

O ACERVO DAS PEÇAS EGÍPCIAS DO MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA USP E AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Raquel dos Santos Funari¹

Resumo

O artigo inicia-se por discutir aspectos teóricos, em particular como o estudo do passado trata da semelhança e da diferença. Em seguida, volta-se para a educação no ensino fundamental em relação com o passado e a história do Egito antigo. A partir dessas premissas, o artigo trata do potencial do acervo egípcio do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE-USP) para o ensino formal, no âmbito da Arqueologia. O artigo continua por discutir estratégias na sala de aula, a partir da leitura de textos, produção de nuvens de palavras-chave e produção de materiais a partir das imagens do acervo do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE-USP). Os objetivos incluem o potencial educacional do acervo egípcio, por meio de uma perspectiva da Arqueologia Pública, aplicada em estudos de caso em escolas específicas em diferentes lugares.

Palavras-chave

Arqueologia egípcia; arqueologia e educação; arqueologia pública.

¹ Pós-doutoranda – Universidade de São Paulo/Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, Brasil. E-mail: raquelsfunari@uol.com.br.
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 8, n. 1, 2023. p. 145-164.
DOI: 10.34024/herodoto.2023.v8.20016

Abstract

The paper starts by discussing some theoretical issues, particularly how the study of the past deals with resemblance and difference. It then turns to child education in relation to the past and history of ancient Egypt. From these theoretical tenets, the paper explores the potential of the Egyptian collection of the Archaeological and Ethnological Museum (MAE-USP) to archaeological formal education. The paper then discusses classroom strategies, such as mind maps. The goals include using the educational potential of the Egyptian collection, through a public archaeology perspective, applied in case studies in specific schools in different places.

Keywords

Egyptian archaeology; archaeology and education; public archaeology.

Introdução

O acervo de peças egípcias do MAE-USP constitui uma oportunidade, ainda inexplorada, de atuação no ensino fundamental. O Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo oferece condições únicas para o desenvolvimento desta pesquisa graças a seu acervo, a seus profissionais – em particular Vagner Carneiro Porto, supervisor deste pós-doutorado – e pelo Laboratório de Arqueologia Romana Provincial (LARP), coordenado por Vagner Carneiro Porto e Maria Isabel d'Agostino Fleming. O LARP tem se destacado na pesquisa acadêmica, com atuação também voltada para a divulgação ao público escolar, em particular, e este artigo insere-se em suas atividades desenvolvidas junto a Escolas de Ensino Básico e Ensino Médio e IES (cf. <http://www.larp.mae.usp.br/>). O acervo egípcio do MAE-USP, explicitado mais adiante, compreende diversos tipos de artefatos explorados no artigo, em particular os amuletos e aqueles com representações femininas. O artigo parte de um problema de pesquisa central: como semelhanças e diferenças (que serão explanadas mais adiante) podem ser utilizadas para a produção de conhecimento no ensino fundamental. Parte-se da hipótese que metodologias ativas e jogos de percurso facilitam o conhecimento histórico e o espírito crítico. Os materiais egípcios do acervo do MAE-USP constituirão o material para aplicação. O Egito Antigo apresenta-se como tema dos mais conhecidos e atrativos e a exploração de semelhanças e diferenças é de particular interesse. Dois aspectos principais da coleção serão trabalhados: a religiosidade, em particular nos amuletos, e a representação feminina. O objetivo está em analisar como o acervo egípcio do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo pode ser produtor de conhecimento no ensino fundamental. A metodologia parte da consulta de estudos sobre a função antropológica dos objetos/amuletos de proteção, para, a partir daí, formular atividades didáticas. As coleções museológicas de amuletos podem ser interpretadas pelo prisma da atração antropológica da modernidade por objetos mágicos antigos, como propõe Jude Hill (2007). Em seguida, em sintonia com a pedagogia recente e sua preocupação com o crescimento emocional dos educandos, serão analisadas as representações imagéticas e discursivas, presentes na produção dos estudantes. Apresentam-se a seguir suas premissas e características.

