la scienza, p. 18.

²⁸ Ciro Flamarion Santana Cardoso, *Uma introdução à História*, São Paulo, Brasiliense, 1982, p. 84.

“Em todas as ciências factuais, uma vez formuladas as hipóteses e deduzidas conseqüências particulares comprováveis das mesmas, o pesquisador passa a planejar e executar – mediante observações, comparações, experiências – a prova das hipóteses, cujas conseqüências particulares deverão ser verificadas e, através de tal verificação, comprovadas ou não. Nesta fase, de alguma maneira, ele coletará dados empíricos que serão criticados, avaliados, processados e interpretados”.

Contudo, quando, como historiadores, coletamos os dados, já os estamos organizando e interpretando. Essa matéria-prima do trabalho histórico, a fonte primária²⁹, constitui, no caso desta dissertação de mestrado, em grande parte, o resultado de um estímulo, na forma da aplicação de questionários, que incitam os alunos a refletirem e se expressarem sobre determinados temas. Com o objetivo de estudar as representações dos estudantes, foram construídos dois questionários, a serem confrontados, aplicados antes e depois do estudo do tema Egito na escola.

Quais os critérios usados para formular as questões? Parti³⁰ do pressuposto que algumas variáveis eram importantes para poder entender o conhecimento sobre o tema e para cada variável correspondeu à formulação

²⁹ Sobre a importância da pesquisa das fontes primárias, entre outros estudos, consulte-se Ciro Flamarion Cardoso, “Prefácio”, *Deuses, faraós e o poder, Legitimidade e imagem do Deus dinástico e do monarca no Antigo Egito – 1550-1070 a.C.*, Rio de Janeiro, Barroso, 2002, pp. 9-11.

de uma ou mais questões. As variáveis partem do interesse, primeiro elemento que é indispensável para que se avalie o envolvimento do estudante com o tema. Em seguida, o vocabulário, de livre escolha do entrevistado, permite que se colham os temas e objetos que povoam o imaginário desses jovens. Como em toda a pesquisa, o uso de questionário aberto, que permite que o entrevistado manifeste, com suas palavras, suas idéias, fornece dados brutos adequados para posterior análise qualitativa. Em seguida, após coletar informações voluntárias dos entrevistados, passamos ao estudo das influências externas, aos meios de obtenção das informações e da formação dos gostos dos alunos. Começamos pela mídia impressa, fonte tradicional, mas que, por sua própria inserção em um mundo atual imerso no virtual (televisão, cinema, outdoors, internet, cds), já se dirige àqueles que mantêm contato mais regular com o mundo do escrita. Esta estratégia permite-nos distinguir as diversas influências familiares e culturais, como podem ser a freqüência a igrejas e escolas dominicais, a leitura da Bíblia ou de outros livros, além da extensão do uso da leitura na família.

O passo seguinte consiste em explorar os meios virtuais de informação que, muitas vezes, acabam por influenciar, de forma passiva, o aluno, como os filmes. As quatro questões seguintes referem-se às sensibilidades associadas ao tema Egito, permitindo que o entrevistado dê asas às suas experiências

³⁰ Leciono a disciplina História desde 1985, tendo atuado desde esta data, entre outros grupos com as turmas de quinta série, do atual ensino fundamental. Em função destes dados, apliquei os questionários no

subjetivas, a tudo aquilo que compõe seu imaginário sobre o Egito. Insere-se, em seguida, uma quebra com esse mundo subjetivo, para reintroduzir o Egito atual, como que a lembrar ao entrevistado que existe um lugar real, hoje, que pode ser até mesmo ignorado. Retorna-se a duas variáveis sensoriais ou emotivas que permitem concluir a obtenção da experiência prévia dos alunos.

As perguntas do questionário A, que segue, foram apresentadas, assim, a estudantes que ainda não haviam tido contato escolar formal com o tema.

Questionário A*

Imagens do Egito Antigo: um estudo sobre a construção de representações históricas

Variável**	Pergunta
Interesse	Você se interessa pela civilização egípcia?
Vocabulário	Escreva, no espaço abaixo, três palavras que, para você, caracterizem a civilização egípcia.
Mídia impressa	Você costuma ler notícias sobre o Egito antigo?
	Assinale as publicações nas quais você costuma ler notícias sobre a civilização egípcia.
	Registre, no espaço abaixo, que temas você já leu ou estudou sobre o Egito antigo
Filmes	Você já assistiu a algum filme que mostre alguma cena ou fato relacionado à civilização egípcia?
	Quais filmes?
	O que mais lhe interessou?
Imagens do Egito Antigo	Ao falar sobre o Egito, que imagens você associa a essa civilização?
Turismo	Você gostaria de visitar o Egito?
	O que lhe interessaria visitar o Egito?
Enigmas	Que enigmas da civilização egípcia chamam sua atenção?
Animais Egípcios	Que animais você associa ao Egito?
Egito Atual	Que informações você tem sobre o Egito Atual?
Egiptomania	Que nomes de pessoas do Egito antigo você conhece?
	Por que razões você acha que muitas pessoas, no Brasil são fascinadas pela civilização egípcia?
Enigmas	Que enigmas sobre a civilização egípcia você gostaria de decifrar?

* Aplicado antes dos alunos terem estudado o conteúdo Egito na 5ª série

** A característica das unidades sobre as quais queremos obter informações

O questionário A, foi apresentado aos 347 alunos (190 meninos e 157 meninas), no início do primeiro semestre letivo, com pelo menos trinta dias antes do início do conteúdo relacionado à civilização egípcia. Foi feito um contato com os professores das diferentes escolas que aplicaram a atividade, ficando estabelecido como critério que o mesmo não seria avaliado como um dos instrumentos de avaliação do bimestre.

Os alunos tiveram informações sobre o questionário, somente no dia da aplicação do mesmo, feita pelo professor (a) da disciplina que ressaltou o fato de o grupo estar participando de pesquisa de amostragem para uma dissertação de mestrado. Foi enfatizado que o mesmo não seria utilizado no processo de avaliação, portanto não valeria nota, mas que seria muito importante à contribuição individual para avaliar que informações, cada um dos alunos trazia para sala de aula. O envolvimento dos professores foi fundamental para delimitar, um dos instrumentos desta pesquisa de mestrado: a aplicação dos questionários.

Metodologia: a amostra por conglomerado

A metodologia utilizada na aplicação dos questionários foi a amostra por conglomerado, que permite fazer várias entrevistas numa

mesma unidade geográfica – neste caso as cidades de São Paulo, Belo Horizonte e Gramado, representando o sul do Brasil.

A aplicação dos questionários³¹, realizada no primeiro semestre de 2001, no primeiro e segundo semestre de 2002, foi finalizada no primeiro semestre de 2003.

“A pesquisa por amostragem tem por objetivo, entrevistando-se parcela muito pequena da população que se deseja pesquisar, realizar afirmações válidas para a população como um todo. Não é preciso entrevistar uma grande percentagem de pessoas para saber com precisão o que pensa a população pesquisada sobre determinado assunto”³².

É importante deixar claro que seria temerário estender para o conjunto de quinta série do ensino fundamental de todo o território brasileiro, as conclusões desta pesquisa. Mas as amostras utilizadas oferecem certamente indicadores importantes sobre o imaginário social a respeito do Orientalismo, do conceito de representação e da categoria gênero. Dessa forma, mantendo-se a ressalva de que a

³¹ Foram aplicados dois questionários, um antes dos alunos estudarem o conteúdo Egito na quinta série do ensino fundamental e outro após o estudo deste conteúdo.

³² Alberto Carlos Almeida, *Como são feitas as pesquisas eleitorais e de opinião*.p.45.

informação apresentada tem “um caráter indicativo provisório”³³ podemos afirmar que a utilização da amostra tem como objetivo dizer como, na média, ocorre a construção das imagens do Egito no segmento de quinta série do ensino fundamental.

Relações de gênero e escola

Além de buscar respostas para as questões do Orientalismo, observamos, ao longo da aplicação dos questionários, diferentes variáveis que nos permitiram a leitura de elementos importantes para a construção do masculino e do feminino:

“... declarar que o gênero é construído não é afirmar sua ilusão ou artificialidade, em que se compreende que esses termos residam no interior de um binário que contrapõe como ‘opostos’ o ‘real’ e “autêntico”. Como genealogia da ontologia do gênero compreende a produção discursiva da plausibilidade dessa relação binária, e sugerir que certas configurações culturais do gênero assumem o lugar do “real” e consolidam e incrementam sua hegemonia por meio de uma autonaturalização apta e bem sucedida.” ³⁴

³³ A matéria de capa da revista da Fapesp, janeiro de 2004, traz uma série de dados muito interessante sobre a pesquisa Imagens da ciência, da rede ibero-americana de pesquisadores para avaliar percepção pública do conhecimento científico, coordenada no Brasil por Carlos Vogt que culminou com a publicação da obra *Percepção pública da ciência*, pela editora da Unicamp e Fapesp.

Na prática da sala de aula, notamos uma série de ações pedagógicas que se relacionam à construção de percepções, sensibilidades e maneiras de conceber as relações sociais masculinas e femininas. Isso que notamos no dia a dia, já havia sido observado no estudo clássico de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron³⁵:

“...la diferencia de sexos nunca es tan manifiesta como em los comportamientos y opiniones que conciernen a la imagen de sí mismo o a la anticipación del futuro. La muchachas tienen una idea más modesta de su valor escolar y denotan mayor humildad que los muchachos ante las tareas de trabajo intelectual...Las muchachas son a los varones lo que los estudiantes de clases bajas a los estudiantes procedentes de un medio privilegiado” (pp.92 e 94).

Embora a constatação de Bourdieu e Passeron seja datada de mais de quarenta anos e as mulheres tenham, hoje, muito maior acesso à informação e à vida social em geral, sabemos que ainda predominam, em nossa sociedade, diferenças entre as posições subalternas reservadas às mulheres e as colocações de mando dos homens. Nas empresas ou nas universidades, a maioria dos funcionários podem ser mulheres, mas a maioria dos cargos são ocupados por homens e essa diferença, que

³⁴ Judith Butler, *Problemas de Gênero*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001, p. 58.

persiste, inicia-se na escola que forma meninos e meninas de forma diferenciada.

“O estudo das relações de gênero ainda é muito recente na pesquisa histórica. A idéia de gênero surgiu durante a década de 1980, no contexto das abordagens feministas e tem perpassado diversas áreas do conhecimento como a Psicanálise, a História, a Lingüística, a Antropologia e a Sociologia, dentre outras, com extensas perspectivas de análise. Discussões feministas também surgiram, acompanhadas de uma re colocação dos princípios teóricos das Ciências Humanas, até então pouco atentos às experiências femininas. A escola exerce um papel central na transformação dos estudantes em meninos e meninas. Essa construção se dá, também mas não somente, na escola, como veremos a seguir. As análises de gênero ampliaram o campo da discussão e permitiram o debate em torno da construção dos conceitos de “feminino” e “masculino”, apresentando diferentes e mesmo divergentes abordagens e trajetórias pelas quais os estudos de gênero têm sido formulados e polemicamente utilizados em diversas áreas do conhecimento.”³⁶

³⁵ P. Bourdieu y J.C. Passeron, *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor, 1969 (edição original francesa de 1964).

³⁶ Sobre a importância da abordagem de gênero na História, consulte-se, com amplas referências, o capítulo 1 da tese de doutoramento de Lourdes Feitosa, *Amor e sexualidade no popular pompeiano: uma análise de gênero em inscrições parietais*. Campinas, Unicamp, 2002.

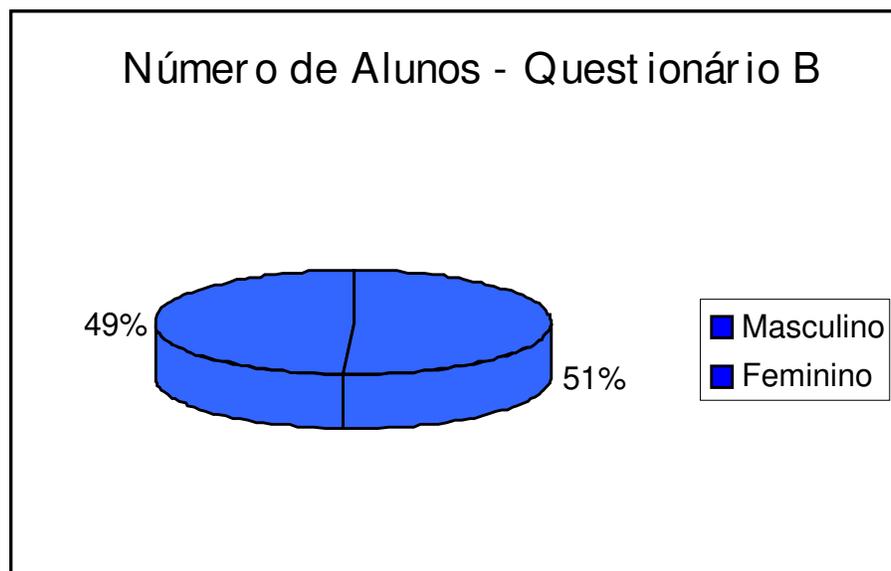
Conhecimentos prévios e sua análise: as imagens do Antigo Egito

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, foram previstas entrevistas com 595 alunos (316 meninos e 279 meninas). Esse número foi estabelecido a partir de análises estatísticas padronizadas, para que os resultados possam ser extrapolados de forma controlada para o universo dos alunos brasileiros³⁷. Essa disparidade reflete os dados do censo do MEC de 2002, que apresenta um total de 2.473.651 meninos e 2.340.460 meninas em quinta série em escolas públicas e particulares. Foram aplicados dois questionários, um deles aplicado antes do tratamento do tema na escola, e outro após esse estudo, como vimos anteriormente, e que apresentamos nas tabelas a seguir:

Apresentamos a totalidade dos dados obtidos, apresentados na forma de gráficos (de tipo 'pizza'), em porcentagens, a serem estudados e comentados na dissertação. Começamos com informações retiradas dos

³⁷ Cf. Antonio Pulido San Roman, *Estadística y técnicas de investigación social*, Madri, Ediciones Pirámide, 2000, pp. 184-5. Remetemos aos estudos de Ana Piñon sobre esse tema, que foram importantes para nossos estudos estatísticos aplicados ao universo escolar, em especial o estudo *Contando às crianças sobre o passado no Brasil*, de Ana Piñon e Pedro Paulo Funari, no prelo.

questionários aplicados aos alunos antes do contato com o tema (347 alunos, 190 meninos e 157 meninas).



O filme na sala de aula

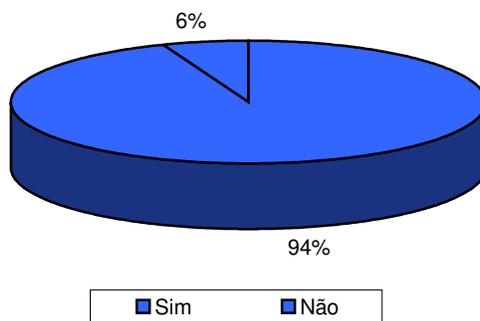
“O cinema é sempre ficção, ficção engendrada pela verdade da câmara...o espectador nunca vê cinema, vê sempre filme. O filme é um tempo presente, seu tempo é o tempo da projeção”³⁸.

Ao pesquisarmos se os alunos haviam assistido a filmes que abordassem temas relacionados ao Egito, tivemos um dado surpreendente, pois 94% dos meninos e 91% meninas haviam assistido a duas ou mais películas sobre o tema. No total, foram levantados quinze títulos e o que mais chamou a atenção foi o fato de a grande maioria dos alunos (90%) terem assistido aos filmes em outros locais (residência, cinema).

³⁸ Cláudio Aguiar Almeida, in Marcos Napolitano, *Como usa o cinema na sala de aula*, São Paulo, Contexto, 2002, p. 14.

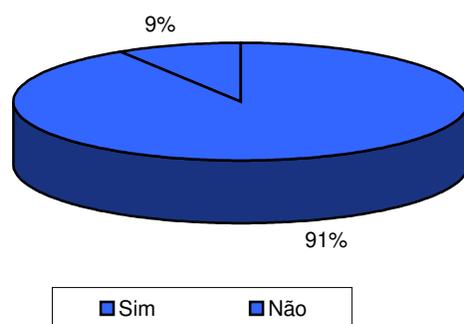
Você já assistiu a algum filme relacionado à civilização egípcia?

Masculino



Você já assistiu a algum filme relacionado à civilização egípcia?

Feminino

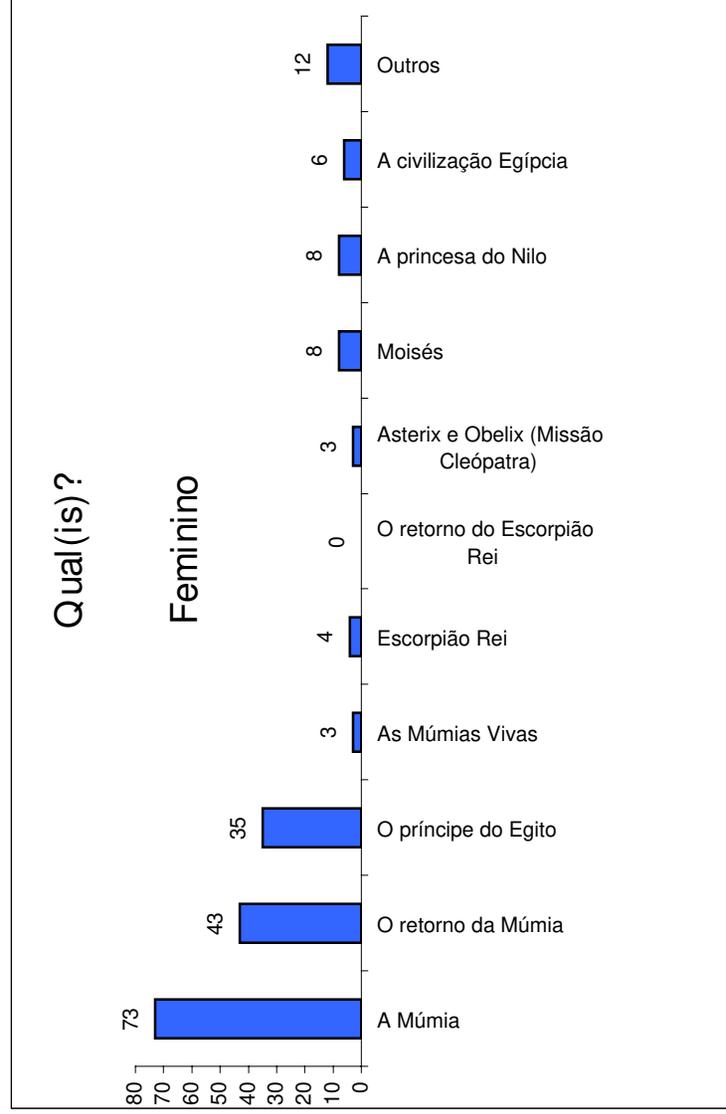
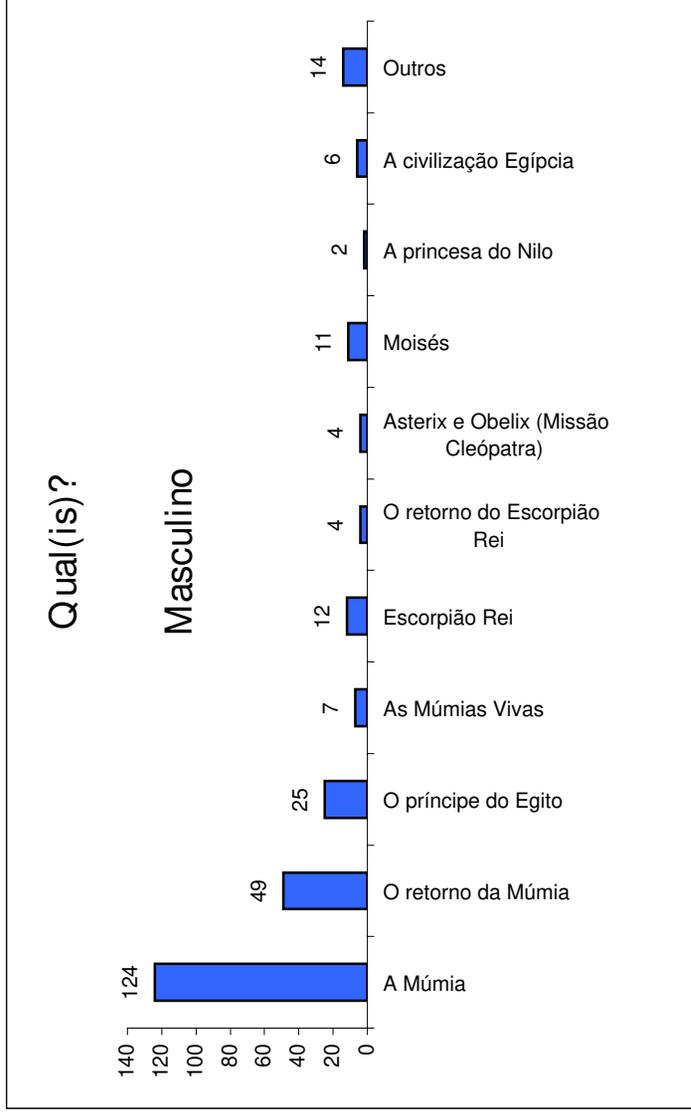


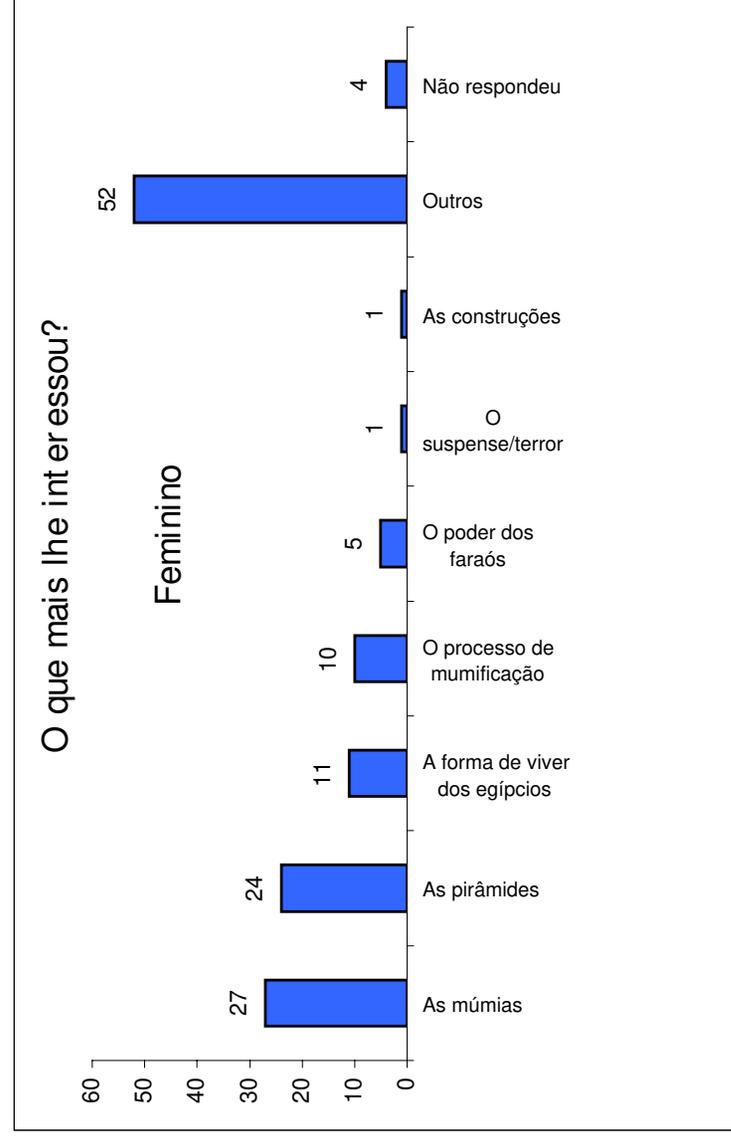
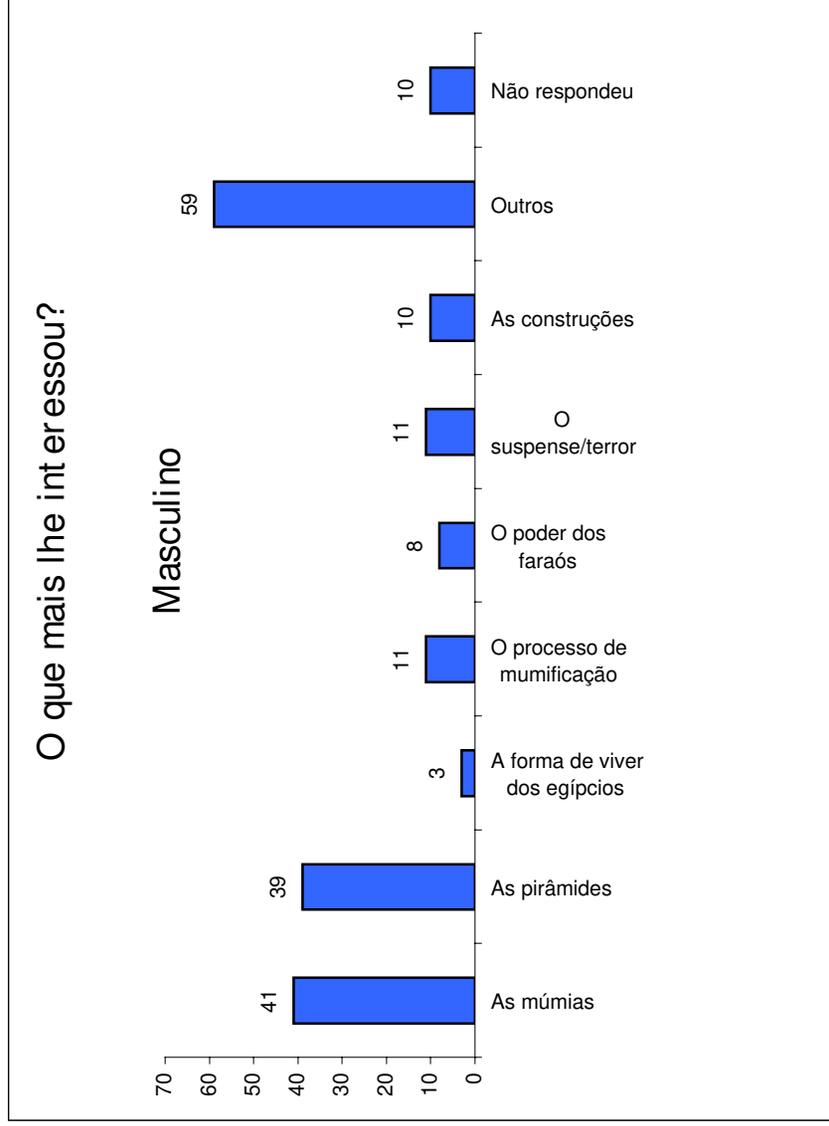
Geralmente, os gêneros preferidos dos alunos nessa idade são aventura e ficção científica. As meninas tendem a demonstrar interesse por filmes românticos, embora essa divisão seja problemática³⁹. Podemos observar que nos dois grupos analisados, o filme *A Múmia* (EUA-1999),⁴⁰ que tem em sua trama o suspense e a ação, foi o mais assistido pelos dois grupos (meninos e meninas). O segundo filme mais assistido pelas meninas foi *O Príncipe do Egito* (EUA-1998)⁴¹ e pelos meninos foi *O retorno da múmia* (EUA- 2001). Na questão que aborda o que mais chamou atenção nos filmes, os meninos, entre outros aspectos, ressaltaram o terror nas cenas assustadoras e de suspense. Já as meninas observaram o uso da maquiagem, o pôr do sol e as miragens.

³⁹ Cf. Marcos Napolitano, *O cinema na sala de aula*, p. 25.

⁴⁰ O filme retrata, nos anos 20, uma arqueóloga e seu irmão se unem a um aventureiro para encontrar um lendário tesouro, mas terminam por trazer uma múmia de volta à vida, libertando sua ira.

⁴¹ O filme trata do Egito antigo, quando os hebreus lá viviam como escravos do faraó Seti, temendo o constante nascimento de crianças judias, pois no futuro poriam se tornar uma força que ameaçasse seu poder. Ordena que todos os bebês do sexo masculino fossem afogados. Uma judia, mãe de um menino, desespera-se ao ver que filho poderá ser morto e para salva-lo, colocá-o em uma cesta no rio. A criança acaba sendo encontrada pela rainha e restante da história segue o relato bíblico conhecido de Moisés.