Semelhanças e diferenças na História

Paul Veyne (1970) foi feliz ao definir a História como um inventário das diferenças (Veyne, 1976: 1983). Essa perspectiva resulta de diversos fatores, a começar pela noção de indeterminação, pela qual se pode propor futuros imprevisíveis. Esta é uma maneira de opor-se à noção de predestinação, como se tudo que acontecesse estivesse determinado (Silva, 2010). Se assim for, o passado foi sempre o resultado de ações inevitáveis e o futuro também o será, o que transforma os seres humanos em simples executores inconscientes, que não poderiam determinar o seu destino, os seus desejos, suas trajetórias (Galzerani, 2008). Se o futuro pode ser alterado por nós, o passado também deve ser entendido como resultado de inúmeros fatores que portavam em si diversas possibilidades (Silva; Martins, 2008). Em termos bem concretos, é uma concepção que permite questionar a inevitabilidade de qualquer futuro (Foucault, 1979). O capitalismo não será inevitável, nem qualquer outra forma de vida social (Foucault, 1995), como o comunismo, como sugerem vertentes neoliberal e marxista (Jenkins, 2001). Ainda na mesma linha, os acontecimentos passados, presentes ou futuros dependem de circunstâncias particulares, que poderiam ou poderão ser outras, tanto em termos humanos como naturais (Olivier, 2010).

Em seguida, as diferenças resultam também do reconhecimento da convivência de comportamentos e ideias, ou, ao menos, da existência de um desejo dessa aceitação (Rago, 2002). Neste sentido, o passado serve para mostrar que a cultura é sempre arbitrária (Chartier, 2002), mutante e variada, de modo que não há modelos normativos e obrigatórios de comportamento no presente ou no futuro (Munslow, 1997). Isso pode ser relacionado, no âmbito historiográfico, à crescente interação entre o estudo da História e as outras disciplinas humanísticas e sociais (Ciampi, 2011), da Filosofia à Antropologia, desde o início do século XX. A História como inventário de diferenças (Veyne, 1976), assim, está na base de um ensino de História voltado para a liberdade, para que o futuro esteja nas mãos dos próprios educandos (Coventry et alii, 2006). Além disso, a diversidade do passado e a indeterminação dos acontecimentos estimulam a imaginação dos alunos (Rago, 2015) e podem constituir potente instrumento pedagógico (Albuquerque, 2007).

As semelhanças talvez exijam menos considerações (Garraffoni, 2014). Não se pode imaginar futuros e passados sem partir do presente, daquilo que se conhece. Robin Collinwood (1999) ressaltaria a necessária empatia, entendida como capacidade de imaginar-se em outra situação, a partir da nossa experiência. De fato, para se perceber a diferença é necessário

transcender as distâncias no tempo e no espaço (Kormikiari; Porto, 2019). Para colocar-se no lugar do outro depende-se de reconhecer sentimentos semelhantes, ou melhor, da aproximação de nossas experiências às de outros, em outras circunstâncias (Laquille, 1999). Sem a experiência universal e transcultural de comer, tal como a experimentamos, não é possível buscar as especificidades de outras maneiras de se alimentar (Lowenthal, 1985).

A História para crianças, com as crianças

O aprendizado nunca pode ou deve almejar transformar a criança em um futuro estudioso de qualquer das disciplinas escolares. Todo o Ensino Fundamental volta-se para a formação de cidadãos, não especialistas (Correia, 2012). A História, em particular, deve servir tanto a fornecer um repertório sobre o passado (Barca, 2001), como, mais ainda, recursos para que a criança possa compreender o mundo em que vive e como pode mudá-lo (Bittencourt, 2018). Para isso, alguns aspectos têm sido colocados em destaque por educadores e historiadores (Fonseca, 2004):

O aluno deve ser incentivado a ser ativo, a chegar a conclusões a partir de si mesmo e em cooperação com os colegas e com a supervisão e ajuda do professor; Para isso, os aspectos atrativos do conhecimento, inclusive o lúdico, devem estar no centro da atuação pedagógica; e Isso depende, ainda, de partir do conhecido para o desconhecido, do presente para o passado.

Estas, são três questões interligadas (Fernandes, s.d). Práticas ativas (Soares, 2008; 2012) encorajam que os alunos aprendam com seus pares, cujo conhecimento é semelhante, e que possam aproveitar-se dos conhecimentos do professor (Perrenoud, 2002; Perrenoud; Thurler, 2002). Sem que os alunos se interessem, isso não acontece e o lúdico constitui meio privilegiado para que eles (e todas as pessoas, em qualquer idade e situação) se dediquem. O prazer é condição necessária para o conhecimento ativo (Funari, 2013). Por fim, ninguém tem prazer senão a partir da sua própria experiência (Rago, 2003).

O Egito Antigo

Ao considerar esse contexto teórico, o Egito Antigo apresenta muitos pontos a serem explorados (Funari, 2008a). Neste artigo relativo à sala de aula (Funari, 2011), serão abordados os seguintes: África (Funari, 2018;

2019), as mulheres (Feitosa, 2014; Rago, 1998; Rago, 2003; Souza; Feitosa, 2018), estrutura social e religiosa (Funari; Gralha, 2010), as fontes historiográficas e, todos eles, no contato entre passado e presente (Funari, 2006; 2014; 2015; 2017), sempre a partir de peças do acervo egípcio do MAE-USP. O primeiro e mais imediato refere-se ao continente africano. Embora livros didáticos e outras fontes de informação não omitam a localização do Egito no continente africano (Ki-Zerbo, 1982) nem sempre isso transparece para as crianças. Assim, este é o primeiro aspecto a ser explorado em sala de aula.

Mostrar o caráter africano do Egito Antigo inicia-se na interação com a Geografia (Callai, 2005), destacando que a África não é um país. Até alguns milhares de anos, o norte da África era uma savana, no que depois seria o deserto do Saara e havia continuidade de ocupação humana de norte a sul do continente (Ki-Zerbo, 1982). Quando do aquecimento atmosférico, após a última glaciação, criou-se o deserto e uma parte da população moveu-se para as margens do rio Nilo, o único a continuar. Portanto, os egípcios eram descendentes desses africanos. Em seguida, o rio Nilo tornou-se ligação perene entre o que viria a ser a África subsaariana e o Mediterrâneo, de modo que a civilização egípcia antiga, além de usar língua africana e ser de etnia africana, manteve constante relação com o restante da população e culturas africanas subsaarianas. Dessa forma, fica claro que o Egito Antigo foi africano em muitos sentidos, não só pelo óbvio de estar no continente africano (Funari, 2004).

Em seguida, a posição das mulheres pode e deve ser ressaltada (Scott, 1995). Elas sobressaíam, como se pode observar nas imagens, mas também nas inscrições e mesmo nas fontes gregas muito posteriores, como Heródoto e Diodoro. Estavam presentes na estatuária, na pintura com o corpo exposto, tanto como o masculino, regentes, deusas e poderosas. Isso não significa que fosse uma sociedade matriarcal, com o poder centrado nas mulheres, mas no contexto das sociedades de classe, o Egito destacava-se pela participação feminina (Rago, 2007). Isso não pode ser subestimado, tanto pelo fato em si, como pelo exemplo a ser levado em conta pelas alunas hoje: nada é impossível, a submissão não é destino.