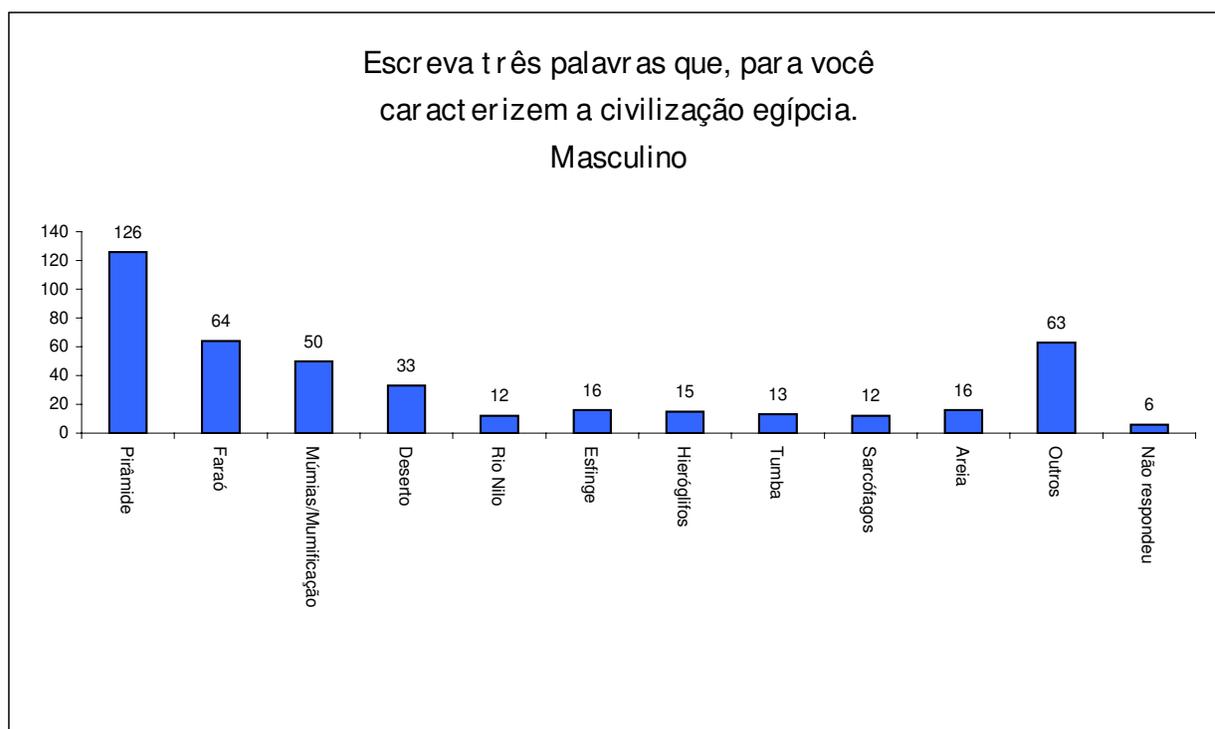


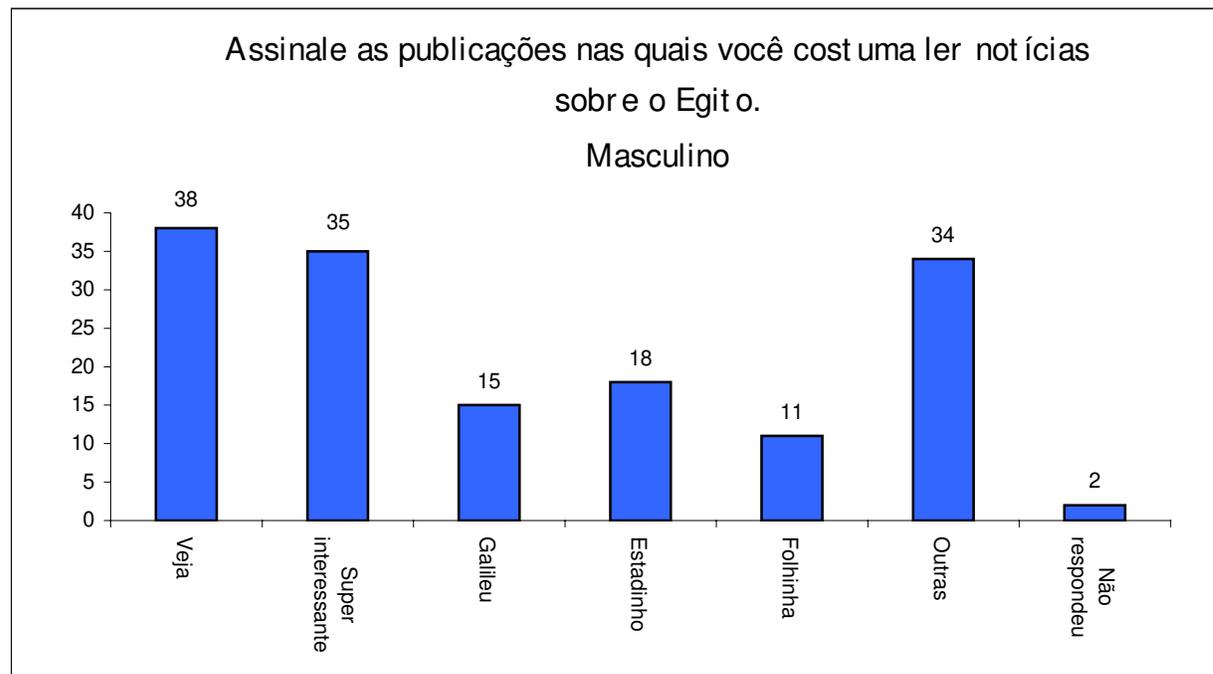


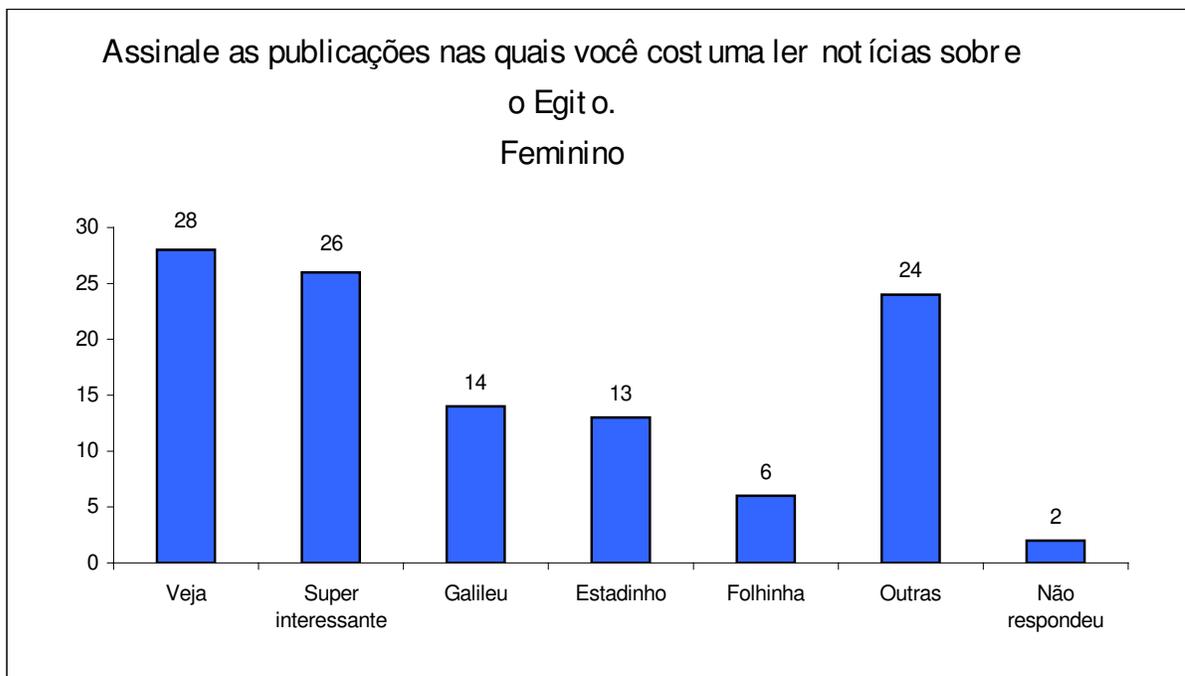
Leitura e interesse

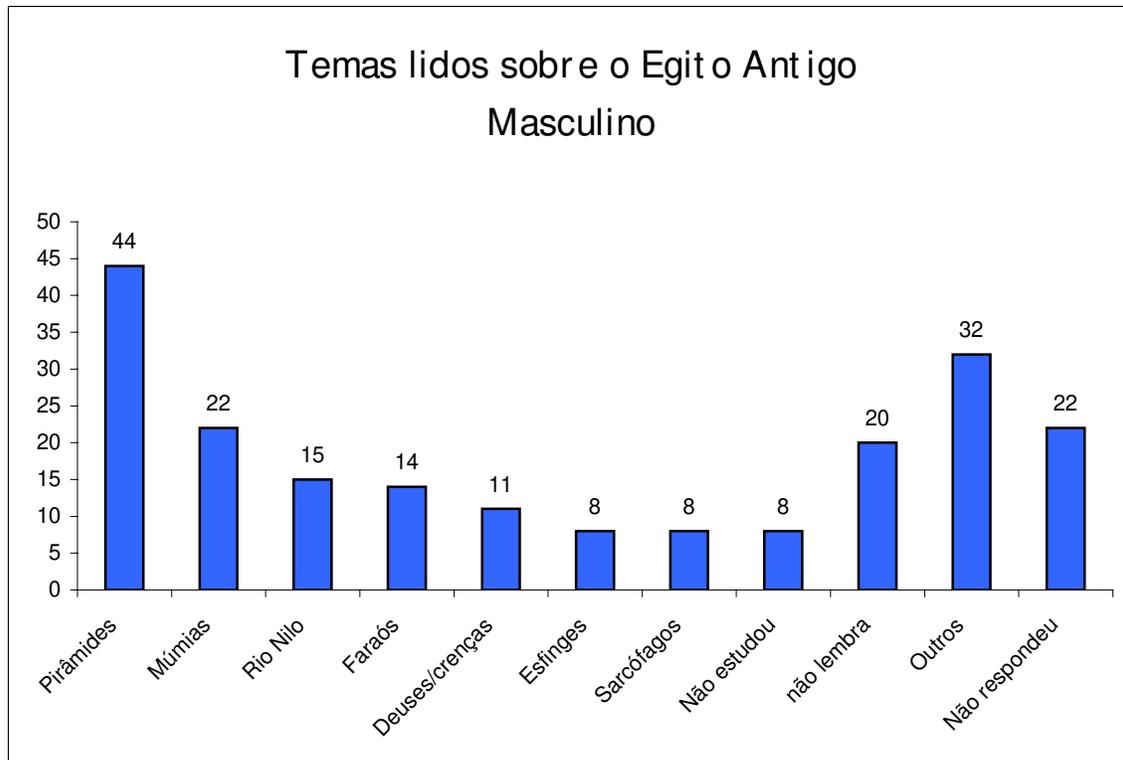
Os próximos gráficos correspondem aos interesses e fontes de informação sobre o tema. Percebemos que os interesses, como pirâmides e faraós, correspondem, grosso modo, aos temas mais recorrentes nas publicações lidas pelos alunos, como as revistas Veja, Superinteressante, Estadinho, Galileu, Folhina. É interessante observar que, além das publicações nacionais mencionadas no gráfico, os alunos mencionam edições locais, como Gurilândia (suplemento infantil do jornal Estado de Minas) e o Zero Hora, de Porto Alegre.



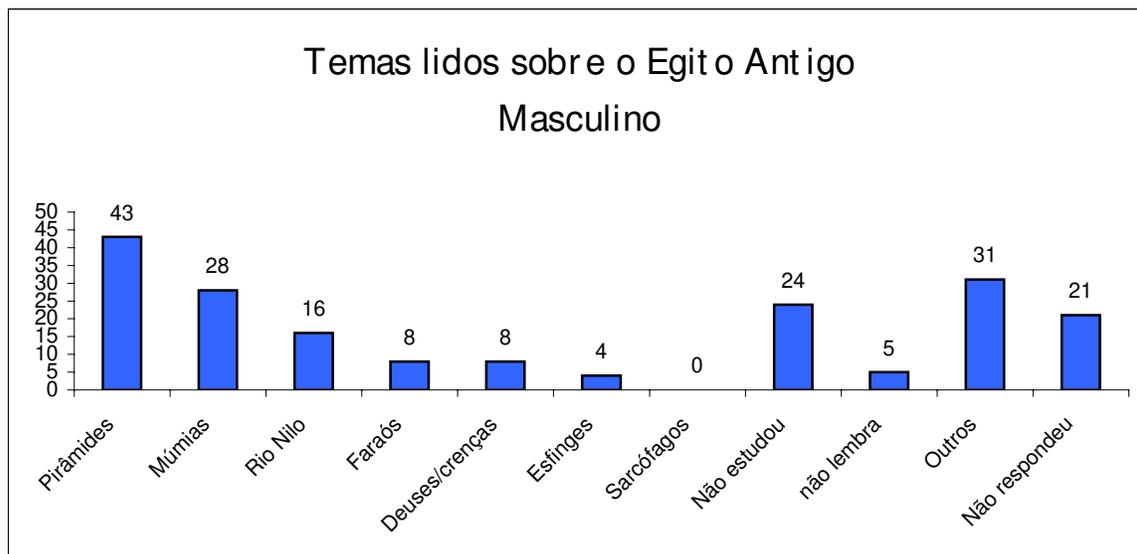








Nota: Uma vez que os entrevistados podiam escolher dois ou mais temas, a soma



Notem-se, ainda, algumas particularidades sociais do levantamento. Em escolas mais abastadas, mencionam-se publicações em língua estrangeira, como a revista norte-americana Time. Também chama atenção a referência à Seleções, publicação conservadora. A referência à Bíblia é, igualmente, a ser destacada, pois demonstra a importância de uma abordagem religiosa ao Egito, ligada à escravidão dos hebreus, ao Êxodo e à fuga de Jesus e família ao Egito. No Colégio Judaico Ortodoxo Iavne, a escravidão dos hebreus no Egito aparece com destaque⁴².

Mais uma vez, as diferenças de gênero, ainda que sutis, são reveladoras. As meninas demonstram maior interesse pela paisagem, pelo deserto, assim como pelas jóias e adereços, enquanto os meninos interessam-se pelos números egípcios (7%). Simon Baron-Cohen, grande psicólogo de Cambridge, apresenta dados que ajudam a entender esses dados. Assim,

“Em um estudo, os resultados demonstraram que as mulheres se lembravam, sobretudo, da paisagem, enquanto os homens tinham melhor compreensão direcional do mapa. As meninas incluem mais elementos da paisagem e os meninos, mais caminhos.⁴³”

⁴² Na agenda 2002 do Colégio Iavne, a apresentação menciona que “o Colégio Iavne, desde o início, tem como objetivo proporcionar uma educação religiosa e secular, nos moldes dos ensinamentos da Torá, segundo as normas do Talmud e de seus decodificadores, com o objetivo de formar bons cidadãos e bons judeus. As diretrizes de nossa escola baseiam-se na certeza de que a preservação da identidade judaica só se mantém pela prática da vivência intensa dos valores religiosos”.

⁴³ Simon Baron-Cohen, *Diferença Essencial, A verdade sobre o cérebro de homens e mulheres*. São Paulo, Objetiva, 2004, p. 97; sobre a matemática, cf. p. 91.

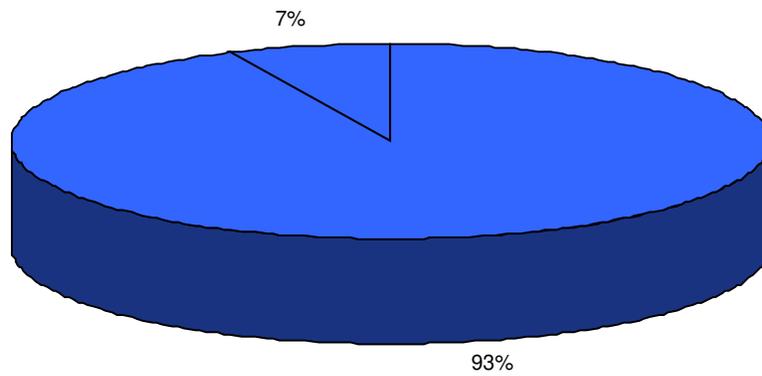
Interesses e enigmas imaginários

O interesse por viajar para o Egito é imenso. Para termos uma idéia, nove entre dez crianças demonstra esse desejo. Para termos um parâmetro, quem pensaria que nove entre dez crianças pesquisadas desejaria fazer alguma visita a um local tão distante (e sem os atrativos de uma Disneylândia por perto?). Basta pensar que as agências de turismo escolar, aquelas que se especializam em levar crianças a estudar línguas no exterior, baseiam muito de seu apelo no anúncio de que a estada no país visitado inclui parque de diversões, enquanto as menções culturais são menos freqüentes e voltadas para os pais da criança⁴⁴. No caso do Egito, no entanto, o interesse prescinde de parques de diversões.

⁴⁴ Esta é a situação nas grandes agências brasileiras especializadas no turismo educativo.

Você gostaria de visitar o Egito?

Masculino

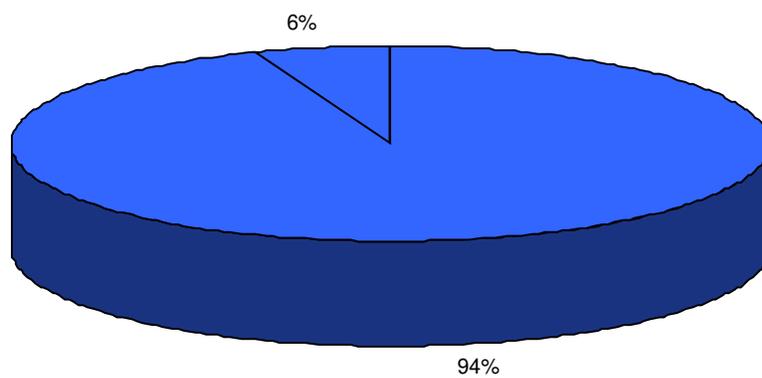


■ Sim

■ Não

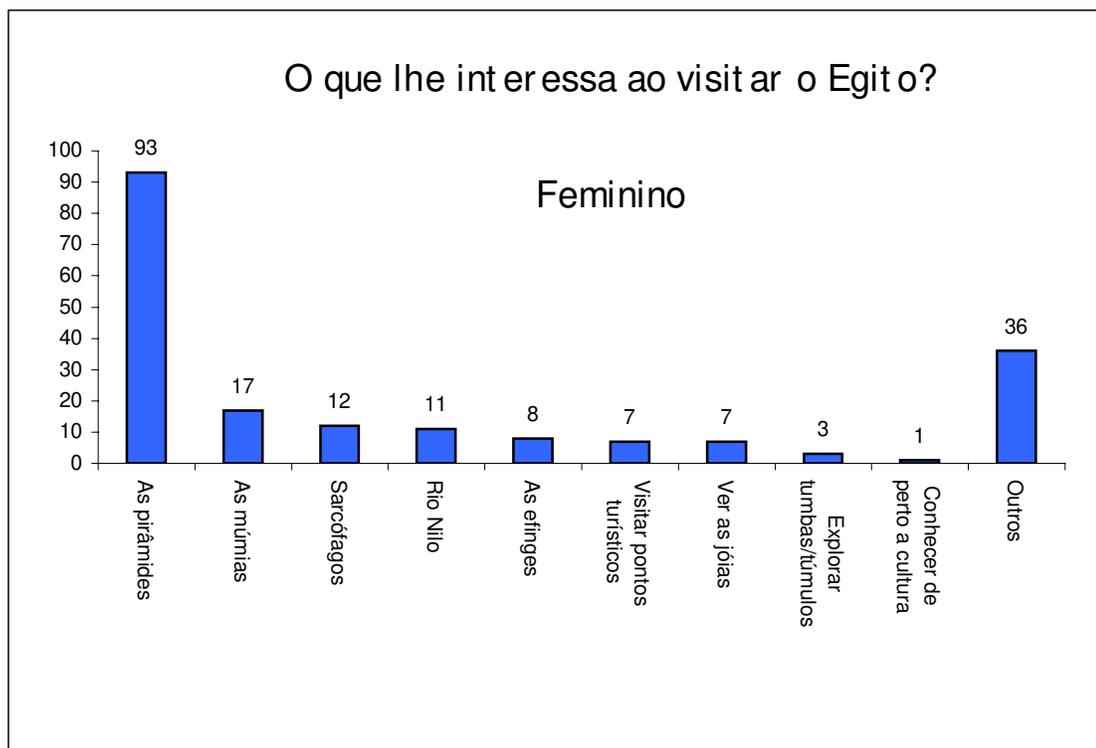
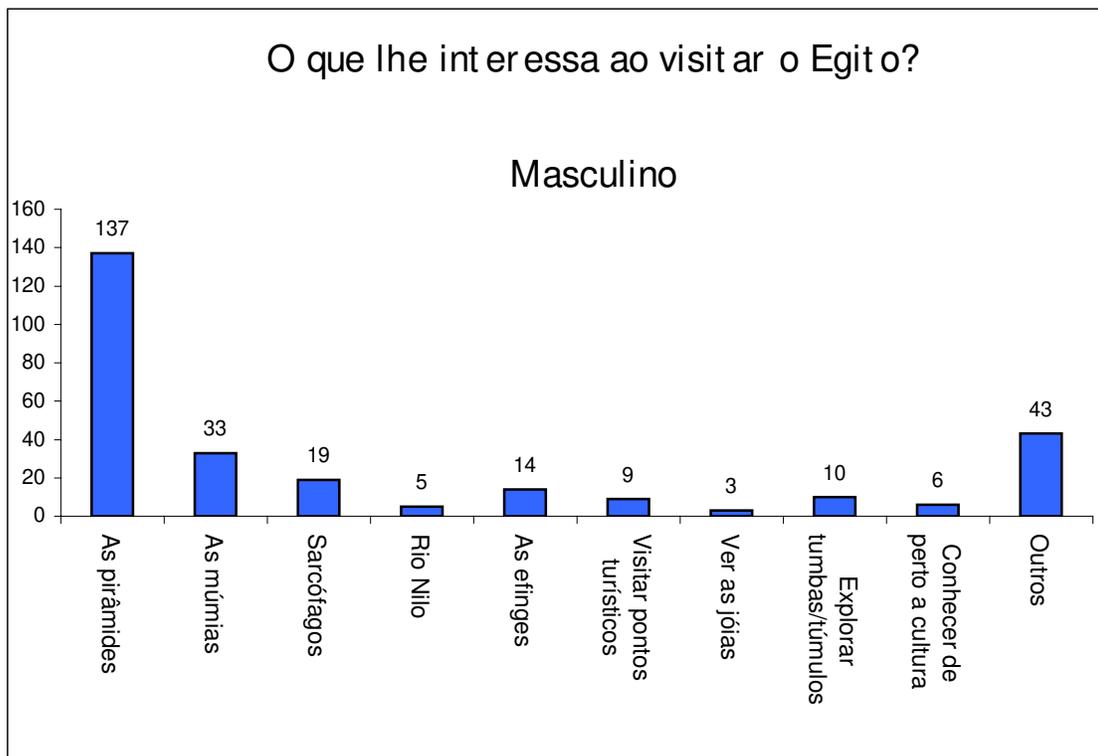
Você gostaria de visitar o Egito?

Feminino

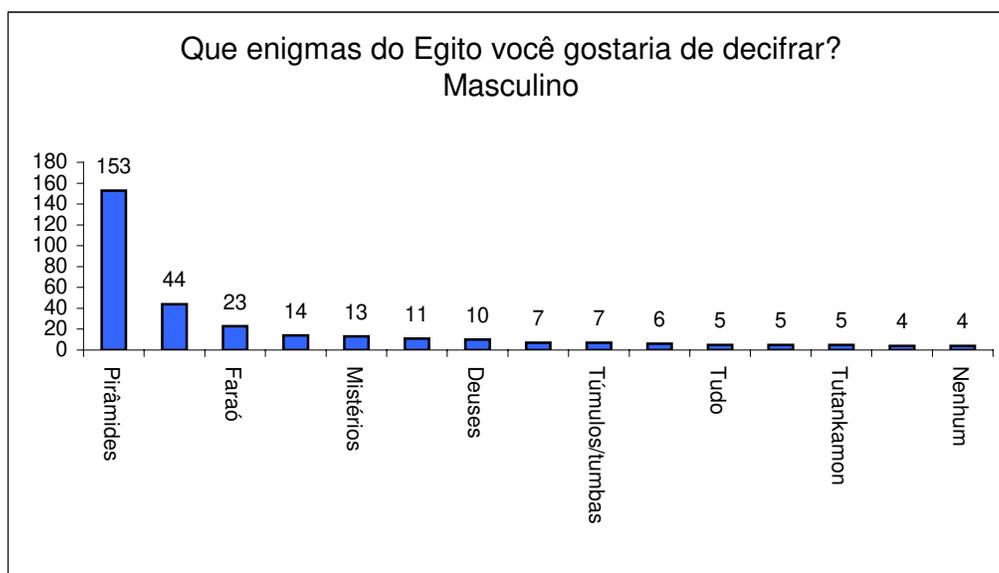


■ Sim

■ Não

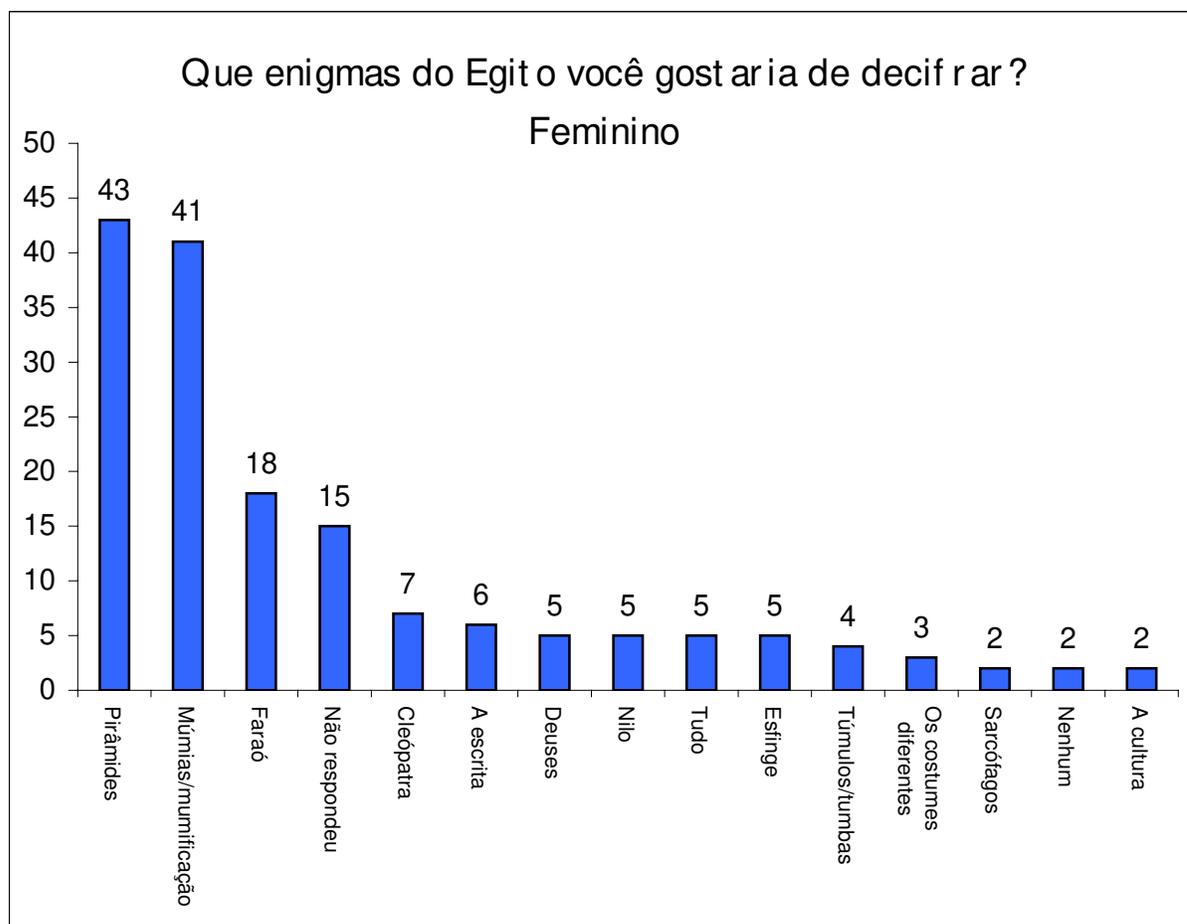


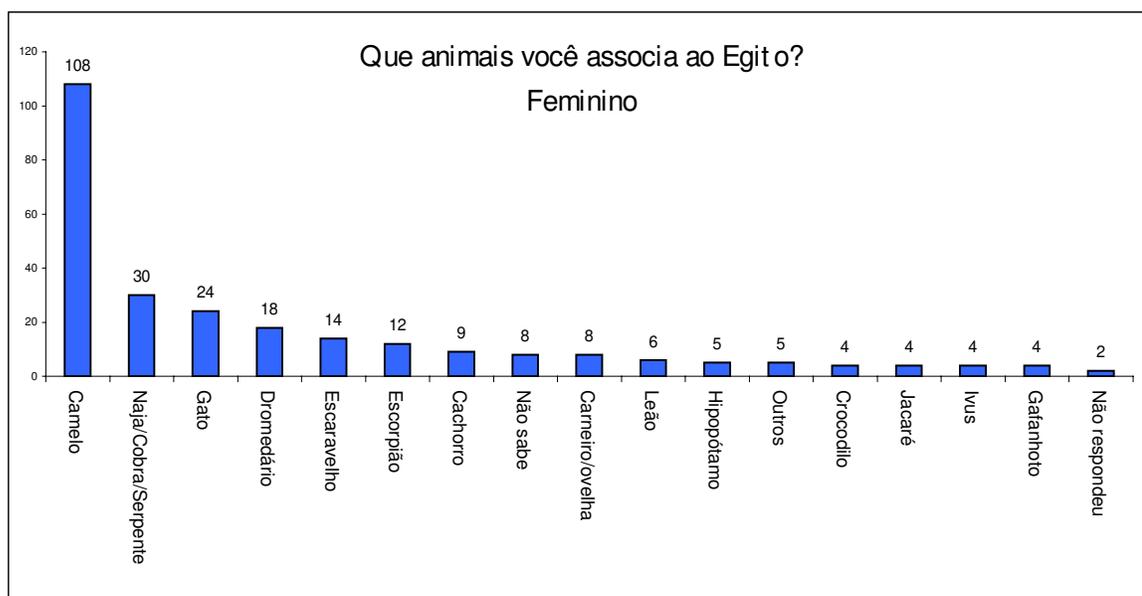
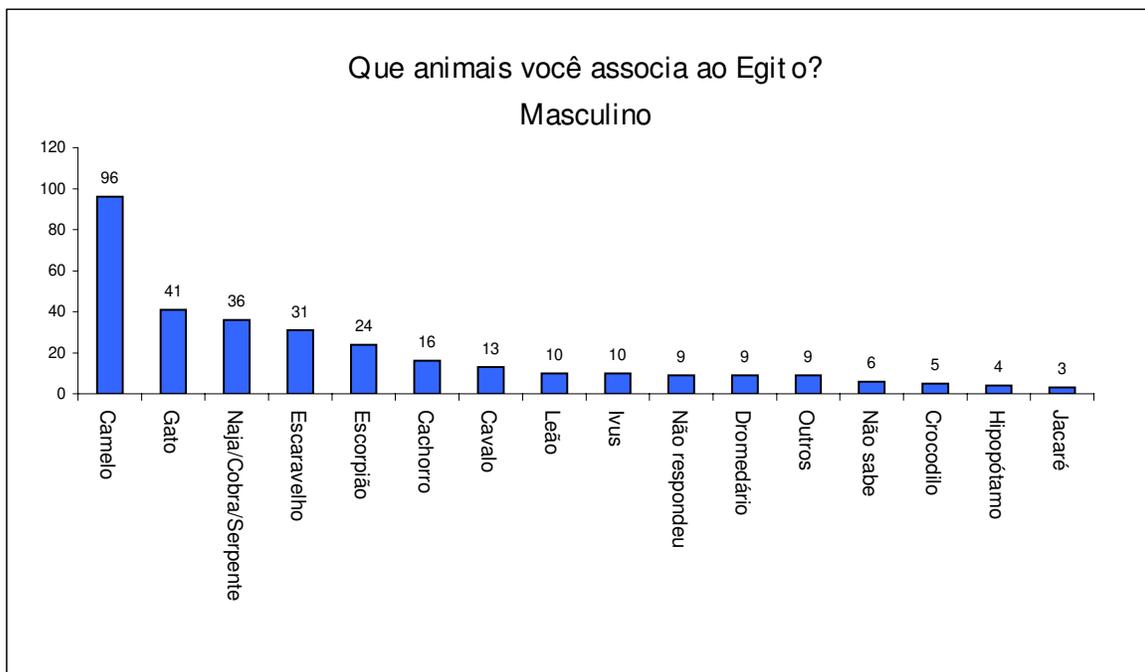
As respostas de meninos e meninas apresentam semelhanças notáveis, como no predomínio do fascínio pela pirâmide, mas as diferenças são reveladoras, pois meninas mencionam maquiagem, tocar a areia, ver objetos de arte, conhecer uma cultura diferente, enquanto os meninos mencionam, por exemplo, andar de camelo. As fontes desses interesses provêm, em grande parte, das referências turísticas na imprensa ou na mídia em geral.⁴⁵ O viés masculino do olhar da imprensa⁴⁶ se reflete, como constatamos nas respostas, no destaque de aspectos do Egito que fascinam o olhar masculino, como as pirâmides e os enigmas de sua construção.