A estrutura social e religiosa apresenta muitas características relevantes, por semelhanças e diferenças com o presente (Bakos, 2004). No primeiro caso, a hierarquia social e as imensas diferenças sociais merecem destaque, com camponês de um lado e escribas e faraós de outro. Já a agricultura e as construções monumentais, a partir de uma tecnologia que sequer conhecia o ferro, permitem mostrar como se pode criar tanto e tratar da

cultura como princípio de manejo do mundo. A religiosidade constitui aspecto importante da civilização egípcia antiga, bem explorado nos livros didáticos e de apoio, assim como no imaginário das diversas sociedades e culturas posteriores, até hoje (Funari, 2008b). Na própria antiguidade, hebreus, gregos e romanos, para citar os mais estudados e conhecidos, reelaboraram os mitos, rituais e práticas sagradas egípcias. Isso aparece em Ísis e Osíris, nas paredes de Pompeia ou na Bíblia Hebraica (José, escravidão, Moisés, Êxodo) e no Novo Testamento. A posteridade medieval e moderna, tanto a Oriente (Islão) como a Ocidente (como a Maçonaria) foi revolucionada pela decifração da escrita hieroglífica e pela tradução de um imenso corpus literário. No caso do Brasil (Bakos, 2004), com sua religiosidade marcada, a historicidade da espiritualidade egípcia, em seus diversos contextos e situações, pode servir a tratar do presente também. A diversidade tanto mitológica como de práticas egípcias serve para tratar de maneira histórica, contextual e cultural a religiosidade.

Todos esses aspectos podem e devem ser abordados, de maneira instigante e original, a partir do acervo arqueológico egípcio do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

O uso de coleções arqueológicas no ensino fundamental e o acervo do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE-USP): o amuleto

As crianças sensibilizam-se ao contato com o material arqueológico (Funari, 2011; Funari, 2012a; Funari, 2012b; Funari, 2012c; Funari, 2012d; Funari et alii, 2018), pois isso favorece uma aproximação mais direta e sensível, pelos sentidos, com realidades distantes no tempo e no espaço (Robrahn-González et alii, 2009). O material arqueológico pode ser acessado, em particular, nos acervos custodiados em museus (Florenzano et alii, 2015) e esse um aspecto de destaque nas discussões sobre a função social e pública da instituição museológica (Garraffoni, 2013). Ao lado de sua missão de guarda patrimonial e de apoio à pesquisa científica e acadêmica (Karnal, 2004), os museus, cada vez mais, almejam chegar ao público geral *lato sensu* e ao público escolar, em especial. Isso se reflete nas ciências em geral, como fica evidente com o epíteto “público” adicionado à diversas disciplinas como Arqueologia Pública e História Pública. Os museus relacionam-se com o público de maneira necessária, pelo que o termo mais usado para tratar do tema tenha sido “educação” (ação educativa, educação patrimonial). No caso dos museus arqueológicos, há convergência crescente de preocupação com educar sobre o passado

(História Pública), por meio da cultura material (Arqueologia Pública), preservada em museus (ação educativa, educação patrimonial).

O acervo egípcio (Brancaglion et alii; Brancaglion, 2004; 2013a; 2013b; 2014) fornece oportunidades únicas, em particular os amuletos (Funari, 2008c), pois os mesmos, despertam muita curiosidade acerca do Egito Antigo, em especial, por estarem ligados à proteção, sorte e morte. O acervo está composto de três coleções:

1. Coleção APA, composta de 9 artefatos: escaravelho sinete, amuleto (Bubástis), amuleto Hórus (Sekhmet), escaravelho (XX-XXIII dinastias), cerâmica com face humana (XVIII-XIX dinastias), escaravelho/amuleto, amuleto funerário mumiforme feminino (XXI dinastia), Bês.