⁴⁵ A *National Geographic* Brasil, publicação da Editora Abril, tem feito edições especiais sobre o Egito Antigo, destacando temas como **O inesquecível mundo das pirâmides e dos faraós do Antigo Egito**, número 26, ano 3, junho de 2002, **Tesouros secretos do Egito**, número 33, janeiro de 2003.

⁴⁶ Convém lembrar que a imprensa fornece uma visão de mundo bastante masculina, em especial a diária. Segundo um levantamento feito pela Coordenação de Artigos e Eventos da *Folha de São Paulo*, revela que em um ano analisado (julho de 2003 a julho de 2004), apenas 9% dos artigos foram assinados por mulheres, ainda que metade dos leitores do jornal seja mulheres. Segundo Dulcília Schröder Buitoni, professora da ECA/USP, entrevistada pela *Folha*, “a imprensa é um gênero masculino”.





Nos enigmas do Egito, as diferenças de gênero são mais marcadas. As pirâmides fascinam muito mais os meninos, Cleópatra as meninas. A figura feminina, como modelo, interessa, portanto, às meninas por a associarem ao poder, enquanto os meninos, ainda pouco preocupados com a sexualidade, nem a mencionam. Aqui, caberia mencionar o que escrevem a egiptóloga Lynn Meskell e a estudiosa Rosemary Joyce:

Through cultural and mythic media in Egypt, as with contemporary culture, asymmetrical power relations between men and women were reproduced. Yet as feminist theorists have underscored, the psychic forces that underpin patriarchy are not inevitable; they can be altered and transformed. Constructions of femininity rely on a series of suppressions and displacements of the social and political forces that structure gender difference (Elliott 1994: 117). In Egyptian culture those forces transcended the living world and permeated the realm of the Netherworld⁴⁷.

Cleópatra, como rainha, constitui, portanto, poderosa figura da mulher que não está submetida ao domínio masculino. A famosa frase do pensador francês Pascal é conhecida de todos: *lê nez de Cléopâtre, s'il eût été plus*

⁴⁷ “Por meio de mídias culturais e míticas no Egito, como na cultura contemporânea, relações assimétricas de poder são reproduzidas. No entanto, como teóricas feministas têm ressaltado, as forças psíquicas que subjazem ao patriarcado não são inevitáveis; podem ser alteradas e transformadas. Construções de feminilidade fundam-se em uma série de supressões e deslocamentos das forças sociais e políticas que estruturam a diferença de gênero (Elliott 1994: 117). Na cultura egípcia, essas forças transcendiam o mundo dos vivos e permeavam o reino do Outro Mundo”. Meskell, L., Joyce, R.A. *Embodied Lives: Figuring Ancient Maya and Egyptian Experience*. Londres e Nova Iorque, Routledge, 2002, p. 140.

*court, toute la face de la terre aurait changé*⁴⁸. Que mulher poderosa! O encanto, o domínio de Cleópatra não cessa de ser lembrado, como na recente biografia de Júlio César, escrita pelo grande filólogo italiano Luciano Canfora, em que o autor retoma, com clara admiração, as palavras, também admiradas, dos autores antigos, todos homens, a respeito dessa mulher poderosíssima⁴⁹:

“Segundo Plutarco, César foi ‘dominado pela conversa e graça’ de Cleópatra...É óbvio que Cleópatra, então como vinte anos, tinha em vista a influência que estava certa de exercer sobre um homem avançado em anos, como era o cinqüentão César⁵⁰”.

Uma moça de vinte anos a dominar uma conversa com Júlio César dá bem a noção do papel que ela pode exercer como modelo para as meninas⁵¹.

Outro aspecto a ser ressaltado, refere-se ao fascínio pelas pirâmides e sua construção, pois, segundo Baron-Cohen, “os meninos se interessam mais por pequenas diferenças, detalhes e os meninos, em média, são mais atraídos

⁴⁸ “O nariz de Cleópatra, se fosse menor, toda a face da terra teria mudado”, citado em Christian-Georges Schwntzel, *Cléopâtre*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, p. 110.

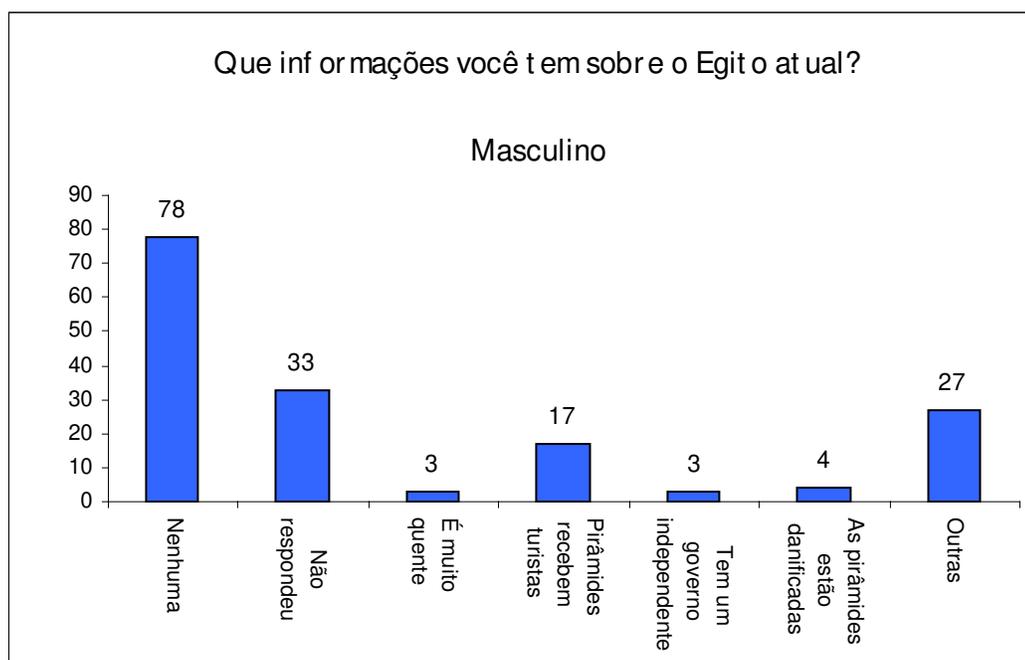
⁴⁹ Cf. Michel Chauveau, *Cleopatra*, Madri, Alianza, 2000, p. 12 “la séptima Cleopatra era por tanto heredera de una linaje de mujeres decididas a las que el pueblo egipcio profesaba a menudo una veneración sincera, y que no habían dudado en ejercer un poder efectivo en lugar de sus esposos o hijos”.

⁵⁰ Luciano Canfora, *Júlio César, o ditador democrático*. São Paulo, Estação Liberdade, 2002, p. 235.

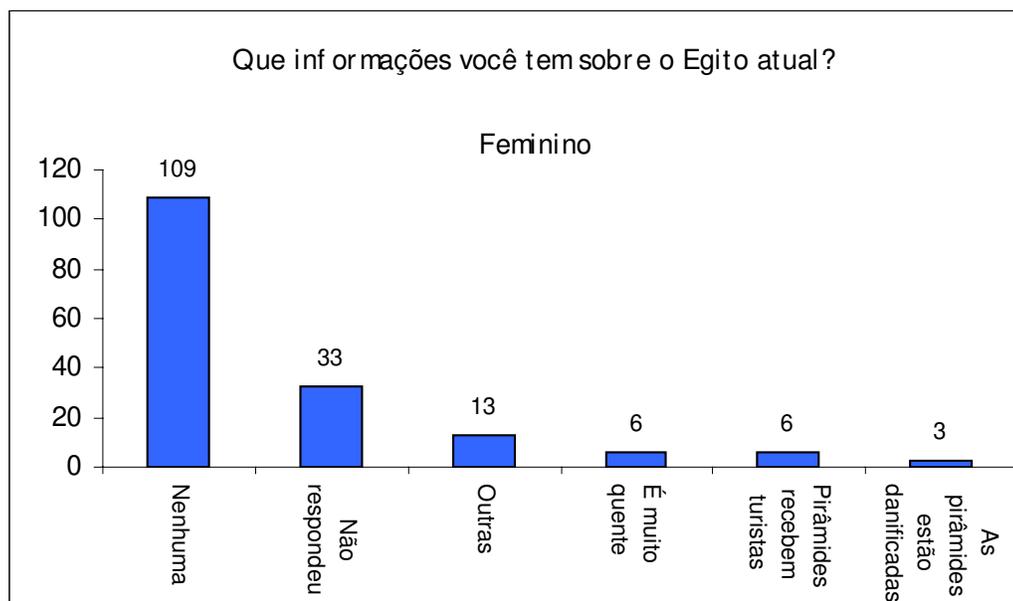
⁵¹ Eva Cantarella publicou um estudo recente sobre Cleópatra, “Se Marco Antonio e Cleópatra avessero sconfitto Ottaviano”, *Corriere della Sera*, 1/8/2004, p. 19, comenta sobre o poder da rainha: *Antonio era*

pela sistematização do que as meninas⁵²". Essas diferenças são mais acentuadas nos animais associados ao Egito, já que as meninas voltam-se para o mistério do escaravelho, enquanto os meninos pela aventura dos camelos, melhor exemplo de animal adaptado ao deserto.

Nas respostas sobre as informações sobre o Egito atual, prevalece, ainda, a referência ao Egito Antigo, na forma de pirâmides danificadas ou que recebem turistas, sem menções ao Islamismo ou aos árabes, como se o Egito atual fosse apenas o local onde estão os vestígios da antiga grandeza dos egípcios faraônicos.



vittima di due grandi debolezze, il vino e le donne. Una donna, in particolare: Cleopatra, “Antonio era vítima de duas grandes fraquezas: o vinho e as mulheres. Uma mulher, em particular, Cleópatra”.



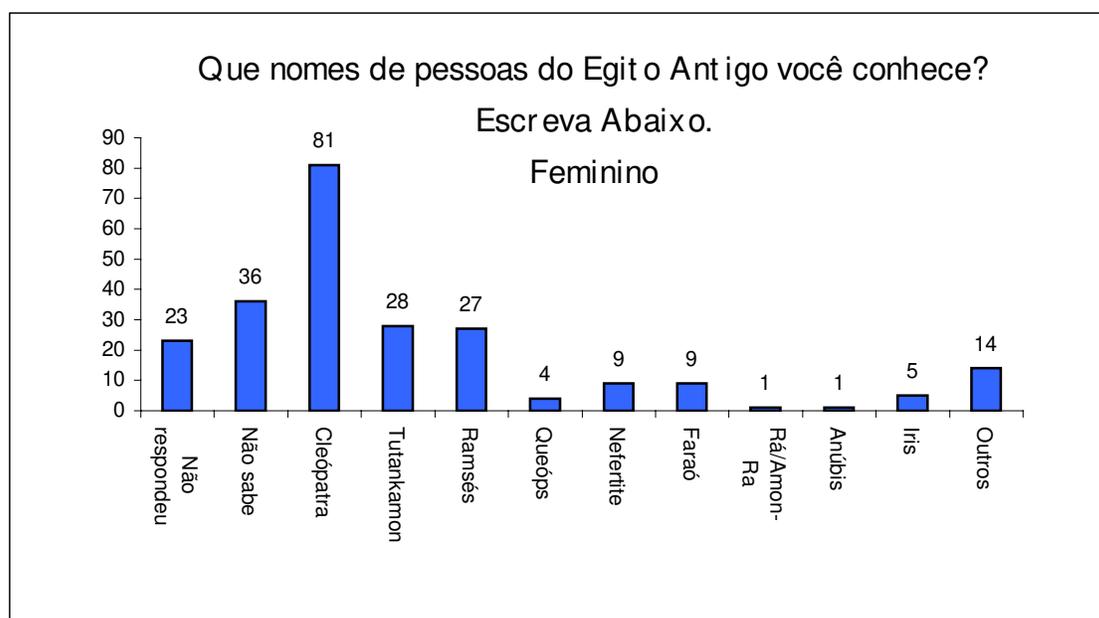
As pessoas conhecidas do Egito Antigo são os grandes faraós ou deuses, o que reforça a visão, criticada por Meskell, de um Egito de elite:

Given the scope of archaeological, iconographic and textual data from Egyptian sources the study and consideration of gender is a viable undertaking, yet has only recently been addressed. An engendered perspective in the 1990s has gone well beyond the "add women and stir" phase toward the understanding that gender is embedded within socio-cultural institutions and ideologies, along with class, age and ethnic issues, thus prompting us to challenge the dominant elite view (Shanks and Tilley 1987; Hodder 1991; Gosden 1994) that is promulgated overtly in the historical, and to a lesser degree archaeological, sources. Such a picture is presented with regard to pharaonic Egypt. An engendered study allows

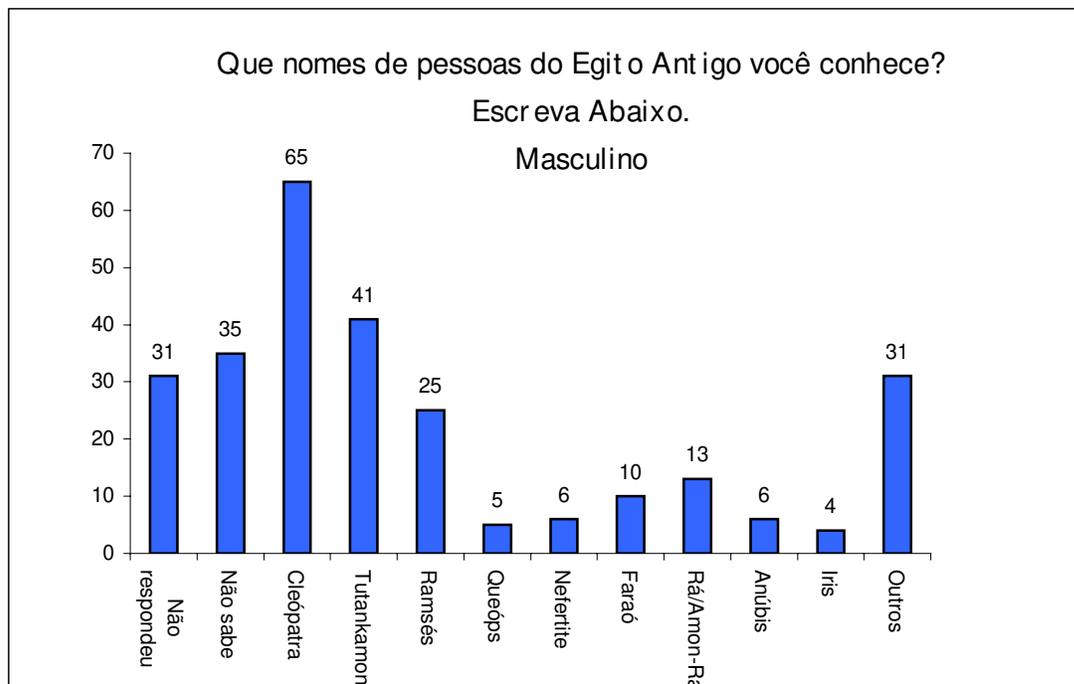
⁵² Baron-Cohen, p. 99.

*us to perceive a fuller picture of the entire ancient Egyptian population and of their social conditions, rather than a narrow account of a minority ruling class*⁵³.

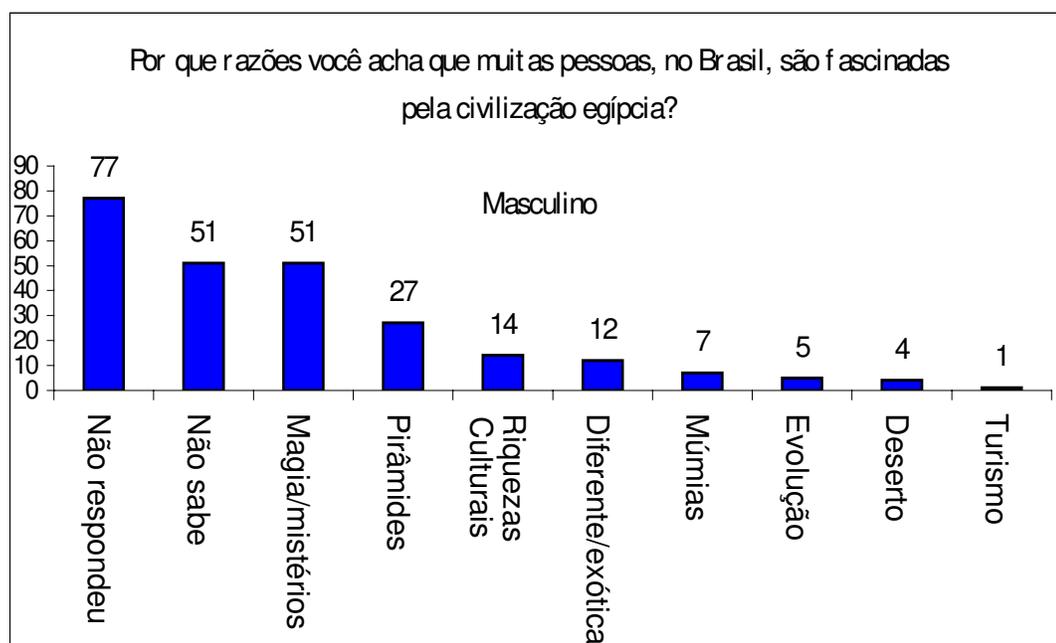
Ressalte-se, uma vez mais, a importância de Cleópatra, já comentada em detalhe.

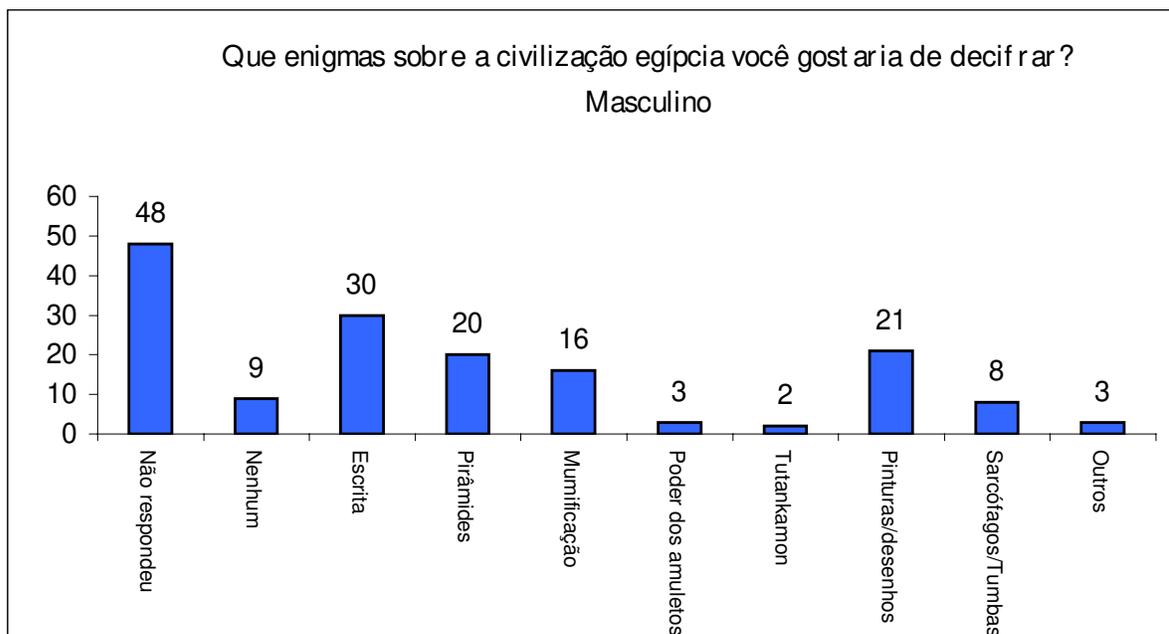


⁵³ “Tendo em vista a abrangência dos dados arqueológicos, iconográficos e textuais das fontes egípcias, o estudo e consideração de relações de gênero é viável, ainda que só estudado recentemente. Uma perspectiva de gênero na década de 1990 foi muito além de ‘acrescentar a mulher e promovê-la’, no sentido de compreender que o gênero está imbricado nas instituições sócio-culturais e nas ideologias, assim como a classe social, idade, questões étnicas, assim levando-nos a desafiar a visão da elite dominante (Shanks e Tilley 1987; Hodder 1991; Gosden 1994) que é promovida, abertamente, nas fontes históricas e, um pouco menos, nas arqueológicas. Tal quadro é apresentado com relação ao Egito faraônico. Um estudo a partir do gênero permite-nos perceber um quadro mais completo da população egípcia como um todo, assim como suas condições sociais, sem restringir-se à narrativa restrita de uma classe dominante minoritária”; Lyn Meskell, *Size matters: sex, gender and status in Egyptian archaeology*. In *Redefining Archaeology: Feminist Perspectives*. M. Casey, D. Donlon, J. Hope, and S. Welfare, eds. Pp. 175-181. Canberra: The Australian National University.



As crianças, ainda que fascinadas pelo Egito, desejosas de conhecê-lo, não se aprofundam sobre os motivos de tal fascínio, o que se explica, em grande parte, pela idade dos entrevistados, mais atentos a seus desejos que à reflexão sobre os mesmos. Nota-se, pelas respostas, a importância do exotismo, magia, mistérios, presentes nas respostas de garotos e garotas, algo que lembra as considerações de Said sobre o Oriente como lugar do estranho e do exótico.





Capítulo 3

As transformações da prática escolar

As transformações que hoje varrem o planeta são, evidentemente, muito além de uma simples mudança de tecnologias de comunicação e informação. E, na medida em que a Educação não é uma área em si, mas um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca, a nossa visão tem de incluir essas transformações. Não é apenas a técnica de ensino que muda, é a própria concepção de ensino que tem de repensar os seus caminhos.

Ladislaw Dowbor⁵⁴

⁵⁴ Ladislaw Dowbor, *Tecnologias do conhecimento, os desafios da Educação*. Petrópolis, Vozes, 2001, p. 15.

O questionário aplicado após o estudo do Egito

O segundo questionário⁵⁵, aplicado em 248 alunos (126 meninos e 122 meninas) dá seqüência ao primeiro e procura utilizar-se de variáveis que se relacionam com aquelas aplicadas anteriormente, mas, agora, já em direta relação com as informações que sabemos serem fornecidas pelos livros didáticos, apostilas ou pelas aulas expositivas. Assim, começa-se por investigar a localização geográfica do Egito, tendo em vista que, pelos estudos já efetuados por diversos autores, costuma dissociar-se o conceito de civilização do continente africano. Na mesma linha de raciocínio, para avaliar o grau de reconhecimento do caráter africano do Egito Antigo, formula-se uma questão sobre a cor da pele dos egípcios antigos. Não foram utilizadas as categorias estabelecidas pelo IBGE mas, ao contrário, preferimos deixar que os alunos se manifestassem livremente para, em seguida, processarmos os dados segundo certas categorias, também elas arbitrárias. Por quê não usamos as classificações do IBGE? Parece-me que as críticas de Célia Maria Marinho Azevedo⁵⁶ às classificações raciais sejam muito apropriadas e vale a pena transcrever seus argumentos:

⁵⁵ Foi aplicado pelo menos três meses após o professor ter finalizado o conteúdo Egito Antigo, para melhor diagnosticar o aprendizado do tema. Os critérios de aplicação são os mesmos do primeiro, já comentados.

“Como definir ‘negros’ em terras onde muitos se orgulham de ser ‘morenos’? ...Compilada uma longa lista de 135 cores e diante de uma tal engenhosidade popular, os pesquisadores do IBGE viram-se às voltas com o seguinte problema: ou desistiam simplesmente da variável cor, ou restringiam as possibilidades imaginativas dos entrevistados, designando um conjunto de opções para a variável ‘cor’. Concluiu-se, assim, pela imposição de um quadro fechado de termos racializadores, capazes de podar pela raiz a ambigüidade das respostas livres e criativas da população. A partir daí, decidiu-se que o brasileiro a ser recenseado pode ter apenas cinco cores: branca, parda, negra, indígena e amarela”.

Preferi, como sugere Azevedo, preservar a diversidade de respostas e agrupá-las sem seguir as categorias racializadoras do IBGE. Como veremos abaixo, essa estratégia foi importante para delimitarmos como questões de identidade cultural aparecem nas respostas.

Em seguida, a variável associação foi usada para investigar se os registros dos autores de livros, que podem usar da referência a Elizabeth Taylor como Cleópatra, fazem sentido para os alunos de hoje, mais de quarenta anos após o filme ter sido lançado. Com isto, investigamos a importância do fator faixa etária, muito diferente, de alunos e autores ou

⁵⁶ Célia Maria Marinho Azevedo, *Anti-Racismo e Seus Paradoxos: Reflexões sobre cota racial, raça e racismo*, São Paulo, Annablume, 2004, em especial o item “Quem é ‘negro’? A palavra final com os juízes

professores. A variável força de trabalho permite observar em que medida a civilização egípcia e seu esplendor é associado ou não à exploração social, assim como permite verificar em que medida a escravidão dos hebreus no Egito faz parte do universo das crianças. As variáveis vocabulário e imagens permitem observar a diferença entre os conceitos anteriores e posteriores ao estudo formal do tema. Para conhecermos em detalhe a que material os alunos tiveram acesso, são formuladas quatro questões, cujas respostas são importantes para a compreensão do papel do ensino na formação de conceitos.

A variável seguinte, sobre a relação das disciplinas, ajuda a verificar em que medida as representações sobre o passado, neste caso sobre o Egito Antigo, dependem de uma série de influxos, não apenas e tão somente da disciplina História. Por fim, para completar a comparação com as respostas anteriores ao estudo do tema, a variável Egito hoje busca checar em que medida os livros e aulas relacionam o Egito Antigo com o Egito de hoje.

Questionário B

Imagens do Egito Antigo: um estudo sobre a construção de representações históricas

Variável**	Pergunta
Localização	Em que continente se localiza o Egito
	O que você acha de os egípcios estarem localizados no continente assinalado na questão acima?
Cor da pele	Em relação à cor de pele dos egípcios antigos, como você os caracteriza?
Associação	Você já ouviu falar de Elizabeth Taylor?
Escravidão	Você estudou algum tema sobre a escravidão no Egito Antigo?
	Em caso afirmativo, o que você estudou sobre a escravidão no Egito Antigo?
Vocabulário	Escreva 5 palavras novas que você aprendeu a partir do estudo do Egito Antigo, na quinta série
Imagens dos antigos egípcios	Após ter estudado o Egito Antigo, o quê você associa aos antigos egípcios?
Materiais didáticos	Assinale os materiais didáticos que você utilizou durante as atividades desenvolvidas sobre o Egito Antigo
	Caso tenha utilizado algum livro de apoio didático específico sobre o Egito Antigo, escreva o nome no espaço e o que você achou do livro.
	O que você achou da utilização dos diferentes materiais sobre o Egito Antigo? Se necessário, marque mais de uma opção.
	Você utilizou livro didático de História na quinta série?
Interdisciplinaridade	Caso, tenha usado escreva o nome e o autor do livro no espaço abaixo.
	Sobre o Egito Antigo, outra disciplina trabalhou o tema com a sua série?
	Em caso afirmativo, qual ou quais disciplinas trabalharam o tema Egito Antigo?
	Caso tenha assinalado uma ou mais das opções anteriores, escreva o nome da disciplina e o que foi trabalhado.
Egito hoje	Após estudar o Egito Antigo, o que passou a chamar a sua atenção sobre essa civilização?
	Você consegue relacionar o Egito Antigo com momento que você está vivendo?
	Em caso afirmativo, o quê você consegue relacionar do Egito Antigo, com a atualidade?

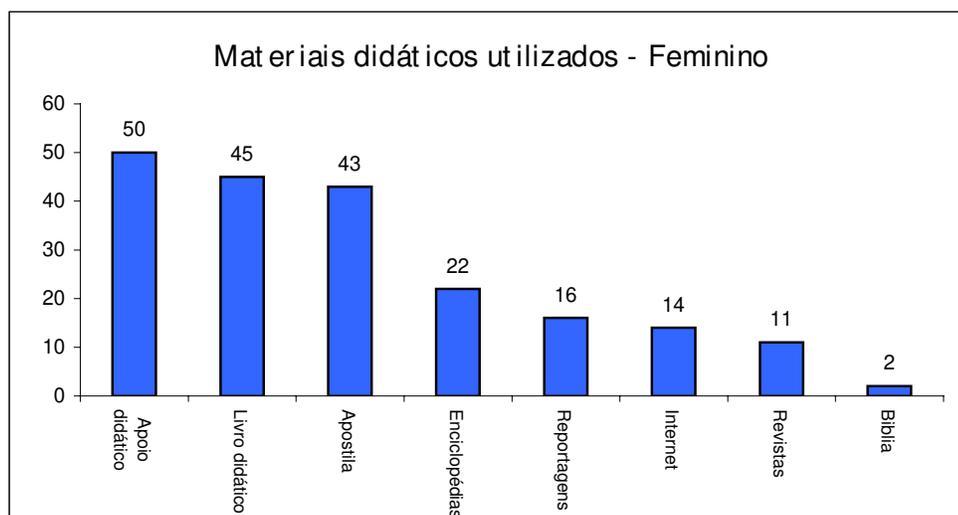
* Aplicado após os alunos terem estudado o conteúdo Egito na 5ª série

** A característica das unidades sobre as quais queremos obter informações

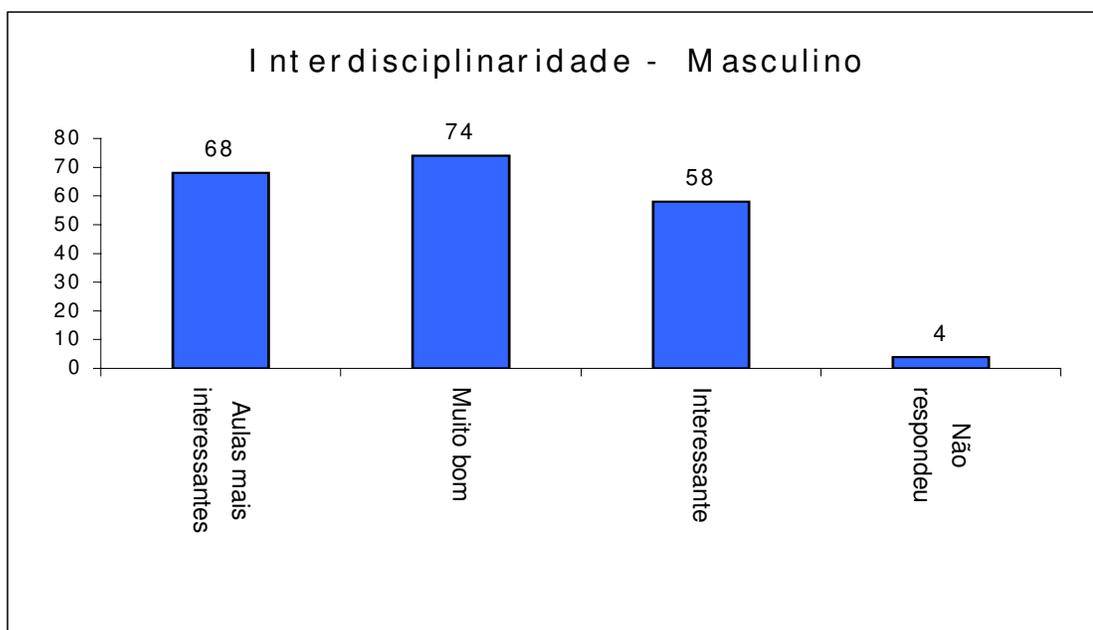
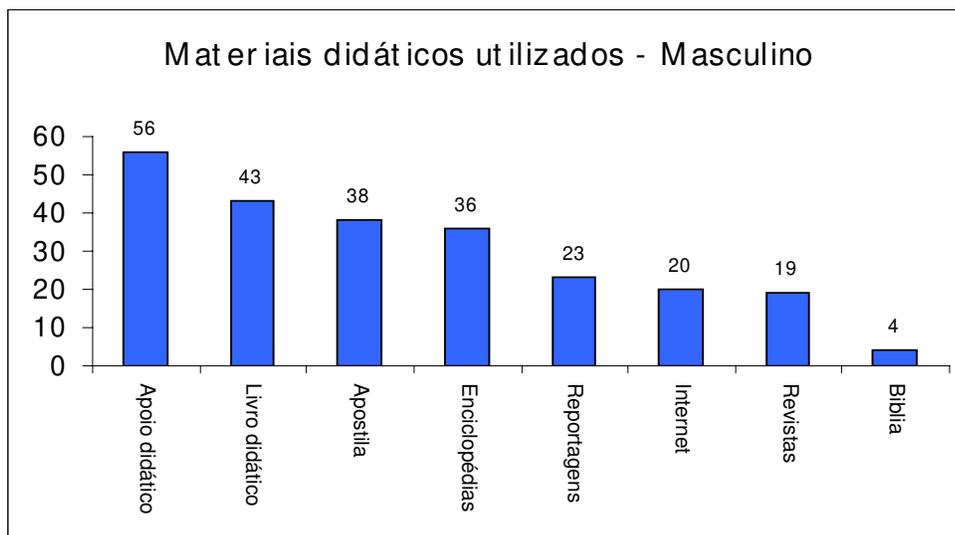
Após o estudo do Egito em sala de aula, as respostas ao segundo questionário mostram interessantes informações, como nas informações estudadas a seguir.

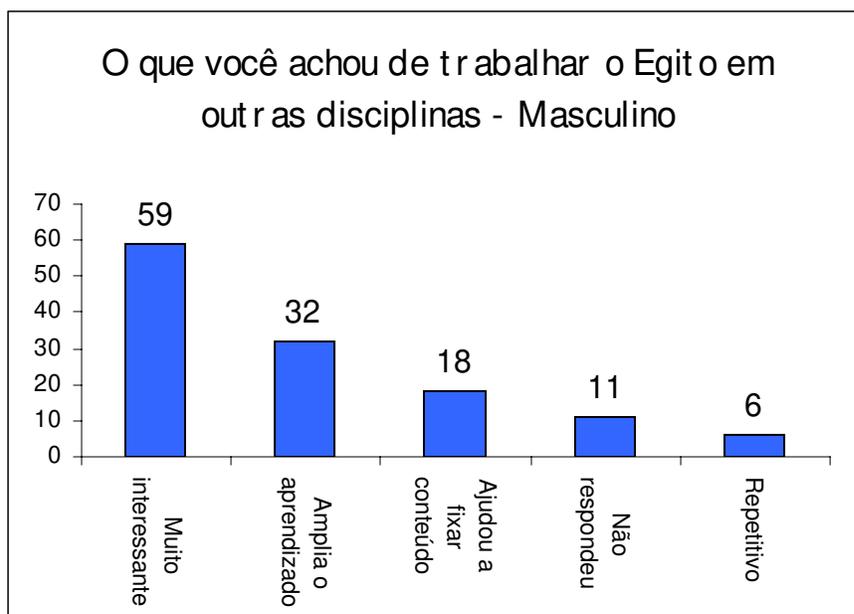
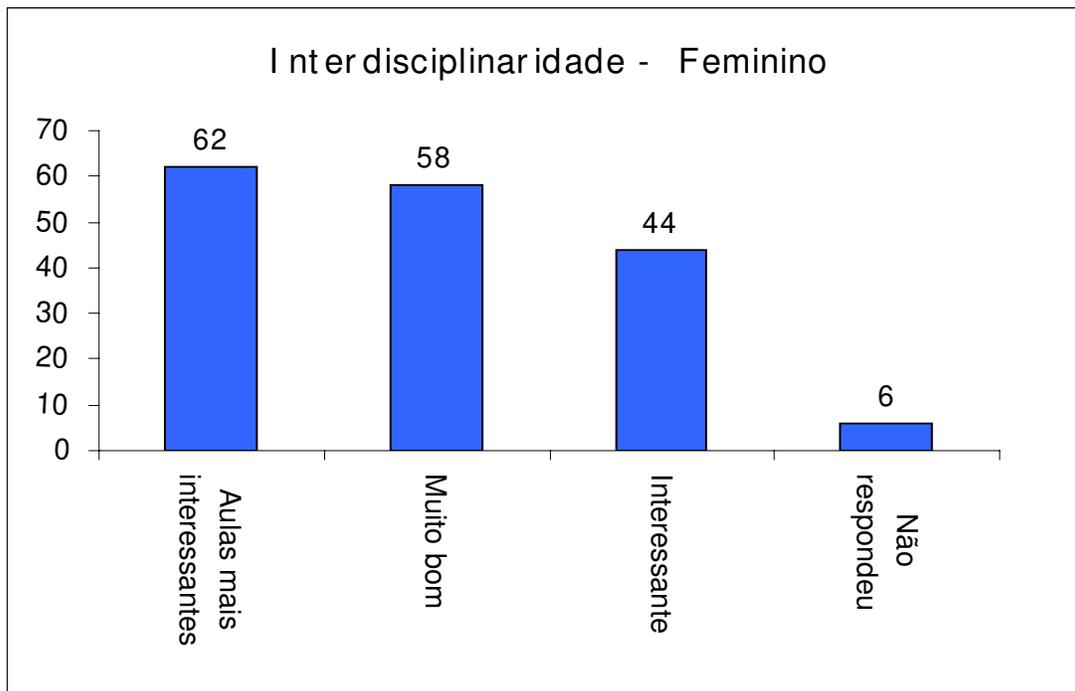
Interdisciplinaridade

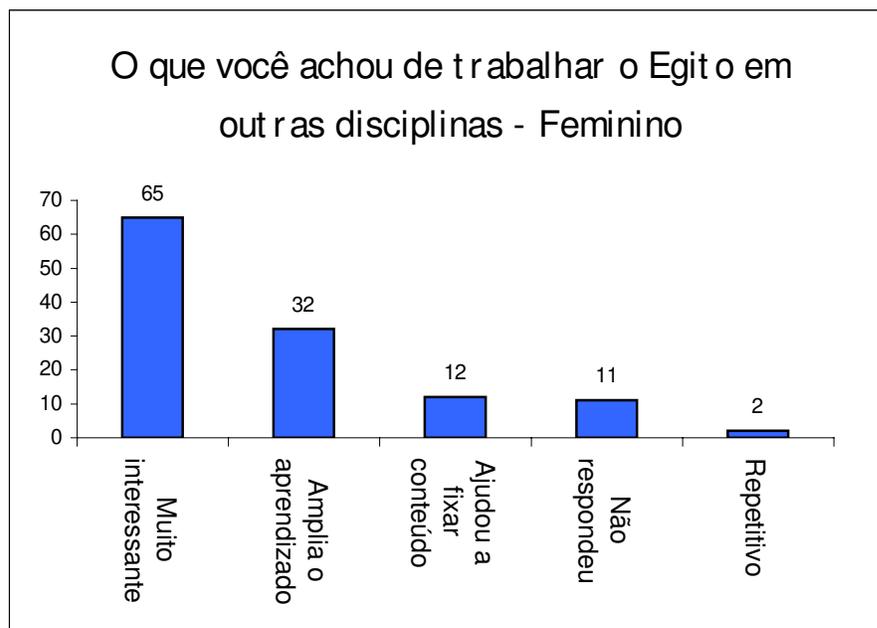
“A interdisciplinaridade respeita a especificidade de cada área de conhecimento, isto é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento”⁵⁷.



⁵⁷ Delizoicov e Zanetic in Alfredo José da Veiga Neto, *A ordem das disciplinas*, tese de doutoramento Porto Alegre, UFRGS, 1996, p. 199.







O trabalho com diferentes disciplinas, em sala de aula, é considerado muito importante pelos estudiosos da dinâmica escolar, mas ainda há muitas barreiras, práticas, para que isso se efetive. O Egito constitui um tema que muito favorece, ou poderia favorecer, essa interação de disciplinas, já que há livros sobre temas egípcios, a geografia do Egito é muito particular, mas também a matemática, a escrita e tantos outros temas. Alfredo José da Veiga Neto retoma Foucault para tratar das limitações da disciplinaridade⁵⁸. Veiga Neto recorda, ainda, que desde o início da década de 1970, o Conselho Federal de Educação (Parecer 4833/75) mostrava a ‘preocupação com a integração entre os conteúdos, conhecimentos, experiências e habilidades das matérias

fixadas, sistematizadas pelo aluno, sob a orientação do professor”. O autor destaca que a interdisciplinaridade levaria ao entrosamento, continuidade, complementaridade, articulação, relacionamento, organicidade⁵⁹. Nada disso ocorreu ou ocorria e muitos de nós, que estudamos naquela época de ditadura, ao lermos isso hoje verificamos como a prática da sala de aula, super-conservadora, pouco tinha a ver com essas idéias.

Neste contexto, podemos verificar, pelas respostas dos alunos, uma série de indicações significativas, a começar pelo fato que a esmagadora maioria dos alunos considera positivo o tratamento de um mesmo tema em diferentes disciplinas. Além disso, as perguntas abertas, aquelas nas quais o entrevistado pode dar sua própria resposta, percebemos que os alunos apresentam dados muito mais significativos, quando a interdisciplinaridade é posta em ação. Assim, 47% dos meninos e 53% das meninas disseram ser muito interessante, 14% dos meninos e 10% das meninas, que ajudou a fixar os conteúdos, 25% dos meninos e 26% das meninas afirmam que facilitou a ampliação do aprendizado. Essas respostas, em questionário de tipo aberto, em uma questão em que se perguntava o que o aluno achava da utilização de diferentes materiais didáticos sobre o Egito antigo, diferenciaram-se das respostas por múltipla escolha, ou fechadas. No caso das questões fechadas, 37% dos meninos e 34 % das meninas consideraram que foi muito bom,

⁵⁸ Alfredo José da Veiga Neto, *A ordem das disciplinas*, Porto Alegre, Tese de Doutorado, UFRGS, 1996, p. 77.

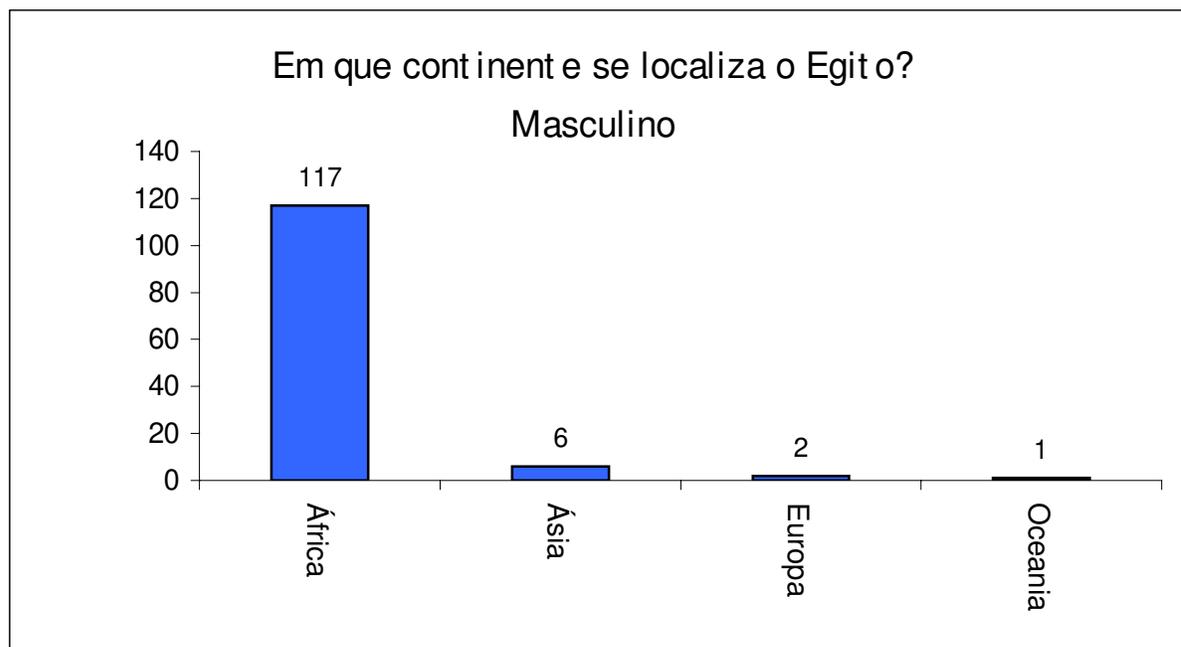
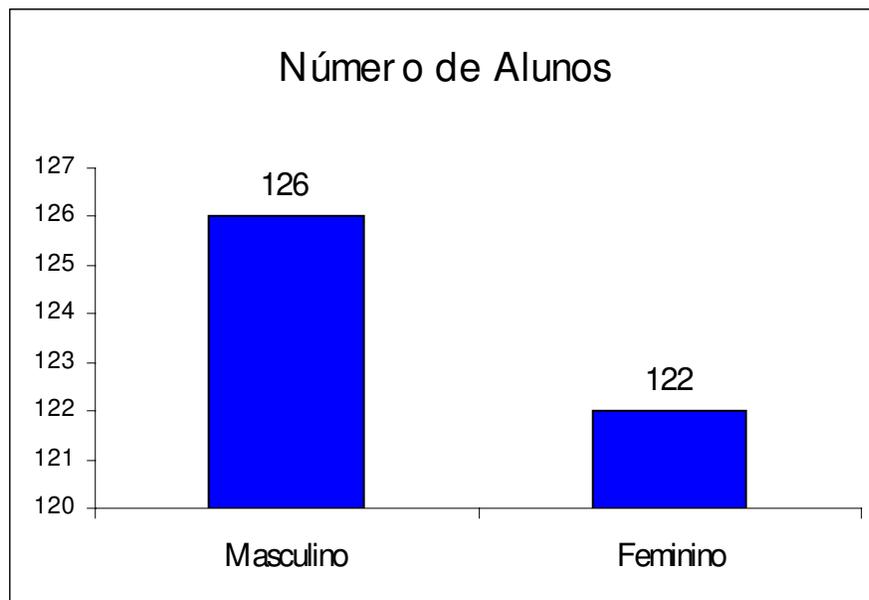
enriqueceu o tema, 28% dos meninos e 26% das meninas postularam que isso complementava as atividades. 33% de meninos e meninas disseram que a interdisciplinaridade deixou as aulas mais interessantes. Dos 248 alunos entrevistados, nenhum marcou a opção ‘não enriqueceu o tema’. Esses dados são muito relevantes, para mostrar como há um anseio dos alunos pela integração das disciplinas, por aquilo que Veiga Neto bem descreveu como ‘organicidade’. Uma grande especialista no tema, Ivani Fazenda, já alertava que o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir⁶⁰, como os dados levantados demonstram.

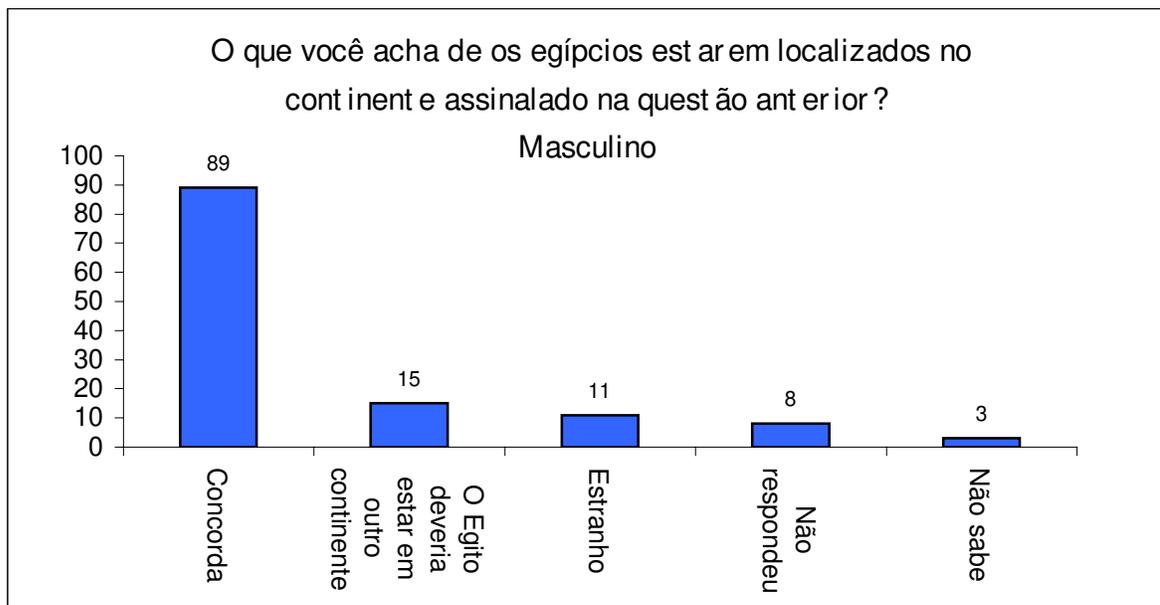
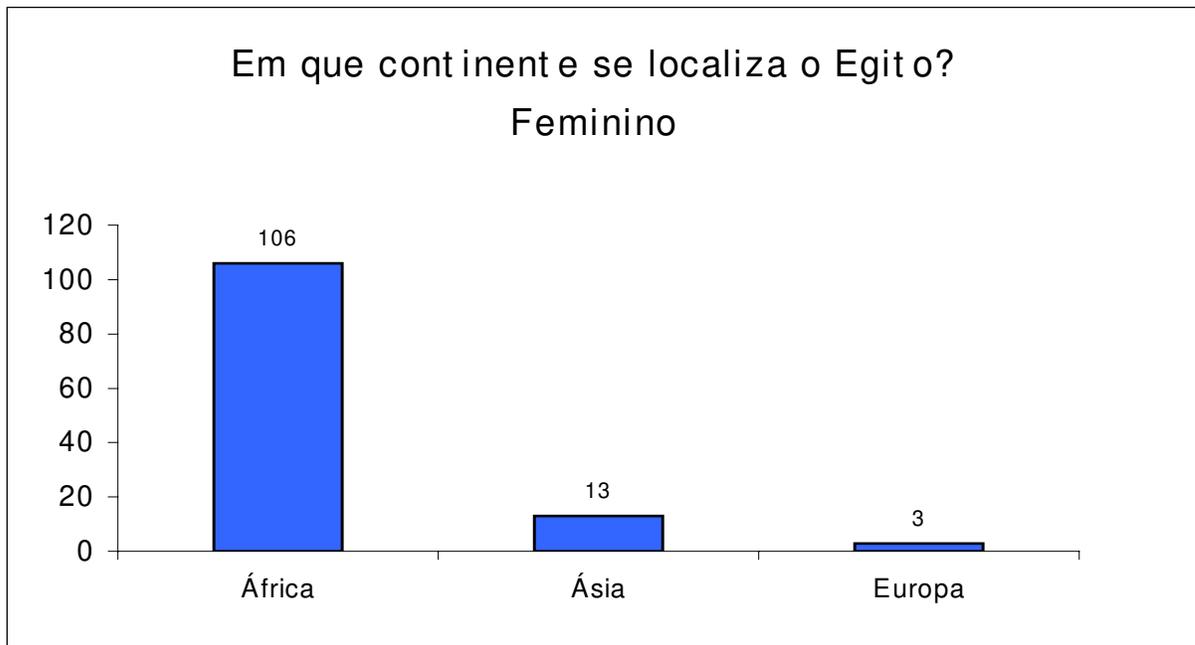
Egito e identidade

Após o estudo do tema, em sala de aula, os alunos demonstram, em sua grande maioria, reconhecerem o continente africano como local de desenvolvimento da civilização egípcia, ainda que mais de 10% dos meninos e 8% das meninas considerem que o Egito deveria estar em outro lugar. Se somarmos aos que acharam estranho o Egito estar na África, teremos 21% dos meninos e 15% das meninas a considerar que a África, provavelmente associada ao à escravidão no Brasil, estar associado aos faraós.

⁵⁹ Idem, p. 78.

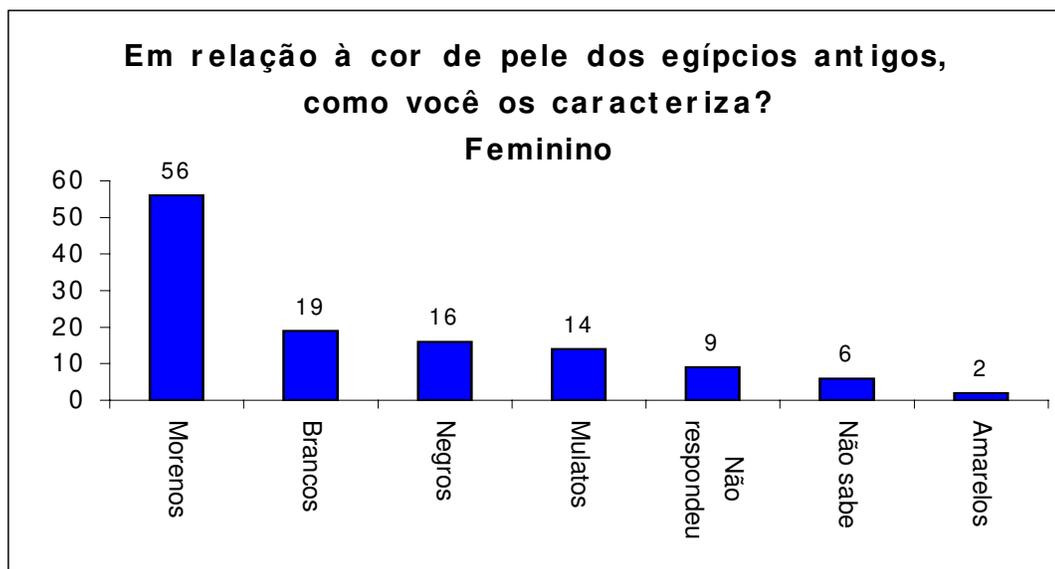
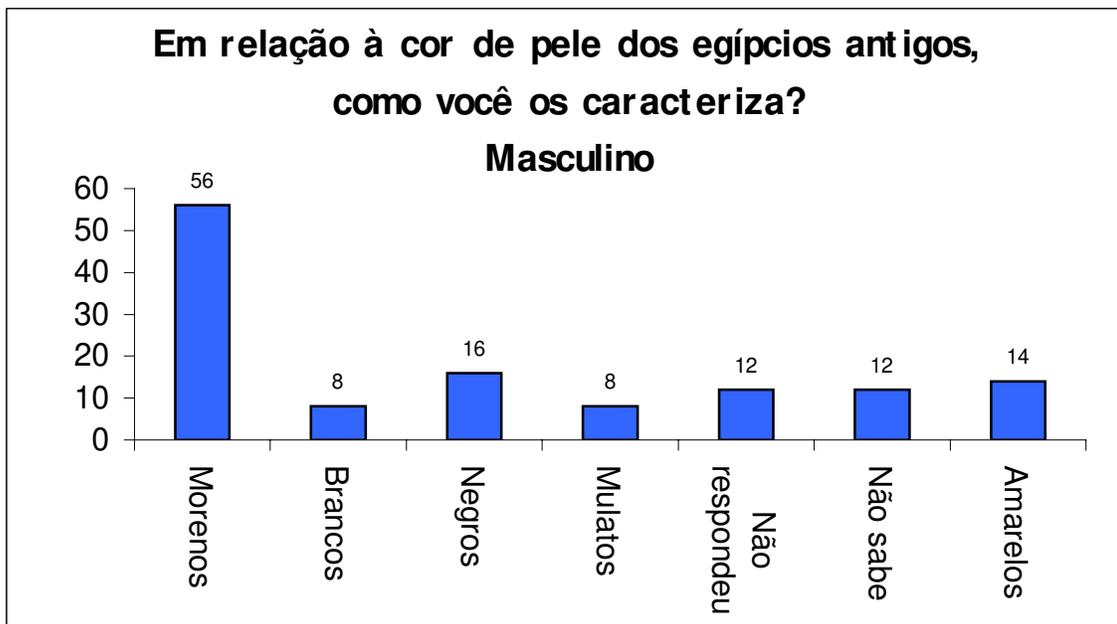
⁶⁰ Ivani Fazenda, Reflexões metodológicas sobre a tese: “Interdisciplinaridade – um projeto em parceria”. In Ivani Fazenda (org.), *Metodologia da Pesquisa Educacional*, São Paulo, Cortez, 1994, p. 159.



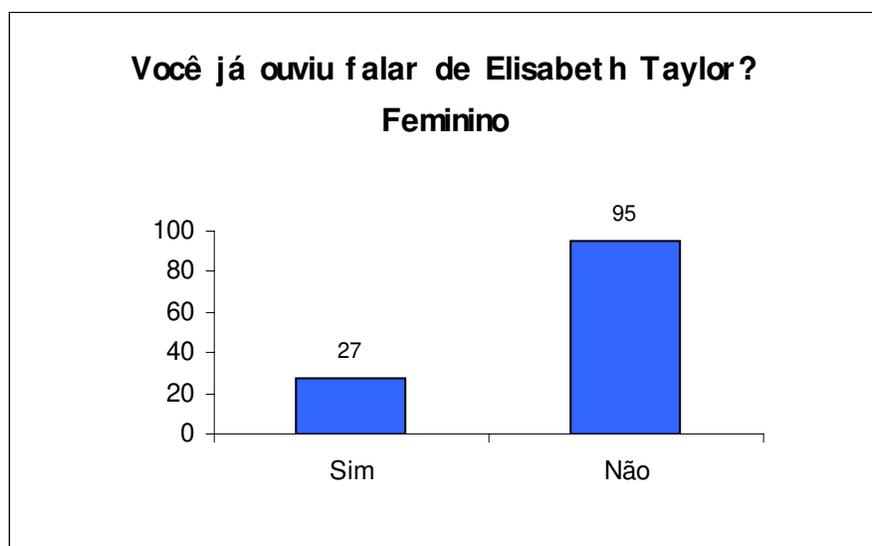
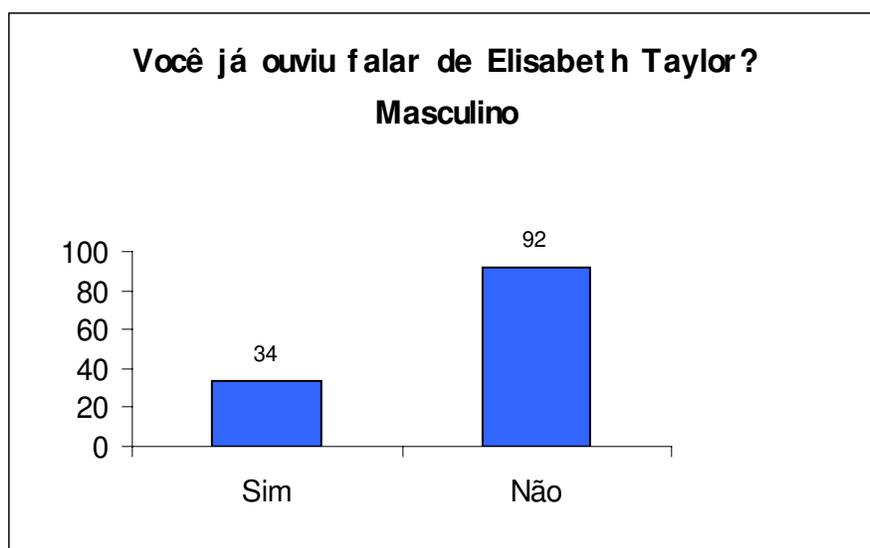


Em seguida, e como consequência das questões sobre o continente, investigamos a cor da pele associada aos egípcios. A maioria dos alunos entrevistados apresentou a cor dos egípcios com diferentes variações pardas (um pouco escuros, bem escuros, mulatos, morenos, queimados de sol, bronzeados, entre outros). É sintomático que os alunos do Colégio Brasília, escola particular da zona leste de São Paulo, no qual muitos alunos são de ascendência nipônica, descrevam, em grande porcentagem, os egípcios como asiáticos⁶¹. Trata-se, assim, de uma questão de identidade, ou de identificação de si mesmo com a civilização admirada. Lembremos do que afirma Roger Chartier: a História cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, dada a ler”. Em outras palavras, os alunos do Colégio Brasília transpõem para o Egito ‘representações coletivas’, com esquemas interiorizados, conciliando com categorias incorporadas (família, escola –espaços orientais- com a cor do aluno). Se usássemos o famigerado questionário do IBGE tais dados seriam perdidos.

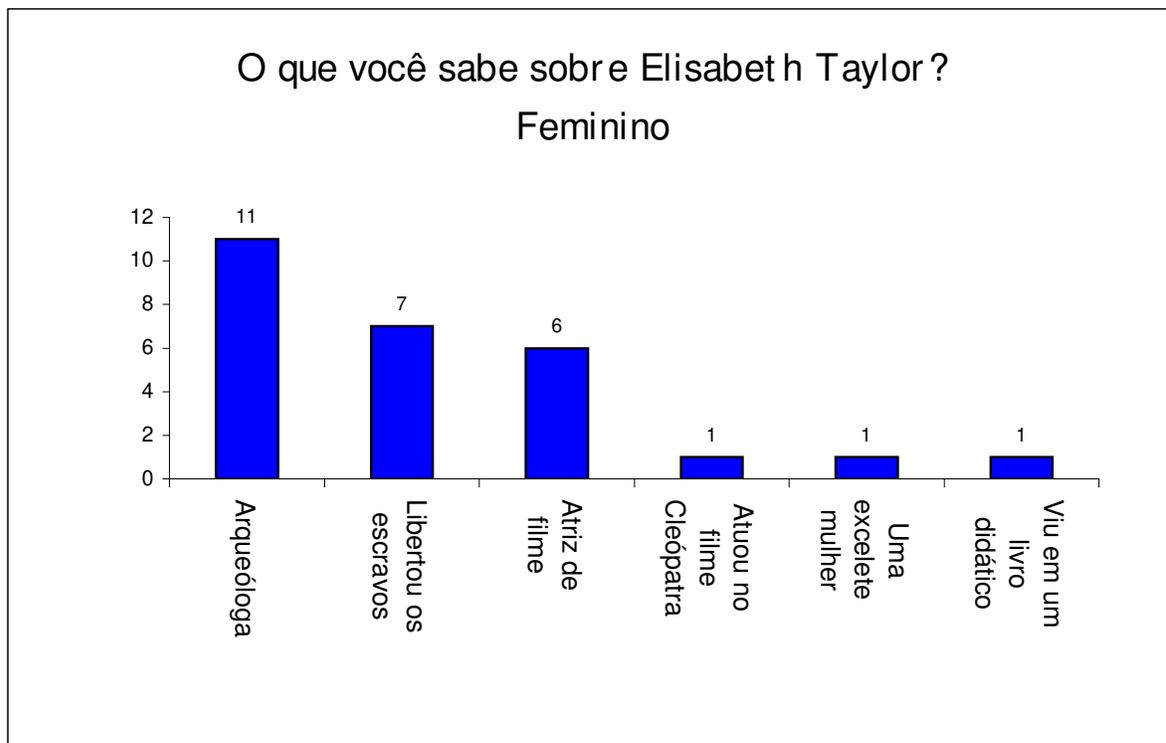
⁶¹ No ano pesquisado, segundo semestre de 2003, cerca de metade dos alunos da quinta série eram descendentes de japoneses.

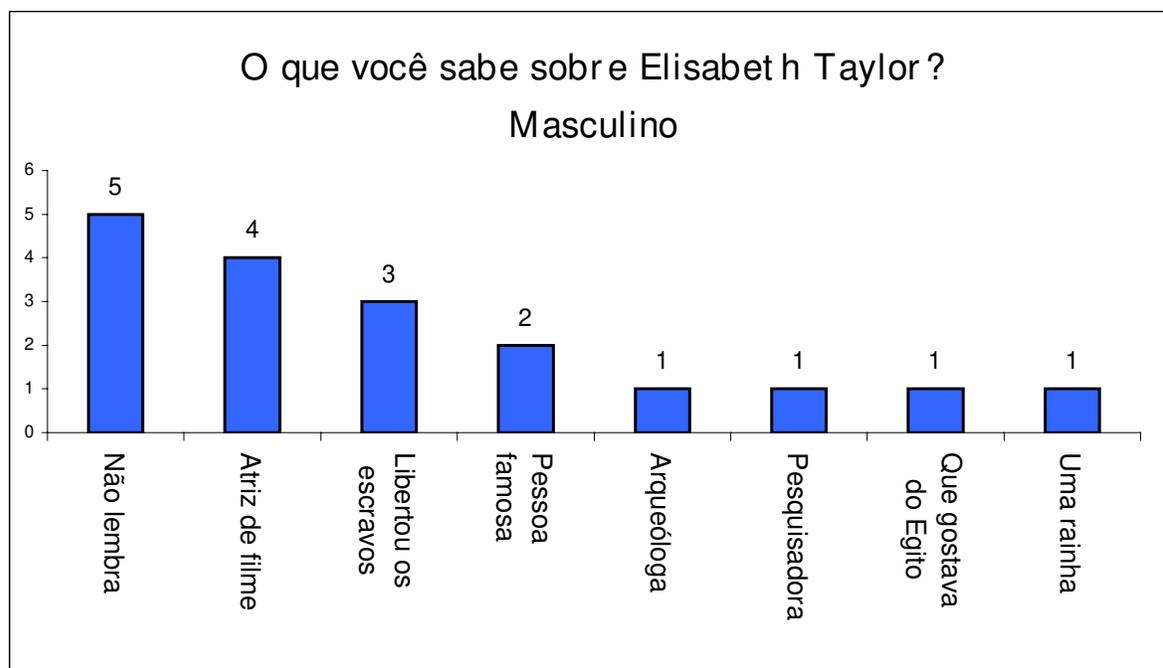


A grande maioria dos alunos não conhece E. Taylor e dos que a conhecem, apenas uma minoria a identifica como atriz de filme. Entre as meninas, predomina a noção de que ela seria uma arqueóloga ou que libertou os escravos, em ambos os casos a imagem positiva pode ser entendida como uma identificação das garotas com uma mulher famosa. É importante ressaltar que a referência de Taylor como Cleópatra, tão presente entre professores e outras pessoas menos jovens simplesmente não existe, a



ressaltar a relevância do fator idade nas percepções.

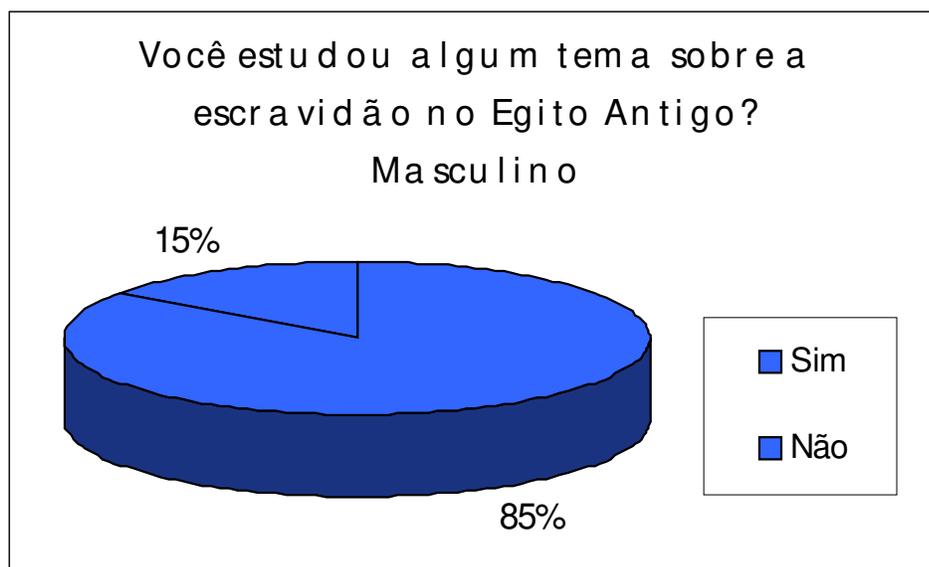




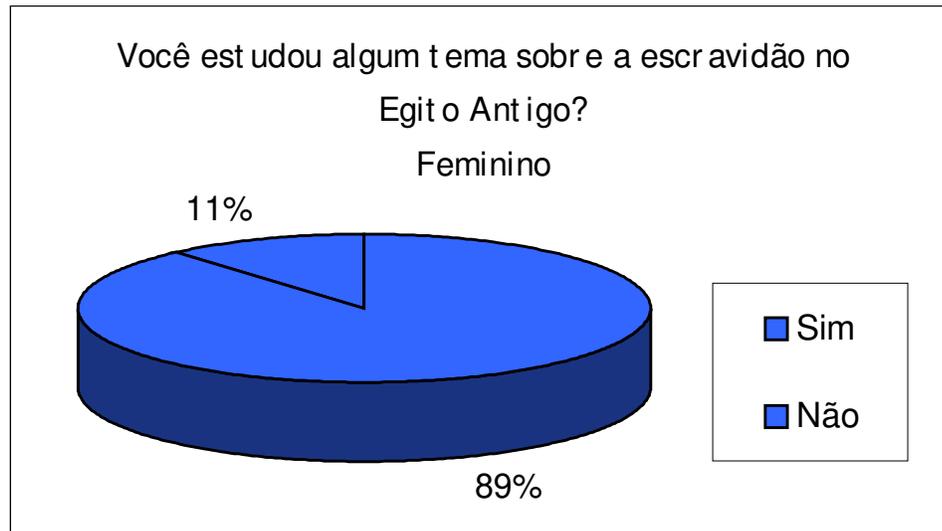
Ainda no quesito identidade, a presença de escravos no Egito, após o estudo do tema, é predominante. As diferenças entre meninos e meninas, contudo, são relevantes. Meninos associam a escravidão às pirâmides com o dobro de frequência do que as meninas, preocupados, como já vimos, que estão os rapazes com os métodos de construção⁶², enquanto as meninas relacionam a escravidão à cor negra e à servidão dos hebreus. Devemos

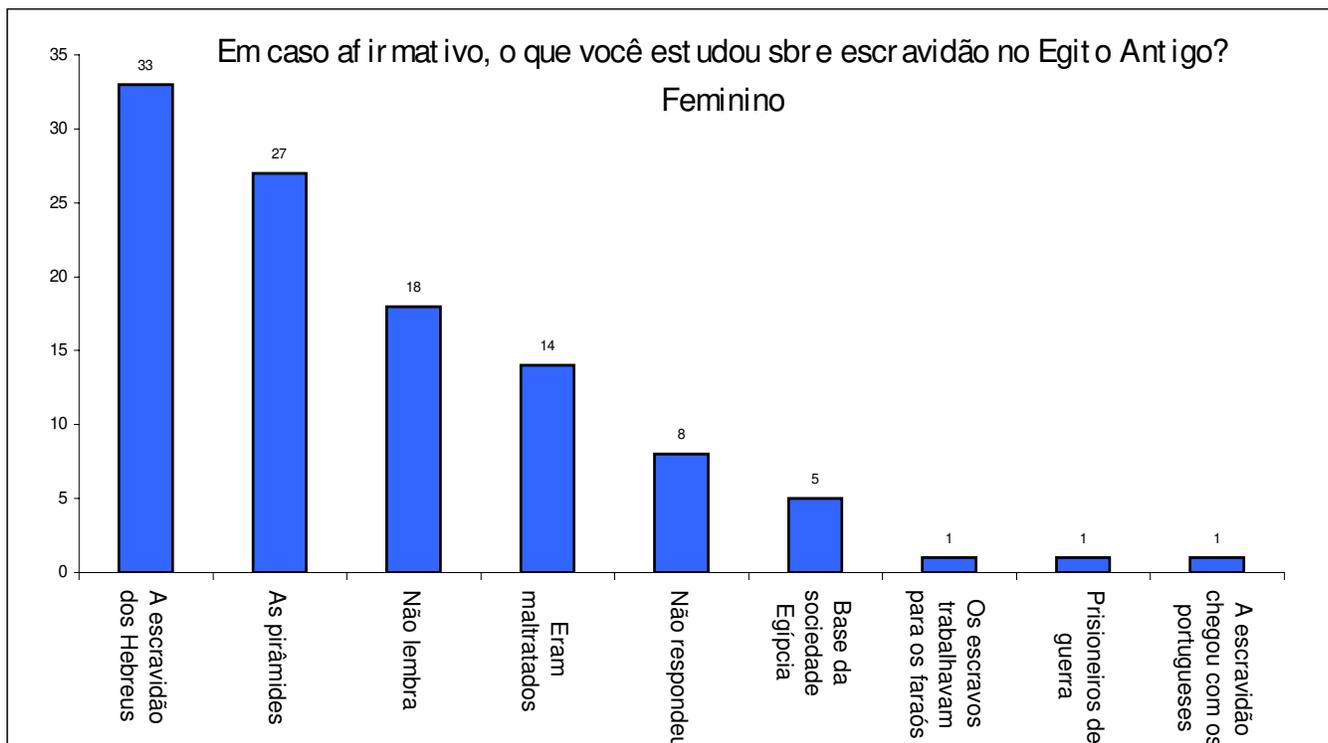
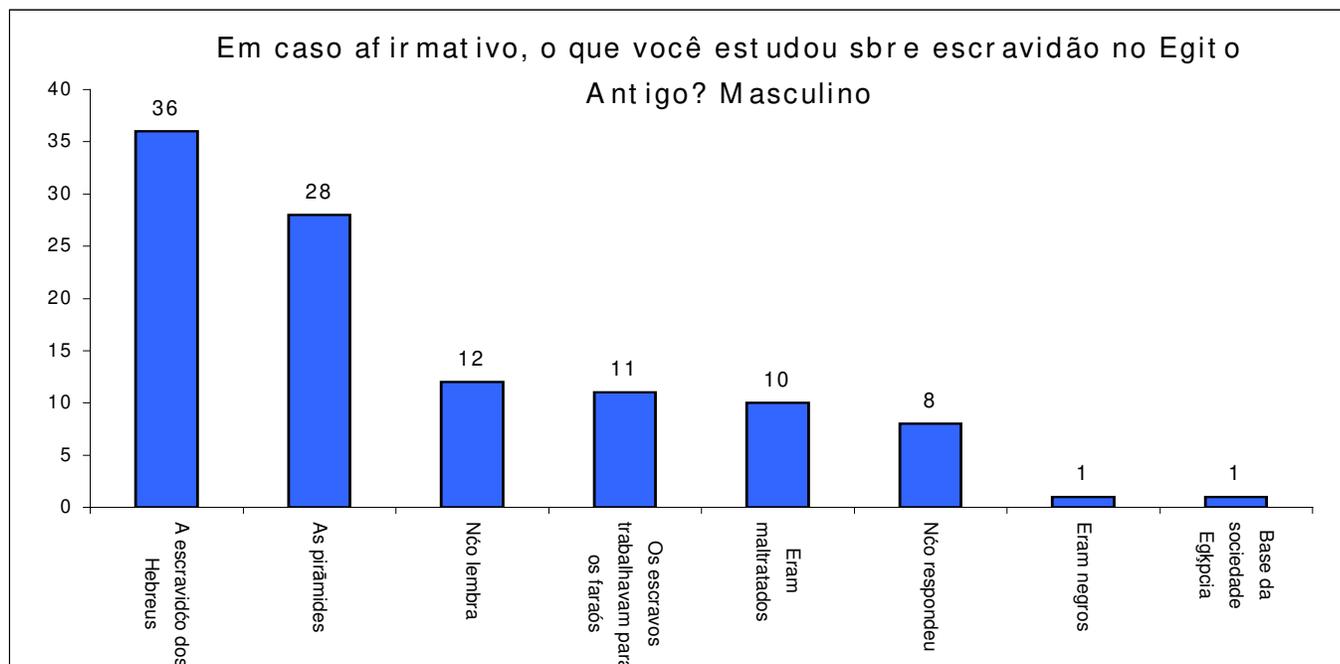
⁶² Neste contexto, é interessante mencionar que, mesmo adultos, continua a haver uma diferença muito grande entre as porcentagens de homens e mulheres nas ciências, o que reflete tanto predisposições como regras sociais. Assim, em um país rico como a Itália, segundo dados recentes, de 2001/2, as mulheres constituem 86,2% das matriculadas em Educação, 80,8% em línguas, 77,4% em Psicologia, 73,6% em Patrimônio, 71,9% em Letras, contra 85,6% de homens em Informática, 83,3% em Engenharia, 69,5% em Física. Contudo, as carreiras mais bem remuneradas são, justamente, as escolhidas pelos meninos, pelo que, à tendência, há que acrescentar o importante aspecto econômico da escolha das profissões; cf. Dario di Vico, *Più donne laureate, ma senza lavoro. Quando le oportunita non sono pari*, *Corriere della Sera*, 19/07/2004, p. 12.

ressaltar, no entanto, que o dados provenientes do Colégio Iavne⁶³, tanto masculinos quanto femininos, introduz um viés, pois cerca 95% deles menciona a escravidão dos hebreus no Egito, o que se reflete nos resultados gerais da pesquisa. .



⁶³ Dentro da filosofia educacional da escola Iavne, fundada em 1946, os alunos têm contato com temas religiosos a partir dos oito anos de idade, com disciplinas específicas, como Tora e História Judaica. Assistem a filmes, aprendem músicas e textos em hebraico, relacionados à escravidão dos judeus no Egito, tudo em língua hebraica, inclusive com professores israelenses. Segundo a agenda da escola, já mencionada, “as diretrizes do Colégio Iavne baseiam-se na certeza de que a preservação da identidade judaica só se mantém pela prática da vivência intensa dos valores religiosos”. A escravidão no Egito, como sabemos, constitui elemento essencial da identidade judaica.



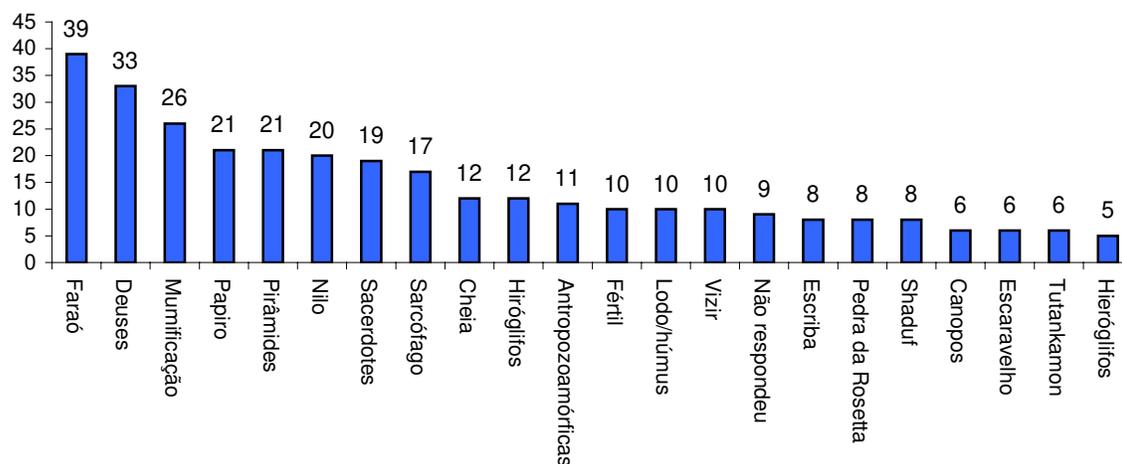


As transformações do aprendizado formal

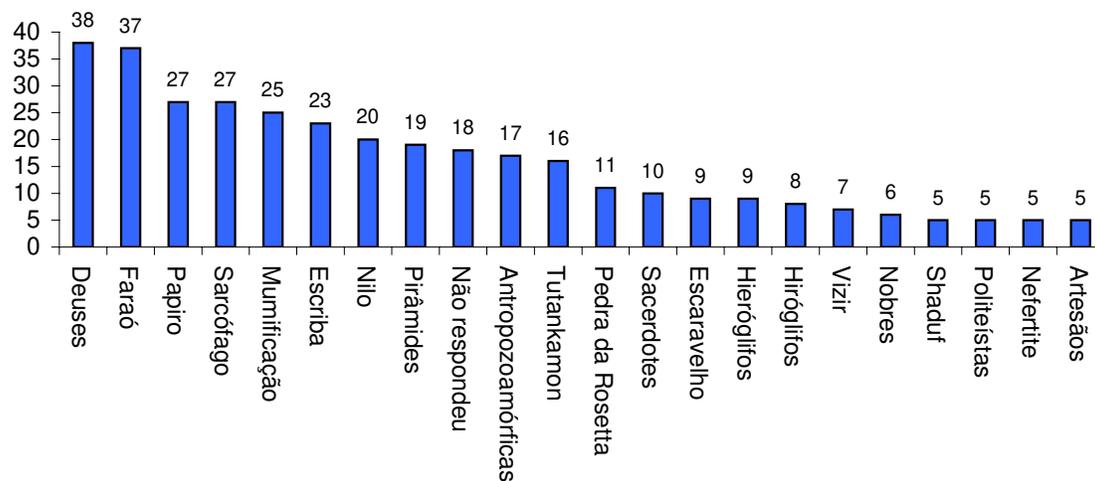
O vocabulário referente ao Egito Antigo ampliou-se, de forma notável, após o estudo formal do tema. O ensino enriqueceu enormemente o campo referencial dos alunos. Temas como shaduf, Pedra da Rosetta, Canopos, antropozoomórfica, escriba, aparecem junto com outros também notáveis, como Tutankamon e Neferfite. Tutankamon, de fato, fascina tanto pelo esplendor das descobertas arqueológicas, reproduzidas nos livros didáticos e na mídia, como por se tratar de um garoto, o que o aproxima dos alunos, como bem lembra a egiptóloga Christine El Mahdy, em seu *Tutankhamen, the life and death of the boy-king*⁶⁴, em cujo título já se anuncia o atrativo de tratar-se de um Menino-Rei.

⁶⁴ Publicado em Nova Iorque, St Martin's Griffin, 1999.

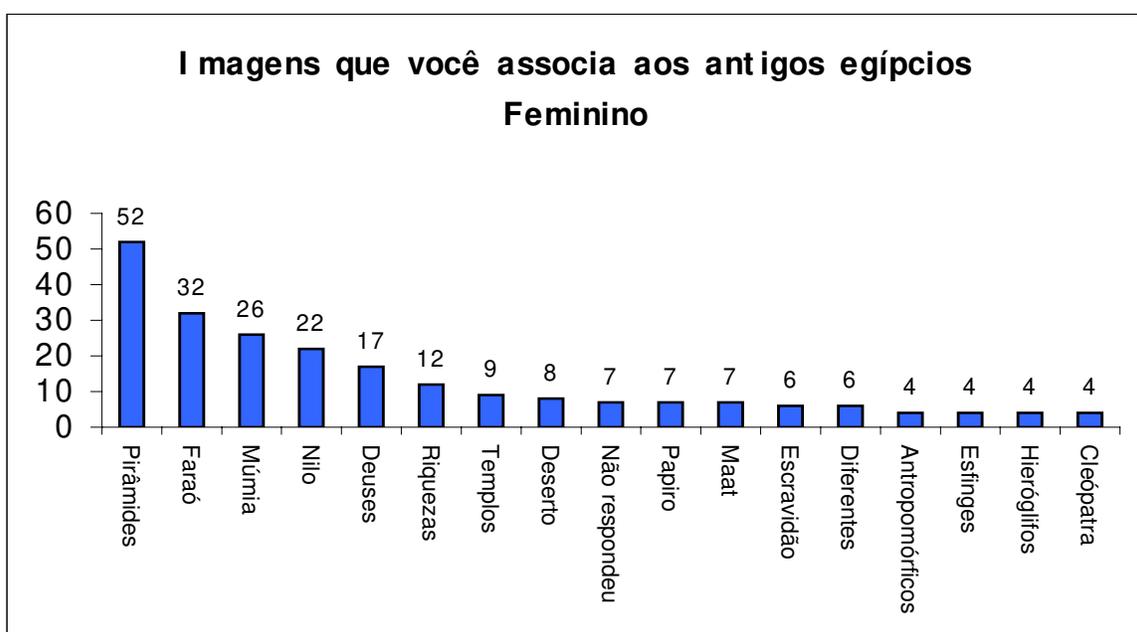
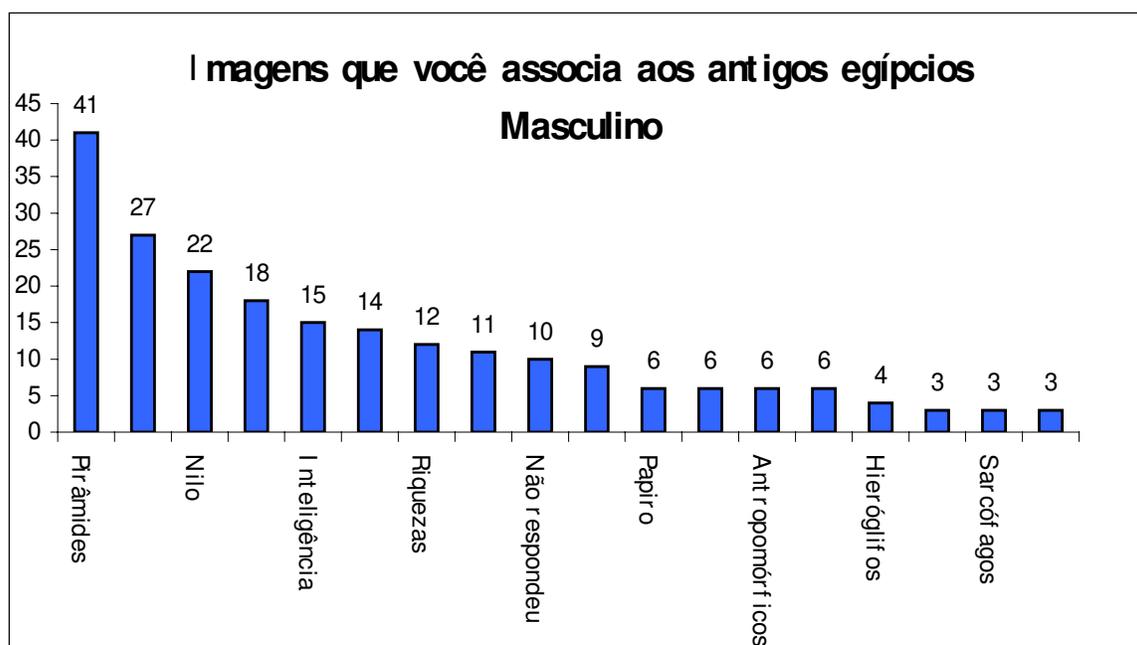
Escreva 5 palavras novas que você aprendeu a partir do estudo do Egito Antigo na 5ª série - Masculino



Escreva 5 palavras novas que você aprendeu a partir do estudo do Egito Antigo na 5ª série - Masculino



As imagens associadas ao Egito Antigo demonstram, também, a ampliação significativa de temas conhecidos, devido ao estudo e ao material didático utilizado. O uso de livros de apoio didático, material importante de pesquisa, produzido por estudiosos para aprofundamento, é relativamente elevado, com quase um quarto do total.



Os livros de História: didáticos e de apoio e seu uso

Um dos grandes desafios do professor de História, que encontra na sala de aula um aluno que, direta ou indiretamente, tem contato com o mundo digital – *game boy, playstation, dvds*, entre outros – é levá-lo a sentir a História como algo próximo dele. Quanto mais isso ocorrer, mais ele terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer⁶⁵. Para isso, é preciso conhecer, identificar, comparar e relacionar, tudo isso para levar o aluno a problematizar o passado e sua própria realidade⁶⁶.

Nos livros didáticos, de modo geral, os conteúdos estão organizados em ordem cronológica ou pela temporalidade (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), ainda que haja, também, eixos temáticos ou História integrada (História do Brasil e Geral). De maneira geral, a Educação Infantil e o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental (Primeira a Quarta séries) não tratam do tema Egito Antigo, enquanto conteúdo desenvolvido na série. A temática do Egito, em algumas escolas de educação infantil, aparece

⁶⁵ Cf. PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi, Por uma História prazerosa e conseqüente. In *História na sala de aula*, KARNAL, Leandro (org.), São Paulo, Contexto, 2003, p. 28.

⁶⁶ Cf. THEODORO, Janice, Educação para um mundo em transformação, . In *História na sala de aula*, KARNAL, Leandro (org.), São Paulo, Contexto, 2003, pp. 49-56.

vinculada a atividades de projetos: ouvir, cantar, imaginar, representar Histórias, práticas que propiciam o exercício do imaginário, o processo de criação, a compreensão e interação com narrativas, a representação simbólica, por meio de encenações e jogos dramáticos têm como objetivo estimular o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O Egito Antigo, como conteúdo didático, aparece, em geral, nos livros de História de quinta série. Em geral, os temas abordados são a sociedade, com destaque para o faraó, o rio Nilo, a escrita egípcia (hieróglifos), a religiosidade, as pirâmides e esfinges. O Egito só reaparecerá para o aluno no primeiro ano do ensino médio, dentro de um estudo sobre a Antigüidade. A carga horária da disciplina História varia de duas a três aulas por semana, e nos casos em que o professor possa se dedicar bastante ao Egito Antigo serão apresentadas entre dez e doze aulas de 50 minutos sobre o tema. Pode ser muito ou pouco, a depender de como encaremos as estratégias e objetivos do ensino de História.

Os livros didáticos podem ser classificados em dois tipos: aqueles aprovados pelo MEC, no PNL D, cuja aprovação permite que sejam comprados pelas escolas públicas e todos os outros. No conjunto de livros selecionados, há autores formados em História, mas também bom número de profissionais de outras áreas, como o Jornalismo, Filosofia, Pedagogia, Direito, entre outras áreas⁶⁷. O segundo grupo de livros inclui um número muito maior de

⁶⁷ Veja-se a situação semelhante quanto à História da América em FERNANDES, Luiz Estevam e MORAIS, Marcus Vinicius, Renovação da História da América, In KARNAL,

autores, com formação variada. De qualquer forma, mesmo os autores que possuem formação superior em História, tiveram uma exposição muito superficial à História do Egito, tendo em vista a carga horária reduzida dedicada a essa temática. Os capítulos sobre o Egito baseiam-se, assim, em livros de divulgação, em livros de alta vendagem⁶⁸, mas não profissionais, ou em obras muito antigas e tradicionais.

Os diversos tópicos considerados, por mais complexos que sejam (como as atividades dos camponeses), são tratados em apenas um parágrafo, com pouca correlação com a estrutura social egípcia. A própria História egípcia é apresentada de forma estanque, pouco relacionada com as outras civilizações contemporâneas, reforçando idéias pré-concebidas ou superficiais. Um bom exemplo, já mencionado acima, constitui a frase de Heródoto sobre o Nilo, que aparece em todos os livros, sem que se mostre como o ponto de vista do historiador grego derivava das condições históricas da Grécia no século V a.C⁶⁹..

Leandro (org.), *História na Sala de Aula, conceitos, práticas e propostas*, São Paulo: Contexto, pp. 143-162

⁶⁸ Cf. PIÑON, Ana, Arqueología e poder no livro didático, manuscrito inédito. No início do século XXI, pouco mais da metade os autores de livros aprovados pelo Ministério não possuíam formação superior em História.

⁶⁹ Essas deficiências são mais significativas quando nos deparamos com o estudo preparado pela professora Vera Mazagão, para o Instituto Paulo Montenegro/Ibope em que se constata que 59% dos livros mais comuns nas casas dos brasileiros são os didáticos. Apenas as Bíblias (86%), os dicionários (65%) e os livros de receitas (62%) são mais difundidos que os didáticos. Vale a pena ressaltar que a maioria das pessoas que declaram ter livro em casa possui apenas a Bíblia (*Veja* ano 36, n.29, 23/07/2003, p.30) o que, no caso do Egito, passa a ser uma fonte de referência, já que temas como a escravidão dos hebreus no Egito (José e Moisés) e a fuga de Maria, José e Jesus ao Egito são bastante lidos e difundidos. Nas famílias de baixa renda, o livro didático é ainda mais importante, pois é disponível na escola, mesmo quando não há qualquer livro em casa

Os livros usados pelos alunos pesquisados

Para que possamos compreender as respostas dos alunos sobre os livros usados, é necessário tratar, ainda de forma breve, dos livros usados pelos estudantes que responderam aos questionários. Apresentarei cada um dos livros, comentados em seus aspectos essenciais, a começar pelo livro *História e Vida*, de Nelson e Claudino Piletti, aprovado pelo MEC com distinção, em 2001. O volume não contou com leitura crítica de estudioso da área. O volume dedica dois capítulos ao Egito (7 e 8, páginas 55 a 70), com os seguintes destaques:

- Introdução: rio Nilo (pp. 55-56)
- Boxes sobre Pirâmides (p. 59)
- A mumificação (p. 65)
- O tesouro de Tutancâmon (p. 67)
- Oração ao Nilo (p. 57)
- Egito Hoje (p. 57)
- Imagens: Nilo, pirâmides, jóias do faraó Amenófis, turistas, Livro dos Mortos, fabricação do papiro, processo de mumificação.

Destacam-se a importância dada ao Nilo, aos tesouros, mumificação, pirâmides. As fontes usadas são a imprensa brasileira e alguns livros estrangeiros. O contexto africano não é tocado, nem as mulheres merecem destaque. A referência a hoje é patética: “O Egito, cujo nome oficial é República Árabe do Egito, faz parte do conjunto de países subdesenvolvidos, 95% da área é constituída por desertos” (p. 57).

Outro livro adotado, *Viver a História*, de Cláudio Vicentino, contou com leitura crítica de especialistas. O Egito é tratado também em dois capítulos (4 e 5, páginas 80-99). Os pontos a destacar são:

- Introdução: o rio Nilo (p. 81)
- A escrita egípcia (p. 80)
- Escravidão (p. 87)
- Os hicsos e a metalurgia no Egito (p.91)
- Imagens: Nilo, tumbas, mulher, escriba, relevo pintado com colheita de papiro, canais de irrigação, Ramsés II, pirâmides, shaduf, Tuntakhamon, Livro dos Mortos, Akhenaton e Nerfertiti, Vale das Rainhas, Pedra da Rosetta.

As fontes usadas nem sempre são citadas, mas o autor incluiu bibliografia comentada ao final, com referência a livros de apoio didático

tanto brasileiro como de origem estrangeira, além de indicar filmes sobre o tema. Menciona obras de egiptólogo brasileiro, Ciro Cardoso. Compara o Egito antigo à nossa realidade, em um box sobre o Nilo e o R. S. Francisco. O autor adota postura metodológica crítica, ao apresentar ‘uma hipótese sobre o surgimento do Estado no Egito’ (pp. 83-84). O Egito atual não é mencionado, ainda que, de forma original, esclareça que felá é uma palavra árabe, não egípcia antiga (p. 85).

O volume *História em Documento, Imagem e Texto*, de Joelza Éster Rodrigue, tampouco contou com leitura crítica especializada. O Egito é objeto de um único capítulo (páginas 108 a 118). Destacam-se:

Texto inicial: por que e para quem foram erguidas as pirâmides? (p. 108)

A civilização do Nilo (pp. 108-9)

A serviço do faraó e dos deuses (p. 110)

Viver para a eternidade (p. 114)

Imagens: Nilo, Tribunal de Osíris, Camelo, escriba, sacerdote.

A autora não cita fontes e apresenta inúmeras questões factuais a serem respondidas pelos alunos. Emite juízos de valor, como perguntar ‘qual ou quais das frases são normas de conduta dignas, mesmo não estando previstas em lei?’ (p. 115). O Egito atual não é citado, nem as mulheres.

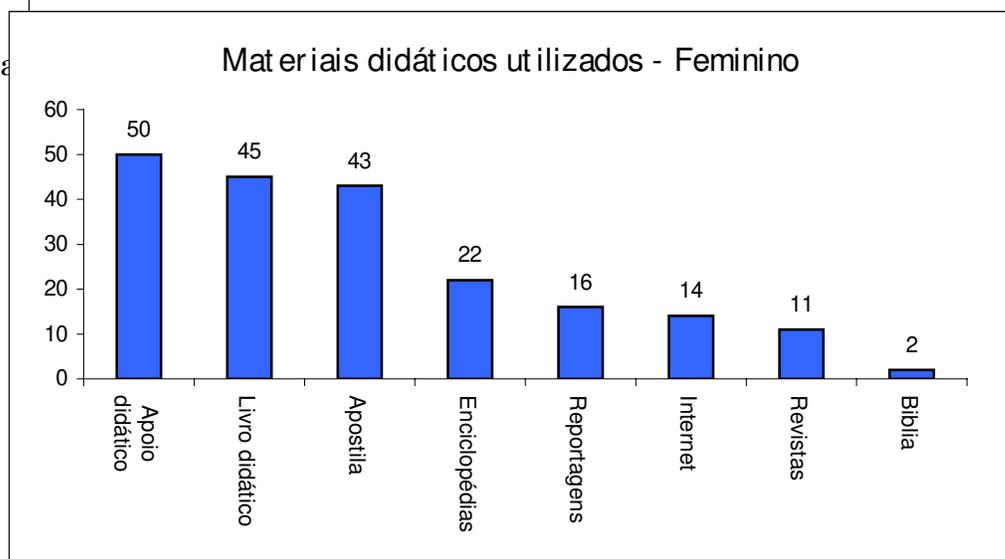
O volume de Silvia Panazzo e Maria Luísa Vaz, *Navegando pela História*, não menciona leitura crítica especializada dos originais. Citam-se fontes da imprensa, livros estrangeiros e brasileiros sobre o tema, como obra de Ciro Cardoso. Dedicou ao Egito um capítulo (páginas 70 a 85), com os seguintes destaques:

- Faraós negros (p. 73)
- Representações do cotidiano (p. 75)
- Deuses (p. 76)
- Ciências (p. 81)
- Biblioteca de Alexandria (p. 81)
- Livro dos Mortos em trechos (p. 80)
- Imagens: vista do Cairo com o Nilo, sarcófago e múmia de Ramsés II, Pirâmides, camponeses, criadas, deusa da fertilidade, Osíris, Anúbis, Hórus, Pedra da Rosetta, Tutancâmon, Esfinge, Livro dos Mortos.

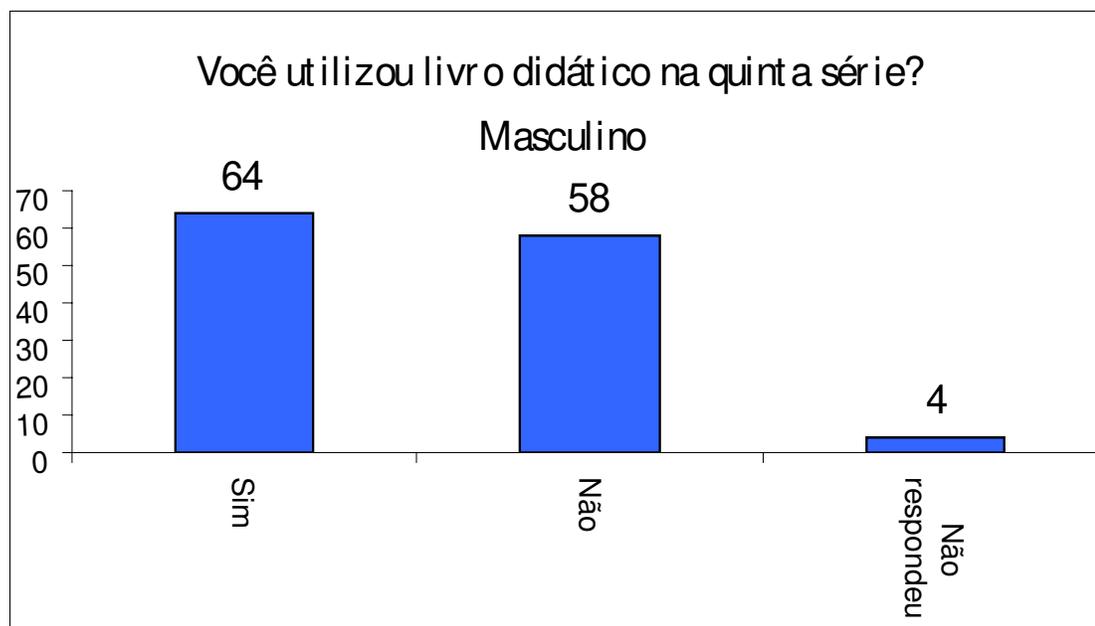
Dos livros usados, é o único que trata da negritude, em um box, cuja fonte é um número da revista *Superinteressante*. No entanto, mencionam-se apenas faraós tardios, provindos de Cush, entre 715 e 663 a.C., sem que se trate da africanidade egípcia anterior. É, também, o único didático a tratar de Cleópatra, com a indicação do filme com E. Taylor e Asterix e Cleópatra.

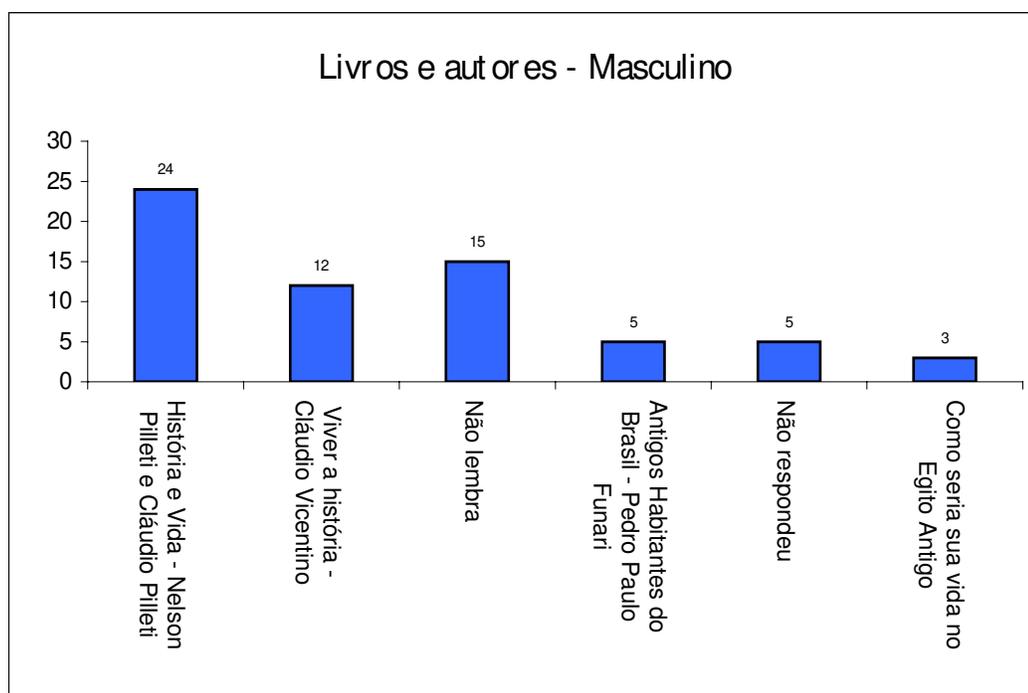
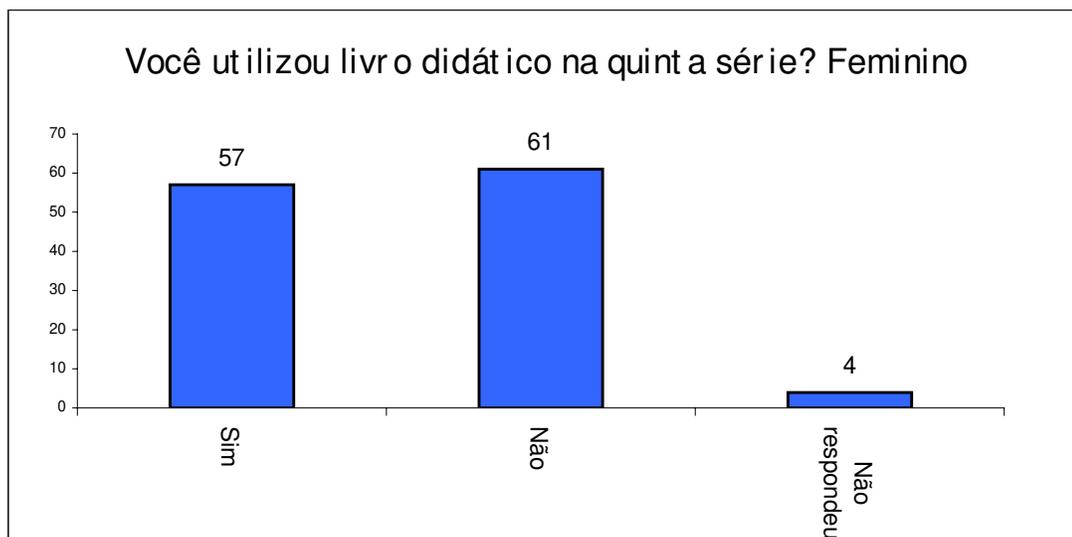
As apostilas do *Pueri Domus* e do *Colégio Brasília* seguem a cartilha desse tipo de livro sem autor, com as ênfases no Nilo, no faraó como deus, tumbas, pirâmides e escrita. Dentre os livros de apoio didáticos, destacam-se três, a começar pelo *best seller*, de Margaret Simpson, *Cleópatra e sua víbora*, com mais de 4500 livros já vendidos, desde 2002, ainda que não tenha sido adotado em nenhuma escola, sendo de livro escolha dos alunos. Livro jocoso, apresenta muitas informações de forma agradável que cativa o adolescente. Outro grande êxito, mais antigo já e brasileiro, é *Deus me livre*, de Luiz Puntel, com mais de dez edições e outras reimpressões, desde o original da década de 1980. O volume ficcional, trata de pragas que se ligam àquelas mencionadas na Bíblia e é um livro muito usado por disciplinas em atividades interdisciplinares, unindo Português, Literatura, Redação, História, Geografia. Por fim, foi adotado o livro *O Egito dos Faraós e Sacerdotes*, de Raquel dos Santos Funari, que trata tanto do caráter africano da civilização egípcia, como das mulheres e de Cleópatra. As respostas dos alunos

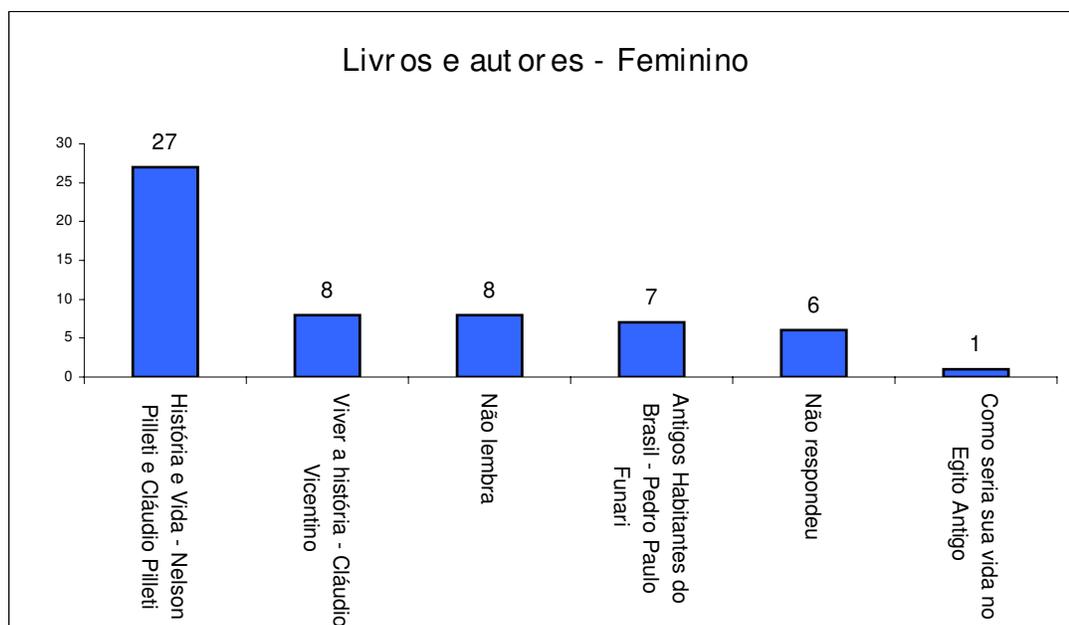
quais



Os livros mencionados pelos alunos incluem didáticos atualizados e com assessoria especializada, como os livros de Pilleti e Vicentino. Livros específicos de apoio didático, sobre o Egito, foram também mencionados em boa percentagem. A referência a livro de outro tema, *Os antigos habitantes do Brasil*, explica-se tanto pelo fato de o livro ter sido usado pelo professor como, uma vez mais, pela questão da identidade, pois o estudo da Antigüidade aparece, para o aluno, como muito relacionado e, por isso, Egito e ‘antigos habitantes do Brasil’ encontram-se aproximados. O método de junção de idéias não é aquele do professor, necessariamente, mas do aluno.

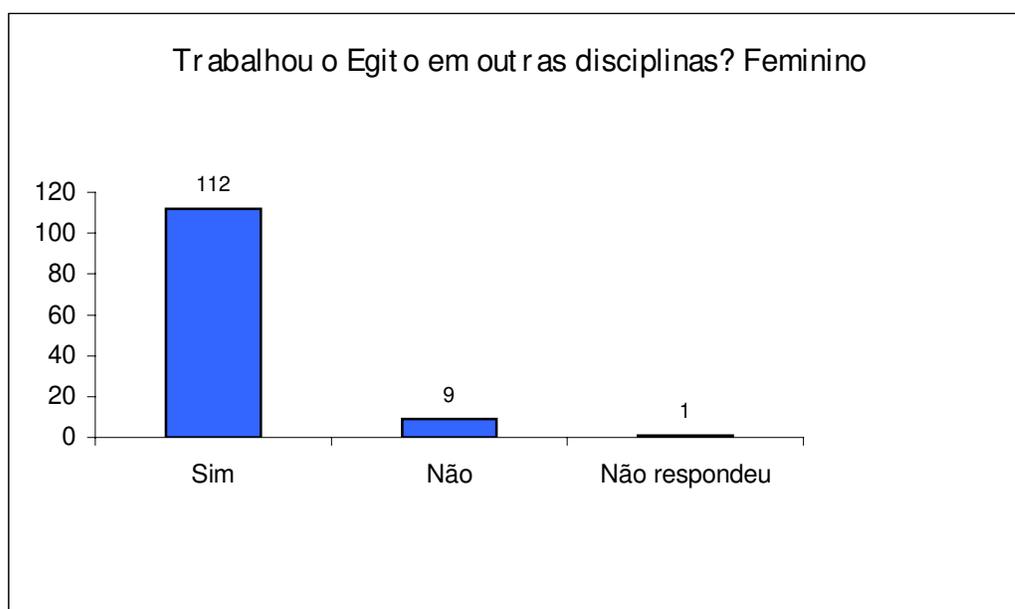
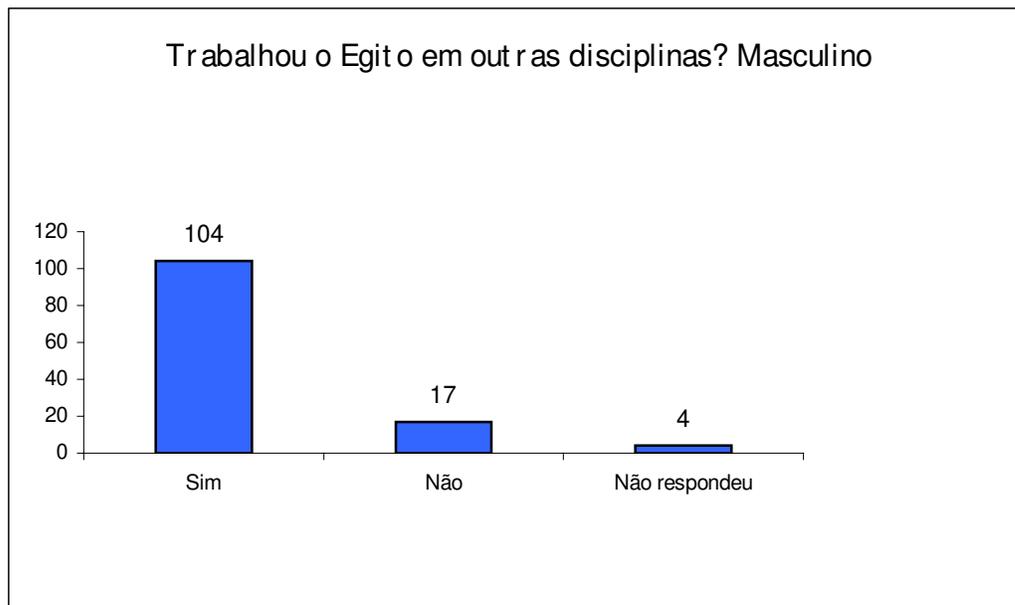


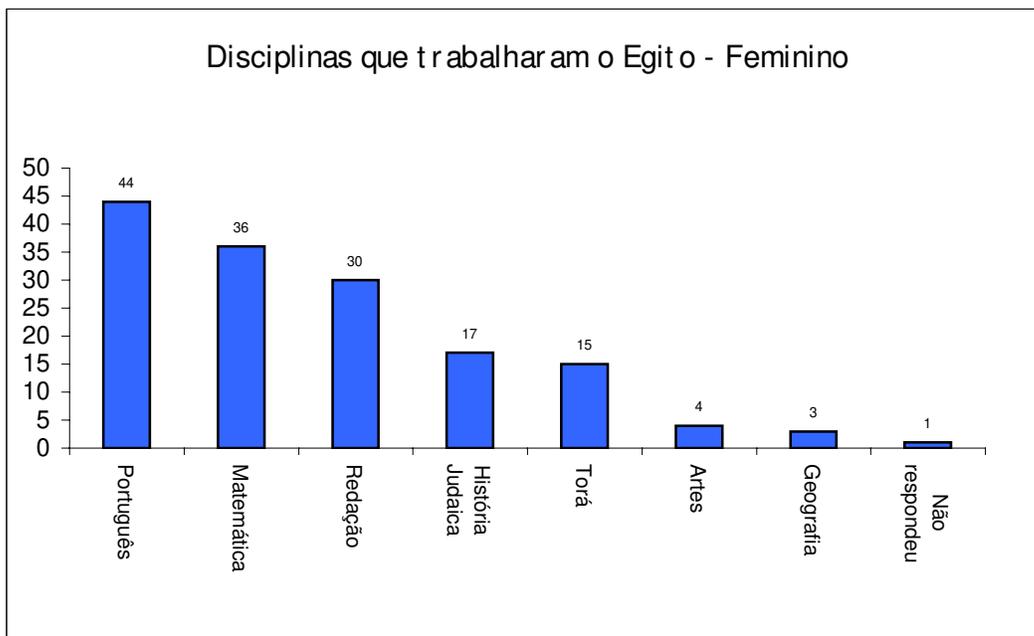
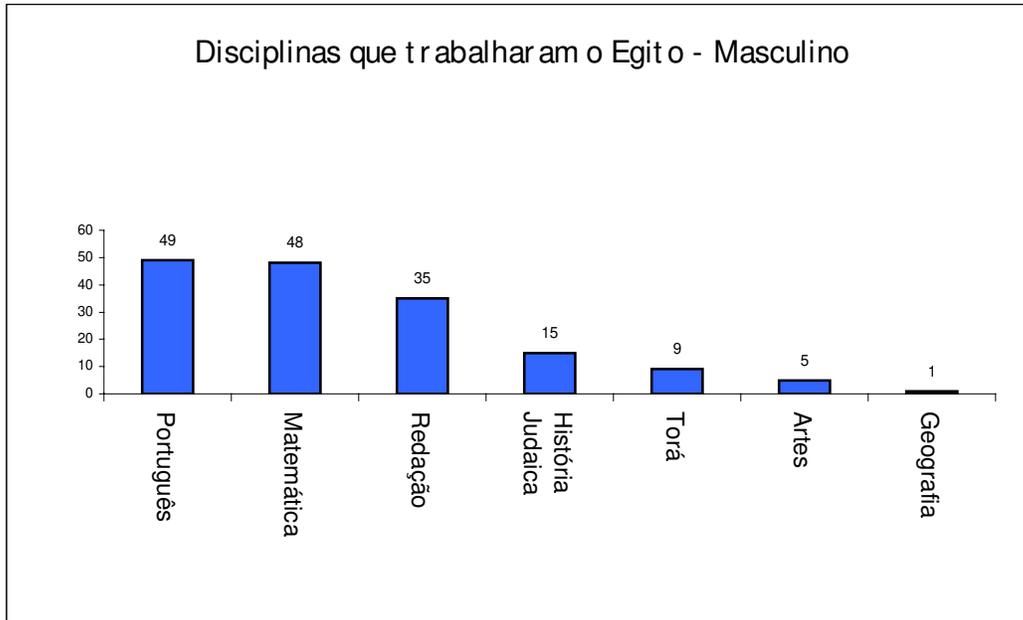


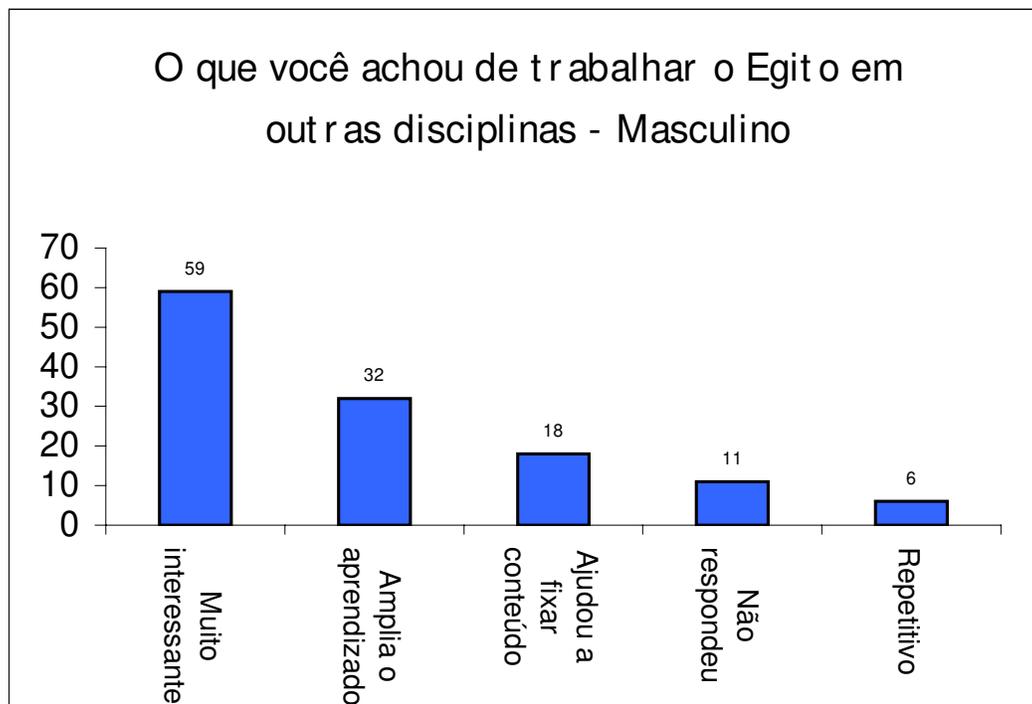
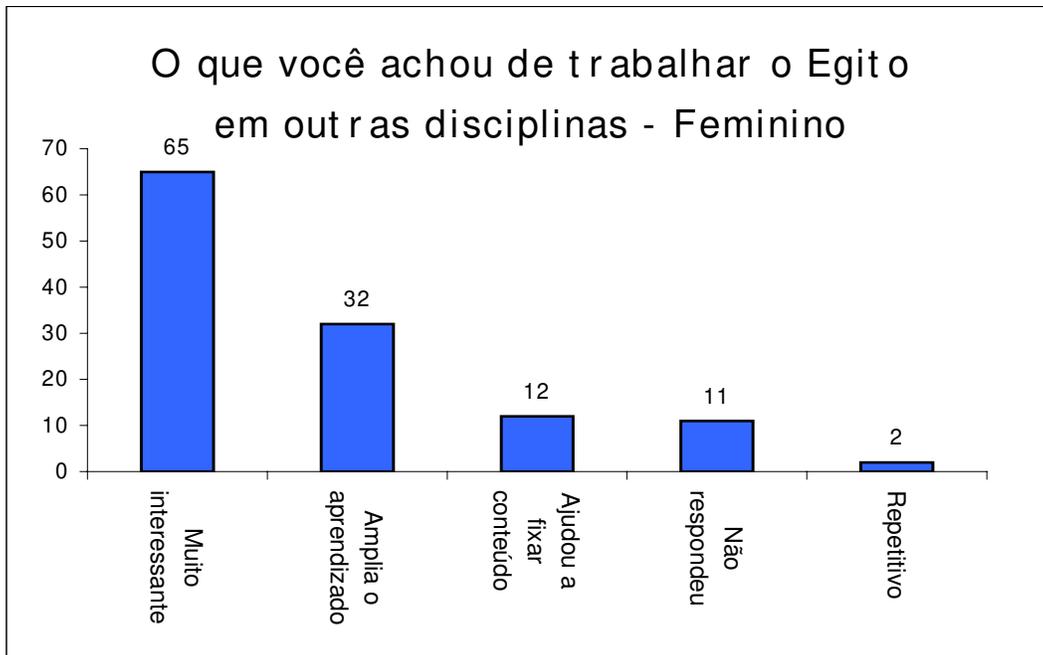


A grande maioria dos alunos teve a possibilidade de tratar do tema em diversas disciplinas, como História, Português, Redação, Literatura, Matemática, o que mostra que a compartimentação das disciplinas, tão demarcada nos cursos superiores, não se reproduz no ensino fundamental, como recomendam os estudos pedagógicos recentes. As disciplinas que interagem incluem, com destaque, a Matemática, seguida de Português e Redação, embora muito pouco Geografia, o que explica, em parte apenas, a estranheza com a africanidade do Egito⁷⁰. A presença das aulas de Torá e História Judaica no Colégio Iavne reforça a percepção a partir da identidade.

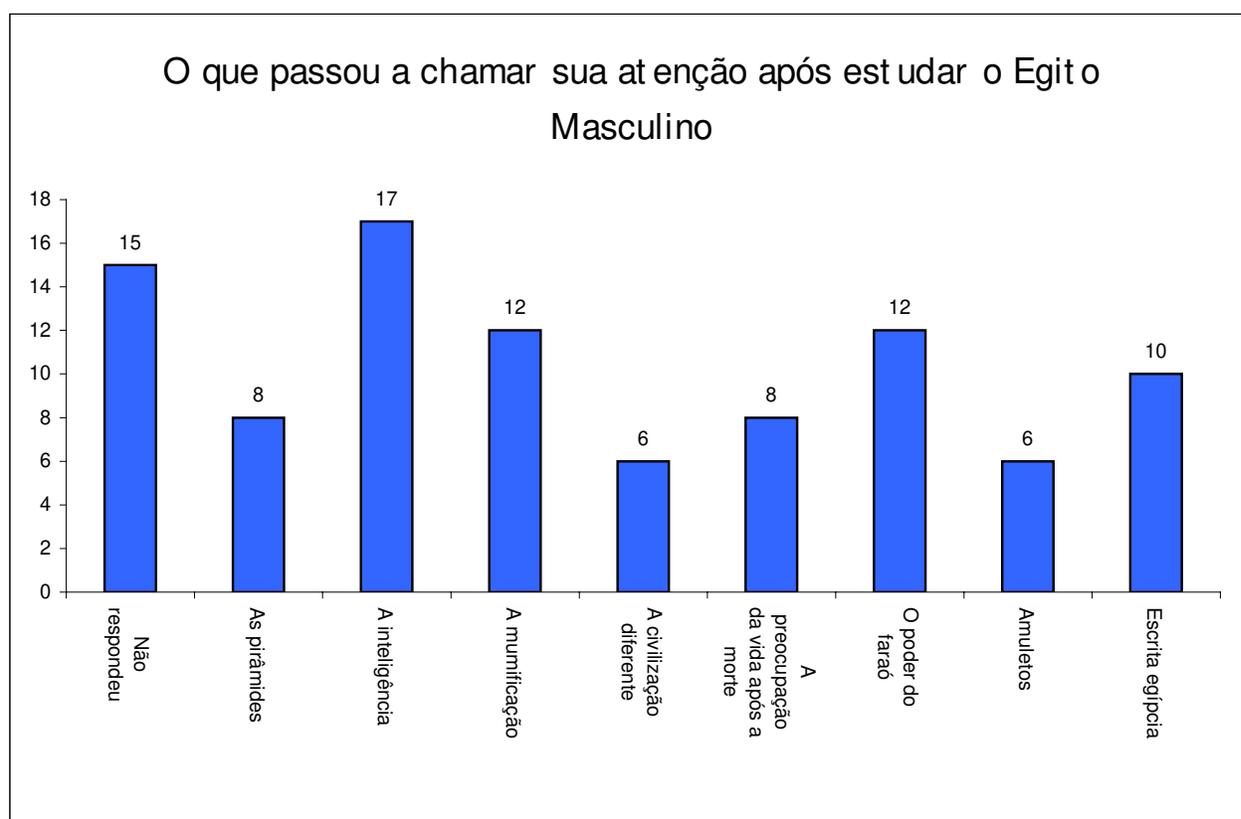
⁷⁰ É interessante constatar que, segundo Fekri Hassan, o Egito hoje mantém relações ambíguas com suas heranças antigas, árabes e turcas, assim com o continente africano; cf. Fekri Hassan, *Memorabilia, archaeological materiality and national identity in Egypt*, in *Archaeology under Fire*, Lynn Meskell, ed., - Londres e Nova Iorque, Routledge, 1998, 200-216.

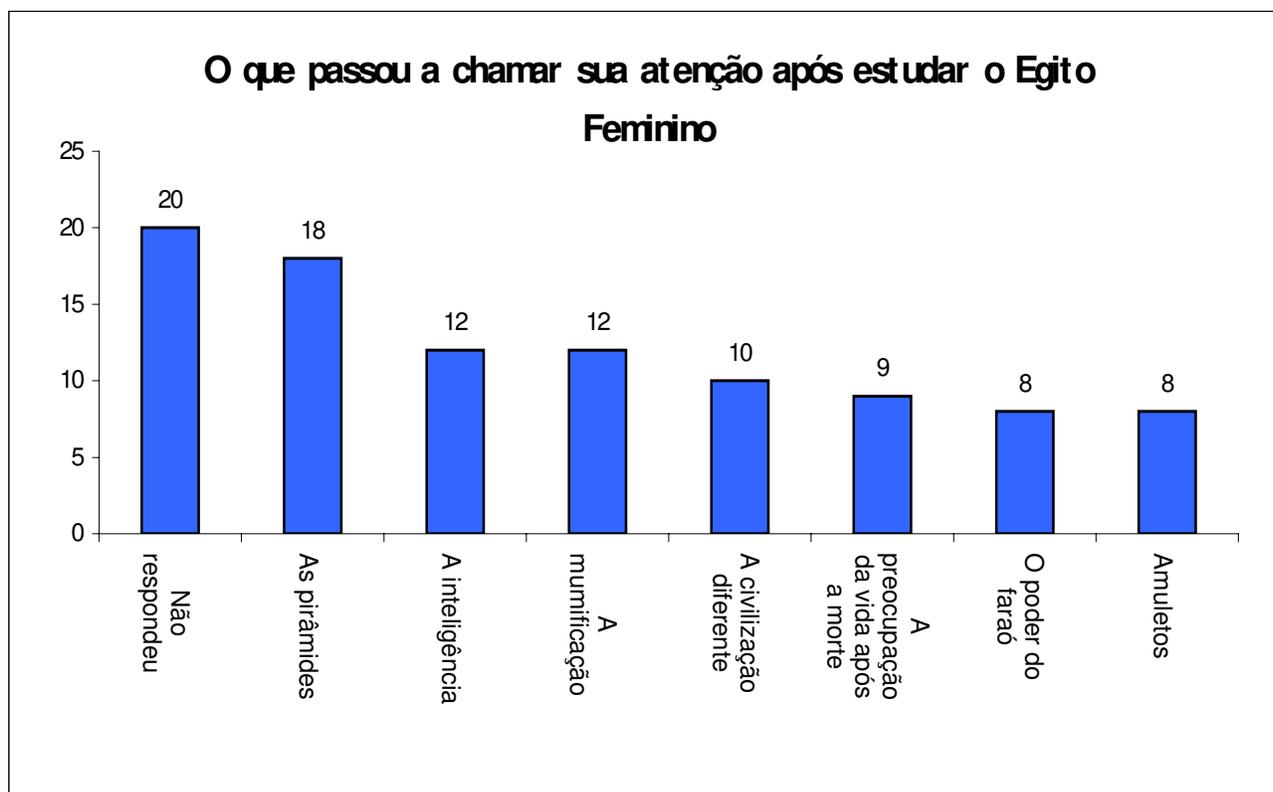






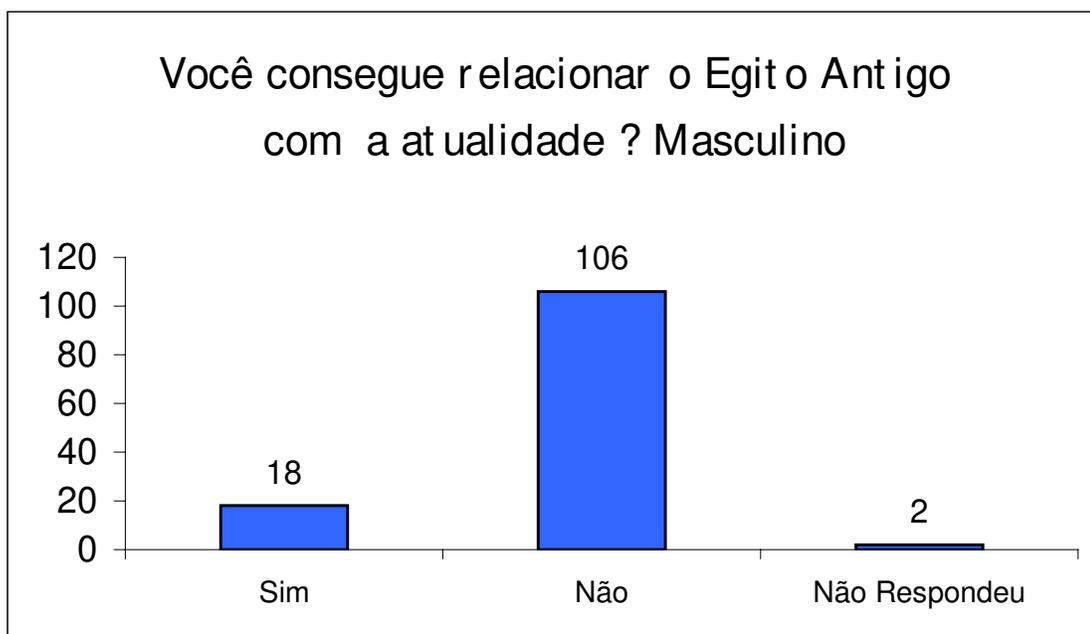
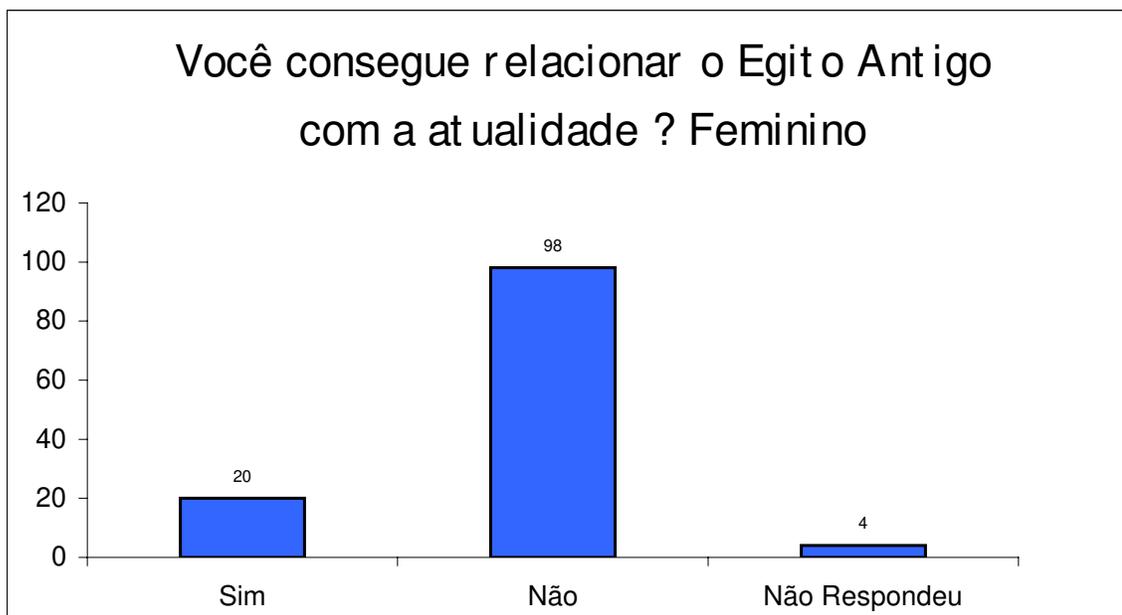
O estudo do Egito gerou transformações na percepção dos alunos. Embora temas anteriores tenham continuado a chamar a atenção, como as pirâmides, outros aspectos foram levantados, mostrando como o ensino formal pode ampliar, de forma significativa, o campo de preocupações dos alunos.

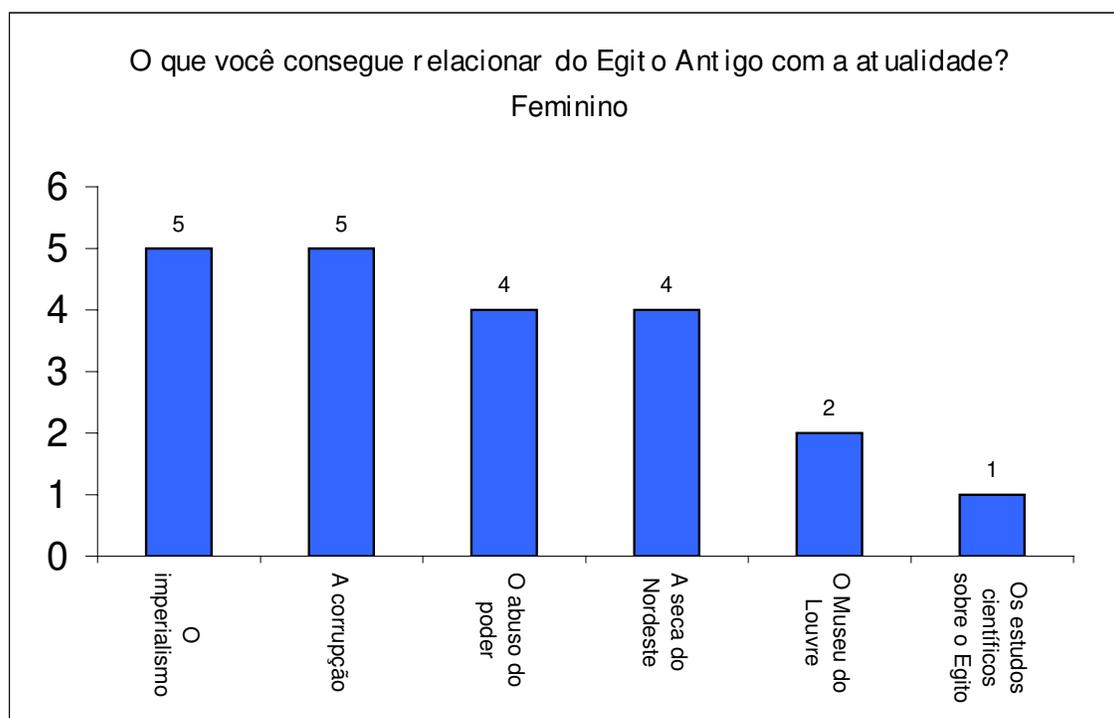
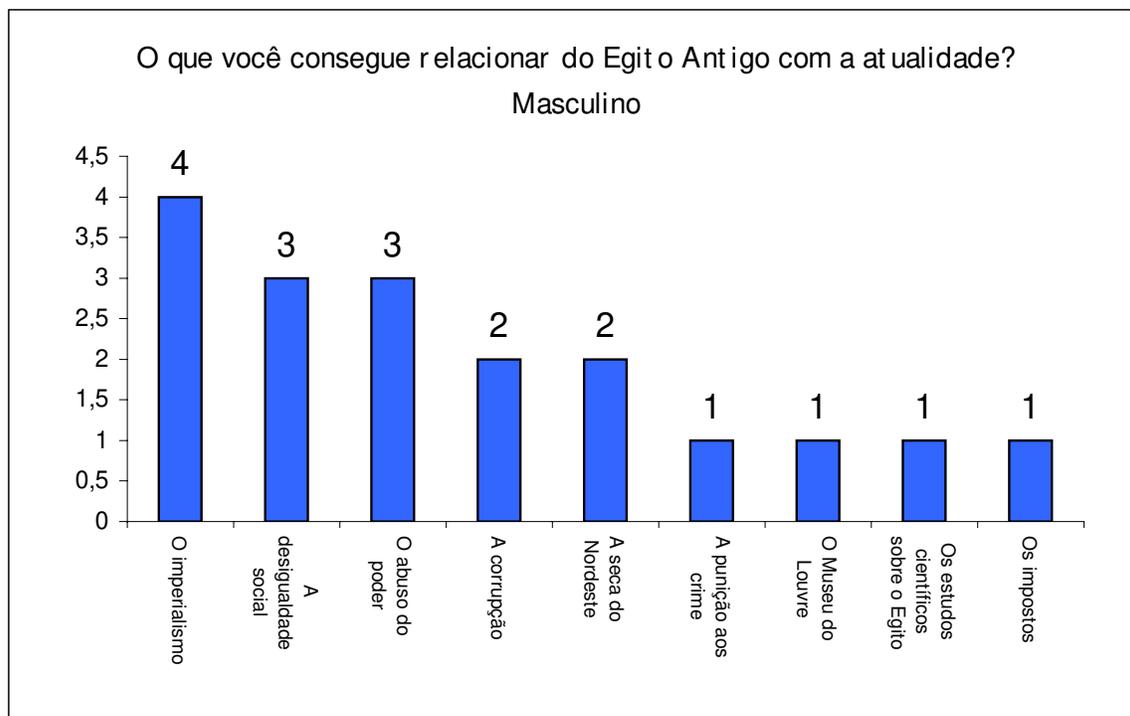




A grande maioria (84% dos meninos e 81% das meninas) continuou, contudo, não relacionar o Egito antigo e a nossa realidade, uma preocupação, contudo, essencial da História. Afinal, o estudo do passado tem sentido na medida em que é significativo para nossa vida hoje, como já ressaltavam os clássicos da historiografia, como Marc Bloch ou Georges Duby. Se estimulados a relacionar o Egito Antigo à atualidade, a maioria dos que responderam (14% dos meninos e 16% das meninas) o associa ao Imperialismo, mas também à corrupção, desigualdade social e o abuso do poder, todos temas que, na verdade, muito têm a ver com nossa realidade brasileira estão relacionados à maneira como o professor direcionou as

atividades relacionadas ao tema (leituras, posicionamento político e ideológico do professor, comparação com a realidade brasileira).





A questão ideológica da escola e do professor reflete-se nas respostas dadas pelos alunos, nas diferentes escolas e contextos sociais, cada um à sua maneira. Assim, no Colégio Iavne, cerca de 10% dos alunos relaciona a escravidão dos judeus no Egito Antigo com a violência hoje, enquanto na Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso, alunos de classe desfavorecida mencionam que “ainda hoje, existem diferenças de classe, como havia no Egito Antigo”. Já no Colégio Brasília, o posicionamento do docente, o único homem que aplicou o questionário e também o único professor dessas crianças, aparece quando os alunos de 10 a 11 anos relacionam o Egito à corrupção, ao Imperialismo e ao abuso de poder e mesmo à seca do Nordeste do Brasil. No Centro Educacional Brandão, Colégio Iavne e Colégio Brasília, escolas privadas de elite, os alunos citam o Museu do Louvre e o relacionam ao Egito atual, influenciados por revistas, internet, programas de televisão a cabo e mesmo visitas feitas ao próprio museu na França. Os alunos da Escola municipal não se referiram ao Louvre.

Conclusões

Na introdução, havia sido mencionada a expectativa de que o ensino formal resultasse em transformações no conhecimento histórico. Essa percepção era baseada na experiência em sala de aula, na preparação de livros infantis e de material educativo. Parecia, por intuição e pelos bons resultados das atividades pedagógicas desenvolvidas, que a experiência prévia dos alunos era fundamental, como ponto de partida para o estudo da História. Também por experiência empírica, percebíamos a importância das atividades com diversas disciplinas, assim como notávamos, no dia a dia, as diferenças de gênero entre meninos e meninas.

Os resultados da pesquisa empírica confirmam e refinam, de forma significativa, as impressões da prática anterior, permitindo que outros estudiosos possam se beneficiar dos resultados obtidos. Procuramos mostrar como o interesse pelo Egito faraônico possui conotações sociais, ideológicas, políticas que se revelam nas respostas dos alunos estudados. Questões simples, como a localização geográfica do Egito, mostram como as respostas nos levam ao Imperialismo e à invenção do Oriente, de modo que as propostas teóricas de autores como Said encontram uma correspondência prática que não esperaríamos ser tão clara e direta. O mesmo se pode dizer a respeito da teoria de gênero, pois as respostas mostram diferenças de percepção que remetem aos papéis sociais de meninos e meninas em nossa sociedade. As

identidades -tema central da História Cultural - aparecem também de forma muito clara. Voltei-me para esses temas e questões pela experiência prática e creio que, ao final, os resultados e análises aqui apresentados podem servir, também, não apenas aos estudiosos, como aos professores. Ficarei contente se conseguir, ainda que modestamente, servir aos educadores, em sua prática cotidiana, para aprimorar o ensino de História, de forma a ser sempre fonte de reflexão, satisfação e formação de futuros cidadãos.

Bibliografia

Fontes

Livros didáticos usados nas escolas pesquisadas

Panazzo, Sílvia e Vaz, Maria Luísa, *Navegando pela História*. São Paulo, Editora Quinteto Editorial, 2002.

Piletti, Nelson e Piletti, Claudino, *História e vida integrada*. São Paulo, Ática, 2002.

Rodrigue, Joelza Ester, *História em documento, Imagens e texto*. São Paulo, FTD, 2002.

Vicentino, Cláudio, *História*. São Paulo, Scipione, 2002.

Outras

Funari, R.S. *O Egito dos Faraós e Sacerdotes*. São Paulo, Atual, 2004, 3ª.ed.

Magalhães, Andréa, *Experiência de reciclagem na escola São José Operário: reflexões preliminares de um professor de Geografia*. Monografia de conclusão de curso, Belo Horizonte, UFMG, 1999.

Puntel, L. *Deus me livre*. São Paulo, Ática, 2002, 10ª.ed.

Simpson, Margaret, *Cleópatra e sua víbora*. São Paulo, Cia das Letras, 2002 (Coleção: “*Mortos de Fama*”).

Obras modernas

- Agenda 2002*, Colégio Iavne, 5762/5763. São Paulo, Colégio Iavne, 2002.
- Aldred, C. *Os Egípcios*. Lisboa, Verbo, 1972.
- Almeida, A. C. *Como são feitas as pesquisas eleitorais*. Rio de Janeiro, FGV, 2003, 2ª. ed.
- Azevedo, Célia Maria Marinho de, *Anti-Racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo*. São Paulo, Annablume, 2004.
- Azevedo, Célia Maria Marinho de, *Onda Negra, medo branco*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- Baines, J. e Málek, J. *O Mundo Egípcio, Deuses, Templos e Faraós*. Madri, Edições del Prado, 1996, dois volumes.
- Bakos, M. (1998) Three Moments of Egyptology in Brazil. *Proceedings of Seventh International Congress of Egyptologist*. Cambridge, 3-9 September. Leuven Uitgeverij Peeters, pp 87-91.
- Bakos, M. *Fatos e Mitos do Antigo Egito*. Porto Alegre, Edipucrs, 1994.
- Bakos, M. *Hieróglifos*. São Paulo, Brasiliense, 1996 (coleção “Primeiros Passos”).
- Bakos, Margaret e Barrios, Adriana, *O povo da esfinge*. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 1999.

Bakos, Margaret e Pozzer, Kátia Maria, *III Jornada de Estudos do Oriente Antigo, Línguas, escritas e imaginários*. Porto Alegre, Ed.PUCRS, 1998.

Bakos, Margaret, Um olhar sobre o Egito Antigo no Novo Mundo: a biblioteca do Estado do Rio Grande do Sul, 1922, *Estudos Ibero-Americanos*, 27, 2, 153-172.

Bakos, Margaret. *Egiptomania no Brasil (séculos XIX e XX)*. Porto Alegre: Projeto Integrado de Pesquisa do CNPq, 2002.

Baron-Cohen, S. *Diferença Essencial, A verdade sobre o cérebro de homens e mulheres*. São Paulo, Objetiva, 2004.

Beraba, M. Imprensa, gênero masculino, *Folha de São Paulo*, 11/07/2004, p. A6.

Bernal, Martin. *Atenea Negra*. Barcelona: Crítica, 1996.

Bourdieu, P. ; Passeron, J.C. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor, 1969.

Buitoni, D.S. Desvio ocorre em toda a imprensa, *Folha de São Paulo*, 11/07/2004, p. A6.

Butler, J. *Problemas de Gênero*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

Canfora, L. *Júlio César, o ditador democrático*. São Paulo, Estação Liberdade, 2002.

Cantarella, E. Se Marco Antonio e Cleópatra avessero sconfitto Ottaviano, *Corriere della Sera*, 1/8/2004, p. 19.

Cardoso, C.F.S. “Prefácio”, *Deuses, faraós e o poder, Legitimidade e imagem do Deus dinástico e do monarca no Antigo Egito – 1550-1070 a.C.*, Rio de Janeiro, Barroso, 2002, pp. 9-11.

Cardoso, C.F.S. *Antigüidade Oriental, Política e Religião*. São Paulo, Contexto, 1990.

Cardoso, C.F.S. *Deuses, múmias e ziggurats, uma comparação das religiões do Egito e da Mesopotâmia*. Porto Alegre, Edipucrs, 1999.

Cardoso, C.F.S. *O Egito Antigo*. São Paulo, Brasiliense, 1982 (coleção “Tudo é História”, número 36).

Cardoso, C.F.S. *Sociedades do Antigo Oriente Próximo*. São Paulo, Ática, 1986 (coleção “Princípios”, número 47).

Cardoso, C.F.S. *Uma introdução à História*, São Paulo, Brasiliense, 1982.

Carvalho, A.V. A Egiptomania no século XIX, *IX Congresso de Iniciação Científica*, Campinas, Ed. Unicamp, 2001.

Chauvenau, M. *Cleópatra*. Madri, Alianza, 2000.

Chevitarese, A. L. “Interações culturais entre gregos e judeus nos períodos arcaico, clássico e helenístico”, *Sociedade e Religião na Antigüidade Oriental*, A. L. Chevitarese, P.F. Argolo, R.S.Ribeiro (orgs), Rio de Janeiro, Fábrica de Livros/Senai, 2000, 110-127.

Chevitarese, A. L. et alii (Orgs.). *Sociedade e Religião na Antigüidade Oriental*. Rio de Janeiro: Fábrica dos Livros, 2000.

Chevitarese, André Leonardo, *O Espaço Rural da Pólis Grega, O caso ateniense no Período Clássico*. Rio de Janeiro, Fábrica de Livros/SENAI, 2001.

Curto, Silvio, La Egiptología. In Donadoni, Sergio, Curto, Silvio e Donadoni Roveri, Anna Maria, *Egipto del Mito a la Egiptologia*, Milão: Fabbri, 1990, 105-284.

Daneri Rodrigo, Alicia (Ed.). *Relaciones de intercambio entre Egipto y el Mediterráneo Oriental (IV—I milenio a.C.)*. Buenos Aires: Biblos, 2001.

Di Vico, D. Più donne laureate, ma senza lavoro. Quando le oportunita non sono pari, *Corriere della Sera*, 19/07/2004, p. 12.

Donadoni, Sergio (dir.). *O Homem Egípcio*. Lisboa: Presença, 1994.

Donadoni, Sergio, Curto, Silvio e Donadoni Roveri, Anna Maria. *Egipto del Mito a la Egiptologia*. Milão: Fabbri, 1990.

Dowbor, L. Ladislaw Dowbor, *Tecnologias do conhecimento, os desafios da Educação*. Petrópolis, Vozes, 2001, p. 15.

El Mahdy, C. *Tutankhamen, The life and death of the boy-king*. Nova Iorque, S. Martin's Griffin, 1999.

Espelosín, F., Largacha, A, *Egiptomania*, Madrid, Alianza Editorial, 1997.

Fazenda, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1994.

Feitosa, L.C. *Amor e sexualidade no popular pompeiano: uma análise de gênero em inscrições parietais*. Campinas, Unicamp, 2002, tese de doutoramento.

Fernandes, Luiz Estevam e Morais, Marcus Vinicius, Renovação da História da América, In Karnal, Leandro (org.), *História na Sala de Aula, conceitos, práticas e propostas*, São Paulo: Contexto, pp. 143-162.

Foucault, Michel, *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 2001.

Funari, R. S. *O Egito dos Faraós e Sacerdotes*. São Paulo: Ática, 2001.

Funari, R.S. Uma abordagem hermenêutica, www.historiaehistoria.com.br, 13/07/2004.

Funari, R.S. O Egito na sala de aula, *Egiptomania, o Egito no Brasil*, São Paulo, Contexto, 2004, pp. 145-158.

Gómez Espelosín, Francisco Javier e Pérez Largacha, Antonio. *Egiptomania. El mito de Egipto de los griegos a nosotros*. Madrid: Alianza, 1997.

Hall, H.R. *História do Oriente Próximo*. Rio de Janeiro, Editora Casa do Estudante do Brasil, 1948

Hassan, F. Memorabilia, archaeological materiality and national identity in Egypt, in *Archaeology under Fire*, Lynn Meskell, ed., -Londres e Nova Iorque, Routledge, 1998, 200-216.

Hassan, Fekri, Town and village in ancient Egypt: ecology, society and urbanization, em *The Archaeology of Africa*, organizado por T. Shaw, P. Sinclair, B. Andah, A. Okpoko, Londres, Routledge, 1993, 551-569.

Hering, Fábio Adriano, O exílio de Heródoto: do juízo de Tucídides à sua apropriação moderna. In *Grandes Nomes da História Intelectual*, Lopes, Marcos Antônio (org.), São Paulo: Contexto, 2003, pp. 85-85.

Hingley, Richard, Concepções de Roma: uma perspectiva inglesa, *Textos Didáticos 47*, Campinas, IFCH/UNICAMP, 2002, 27-62.

Hooker, J.T. *Lendo o Passado, do cuneiforme ao alfabeto, a História da Escrita*. São Paulo, Melhoramentos/Edusp, 1996.

Jenkins, Keith, *A História Repensada*. São Paulo, Contexto, 2001.

Karnal, Leandro (org.). *História na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

Langer, J. Resenha de Jean Vercoutter, Em busca do Egito Esquecido, *História e Debates*, 2003 e www.nethistoria.com.br.

Magris, C. La verità ha molte facce. Anche per la scienza, *Corriere della Sera*, 20/08/2004, p. 18.

Meskell, L. Size matters: sex, gender and status in Egyptian archaeology. *In* Redefining Archaeology: Feminist Perspectives. M. Casey, D. Donlon, J. Hope, and S. Welfare, eds. Pp. 175-181. Canberra: The Australian National University.

Meskell, L., Joyce, R.A. *Embodied Lives: Figuring Ancient Maya and Egyptian Experience*. Londres e Nova Iorque, Routledge, 2002.

Montet, P. *A vida quotidiana no Egito no tempo dos Ramsés*. Lisboa, Edições Livro do Brasil, s.d.

Moraes, Reginal C. Corrêa de, *Atividade de Pesquisa e Produção de texto*. Campinas, IFCH/UNICAMP, 1998 (Coleção textos didáticos n. 33).

Museu Egípcio do Cairo. São Paulo, Mirador Internacional, 1969.

Napolitano, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2002.

Patterson, Thomas C., *Inventing Western Tradition*. Nova Iorque, Monthly Review Press, 1997.

Pinsky, J. *As primeiras civilizações*. São Paulo, Atual, 1987.

Pinsky, Jaime e Pinsky, Carla Bassanezi, Por uma História prazerosa e conseqüente. In *História na sala de aula*, KARNAL, Leandro (org.), São Paulo, Contexto, 2003, p. 28.

Pulido San Roman, A. *Estadística y técnicas de investigación social*. Madri, Ediciones Pirámide, 2000.

Ribeiro, Renilson, Valério, Marion Escorsi, Fraccaro, Gláucia Cristina C, *O negro em folhas brancas*. Campinas, IFCH/UNICAMP, 2002, Cadernos da Graduação 2.

Saballa, Viviane Adriana, Egiptologia no Rio Grande do Sul: simbologia e manifestações, *III Jornada de Estudos do Oriente Antigo*, organizado por Margaret Bakos e Katia Maria Paim Pozzer, Porto Alegre, Ed.PUCRS, 1998, 229-248.

Said, Edward, *Orientalismo – O Oriente como invenção do Ocidente*, Companhia das Letras, São Paulo, 2001.

Sauneron, Serge *La égiptología*. Barcelona, Oikos-tau, 1971.

Schwentzel, C.G. *Cléopâtre*. Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

- Shaw, Ian, Egypt: Dynastic, In Murray, Tim (ed.), *Encyclopaedia of Archaeology, History and Discoveries*, Santa Bárbara: ABC/Clio, 2001, pp. 440-455
- Silva, Eliane Moura da, O renascimento do oriente no ocidente do século XIX: influências da cultura material, *Cultura Material e Arqueologia Histórica*, organizado por P.P.A. Funari, Campinas, IFCH/UNICAMP, 1998, 97-106.
- Simpson, Margaret. *Cleópatra e sua víbora*. São Paulo: Cia das Letras, 2002 (coleção Mortos de fama).
- Tavares, A. Augusto, Prefácio, In Sales, José das Candeias, *As divindades egípcias*. Lisboa: Estampa, 1999, p.9.
- Theodoro, Janice, Educação para um mundo em transformação. In *História na sala de aula*, Karnal, Leandro (org.), São Paulo, Contexto, 2003, pp. 49-56.
- Veiga Neto, A. J. *A ordem das disciplinas*, Porto Alegre, UFRGS, 1996, tese de doutoramento.
- Vercoutter, Jean, *Em busca do Egito esquecido*. São Paulo, Objetiva, 2002.
- Veyne, P. *Cómo se escribe la historia*, Madri, Fragua, 1972.

Anexos

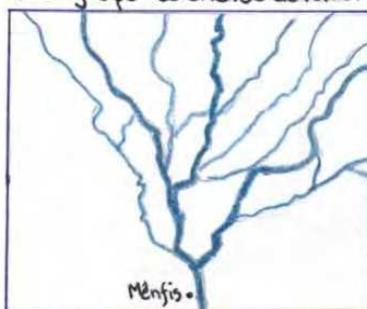


Imagem 1 : Travessia do mar vermelho, a partir de trabalhos feitos com o filme “O príncipe do Egito” . Colégio Iavne-5ª série/2003.

DIÁRIO do Faraó

Abridos - 47a. C.

Colheita: A comunidade de agricultores de Mênfis, esta se preparando para a colheita de trigo, cevada e pepinos. A boa safra ocorreu graças às cheias do Nilo.



Liquidação: Amuletos, Proteja-se: olho de Hórus, escaravelho e cruz insota.

Local: Batede e Conveniências



Oferta: Venda de caropos, para conservar as vísceras dos mortos
Contatos: Mut
Fone: 7650-000



Lamentação!! o filme conta a história da nova rainha egípcia.

Não perca!! Em abril nos cinemas

Imagem 2 : Atividade multidisciplinar: montagem da primeira página de um jornal.

Centro Educacional Brandão-5ª série/2004.

DICIONÁRIO EGÍPCIO

Amuletos egípcios - Objetos feitos em metal, madeira, pedra, cerâmica ou material similar, cuja finalidade era obter determinados resultados mágicos. Entre os amuletos mais conhecidos estão o olho de Hórus, o Escaravelho e a Cruz Ansata.



Bastet - Deusa do Antigo Egito, que se manifestava em forma de gato.

Esta divindade protegia as grávidas e os doentes, patrona da música e da dança, era considerada a personificação dos raios quentes do Sol sobre o Nilo.



Imagem 3 : Modelo de um dicionário Egípcio .Centro Educacional Brandão-5^a série/2003.

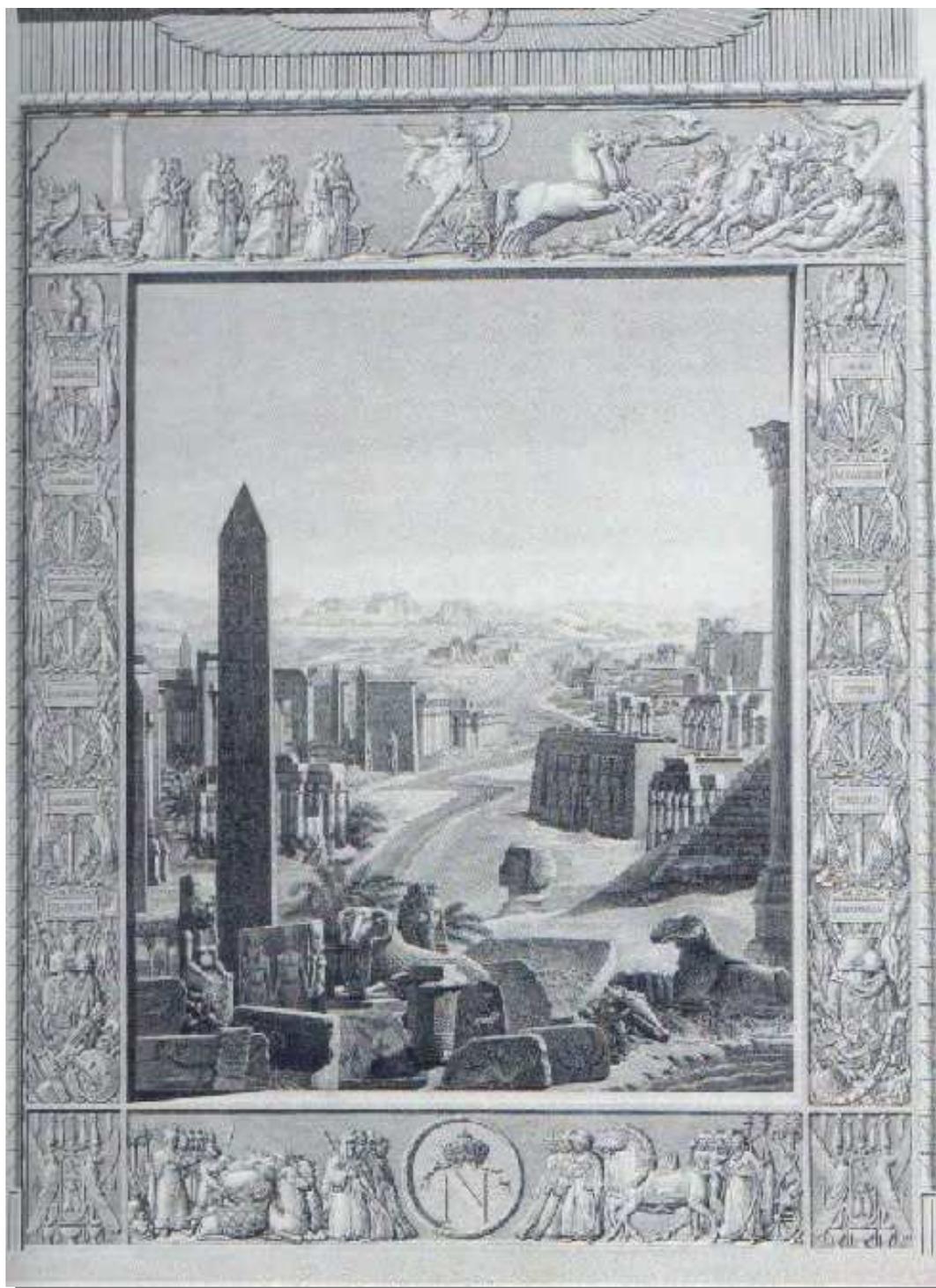
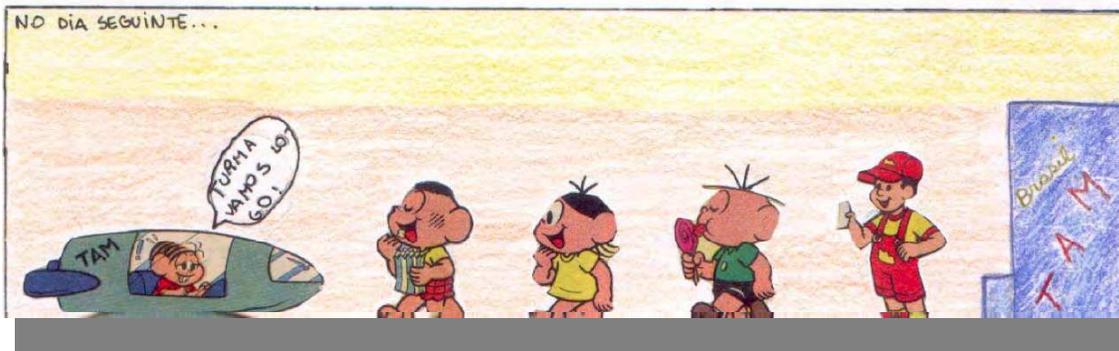
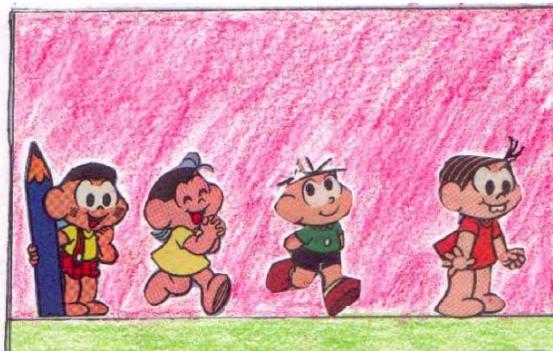
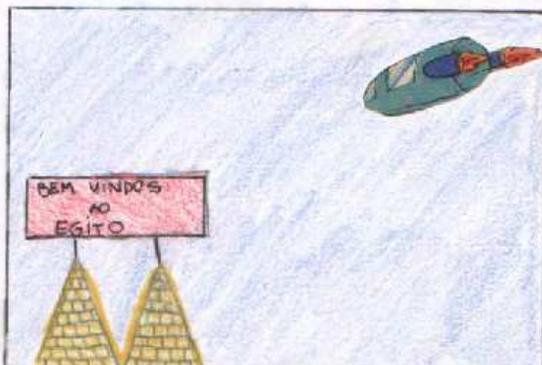


Imagem 4: Frontispício de edição imperial da “Description de E’gypte”.Expedição Napoleônica ao Egito.

A TURMA DA MÔNICA em A VISITA AO EGITO 





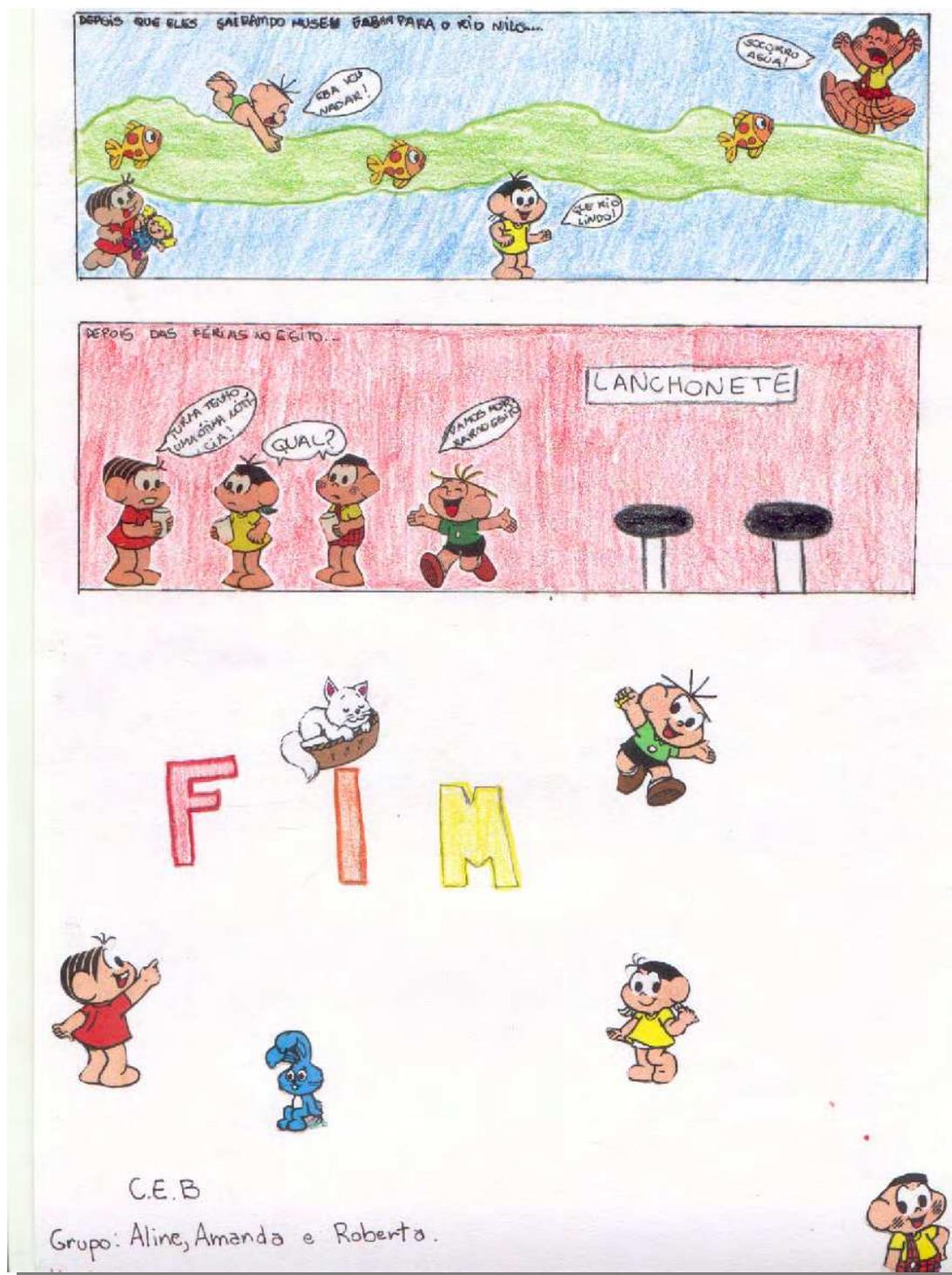


Imagem 5: História em quadrinhos- A turma da Mônica no Egito. Centro Educacional Brandão- 5ª/2002

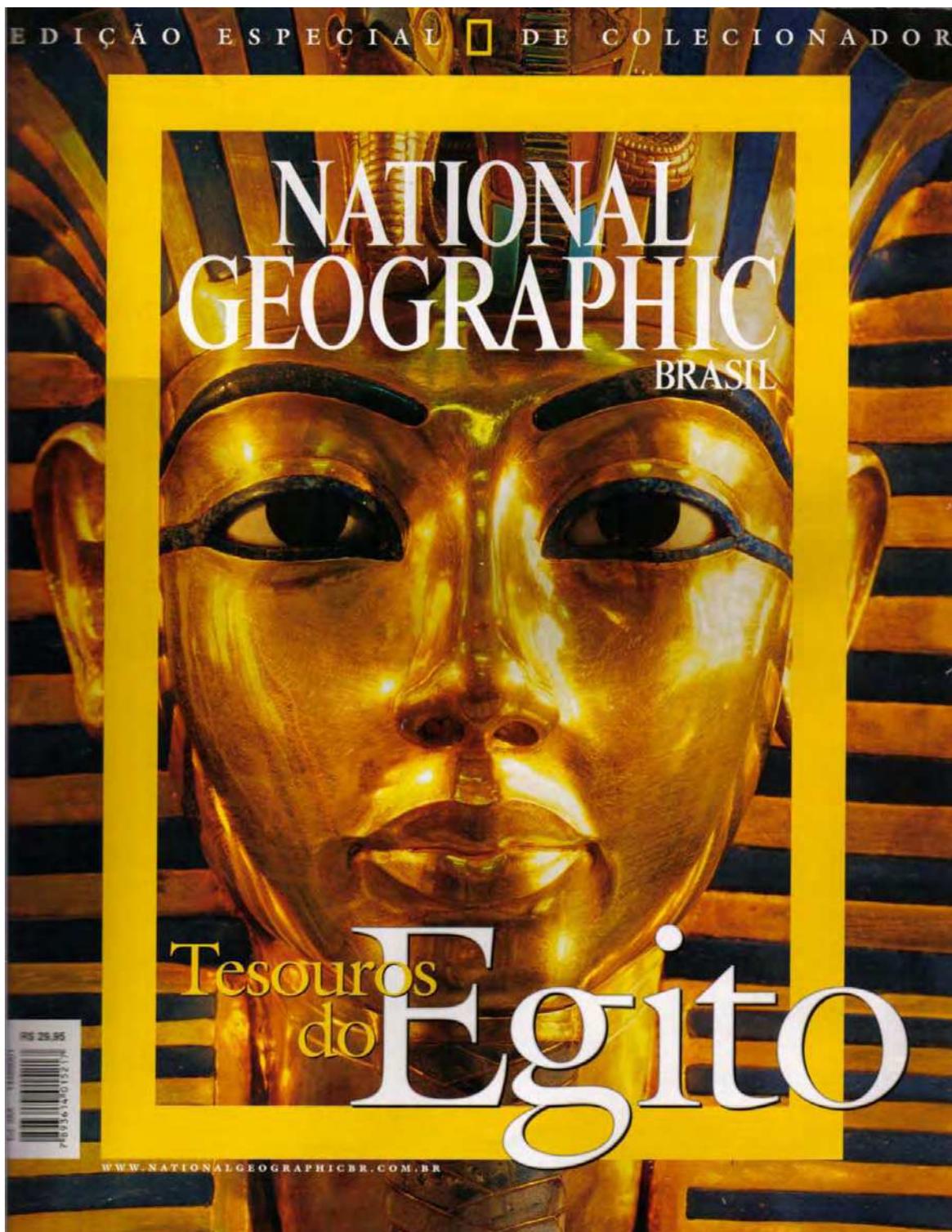


Imagem 6: Capa da revista National Geographic Brasil /2003



Imagem 7: Pirâmides Queóps, Quéfren e Miquerinos, uma das imagens mais associadas ao Egito dos faraós e sacerdotes na pesquisa - Imagens do antigo Egito, um estudo de representações históricas.