2. Coleção do Museu Paulista: atualmente esta coleção compõe-se de 31 objetos de terracota e bronze. Constam do “Registro da Secção de Arqueologia” como tendo sido doadas em 1905; o registro original está no livro de inventário nº 1, pg. 308;” aí figura uma relação de 93 objetos egípcios; no cartão que acompanhava os objetos estava marcado que tinham sido descobertos 51 objetos num depósito do Museu. Atualmente existem 33 objetos”: estatueta antropomorfa, estatueta de faiança; estatueta de faiança com hieróglifos, estatueta antropomorfa feminina, estatueta antropomorfa com hieróglifos, estatueta com corpo humano e cabeça de macaco, estatueta com duas figuras ornitomorfos, baixo-relevo de gato com coleira, estatueta com gato deitado, adorno zoomorfo, estatueta antropomorfa feminina sentada, estatueta antropomorfa, estatueta antropomorfa com bastões nas mãos, estatueta de bronze de gato sentado, estatueta de bronze de gato sentado, estatueta de bronze de gato sentado, estatueta de gato de bronze de gato sentado, estatueta de felino em bronze, dois colares, fragmento de estatueta de cabeça de mulher, fragmento de estatueta de cabeça de mulher, fragmento de estatueta de cabeça de mulher, estatueta de felino, baixo relevo de velho enrugado.

3. Shabtis MAE-USP: Shabti feminina com hieróglifos, Shabti de mulher com hieróglifos, Shabti, Osíris e a senhora Mut-Em-Wehah, Shabti mumiforme feminina, porta Ka com hieróglifos, estela funerária egípcia, vaso com inscrição canaanita, fragmento de caixão decorado com inscrição, fragmento de caixão com decoração, Osíris e mulher, fragmento de caixão com friso e mulher, tampa e painel de sarcófago funerário com divindades, fragmento de caixão com friso e inscrições, pote com inscrições, plaqueta de escrita, Shabti feminino, placa egípcia com camponês e gado, placa com baixo relevo, placa com imagem e inscrição.



Figura 01: Figura com representação mumiforme, pintado imitação de bandagens de múmias, segurando instrumentos agrícolas, saco de sementes, dois potes de água sobre os ombros. Usa uma peruca tripartite e um grande colar. Possui uma única coluna de hieróglifos para o profeta do deus Amun. Acervo MAE/USP.



Figura 02: Placa egípcia com camponês e gado. Acervo MAE/USP.



Figura 03: Porta composta por um painel central estreito formado por três colunas simétricas cobertas em ambos os lados. O texto deve ser lido do centro para o exterior. Acervo MAE/USP.

Os principais artefatos a estarem no centro da pesquisa são os chamados amuletos. A respeito, convém citar Victoria Arroyo (2017: 299-300):

para entender melhor as funções e os significados deste tipo de acompanhamento do morto, devemos refletir, em primeiro lugar, sobre o conceito de amuleto para os antigos egípcios, a fim de discuti-lo com as classificações e definições fornecidas pelos egiptólogos sobre tais objetos. A partir de uma análise semântica, na língua egípcia “clássica” – o egípcio médio – existem quatro termos que são normalmente traduzidos como amuleto (Andrews, 1994: 6). São eles:

- mkt (meket) -
- nht (nehet) -
- s3 (sa) -
- wd3 (wedja) -

Os três primeiros termos significam “guardar” ou “proteger”, e o último apresenta o mesmo som que o termo utilizado para “bem-estar”, também em egípcio médio. Podemos indicar, dessa forma, que o conceito de amuleto, para os próprios antigos egípcios, estava em sua essência ligado ao sentido de proteção”.

A classificação usual de amuletos pode ser tanto enganosa, quanto afastar parte do público infantil, pois há comunidades religiosas infensas à sua

simples menção (“Trocaram a verdade de Deus pela mentira, e adoraram e serviram a coisas e seres criados, em lugar do Criador, que é bendito para sempre” Paulo, Romanos 1:25). Embora, de forma literal, a referência seja a algo criado pelo homem, não a amuleto, este é o sentido, muitas vezes, levado em conta, nessa passagem de Paulo no Novo Testamento. Há, em muitas famílias religiosas, resistência à própria palavra amuleto, que é associado ao demônio. Por isso, melhor seria acrescentar ao termo amuleto o sentido etimológico, algo que serve para proteger, no sentido literal e figurado:

Amuleto vem do latim *amuletum*, derivado do verbo *amolior*, remover, repelir, de *ab+molior* (para fora + mover), do substantivo *mola*, em português deu a palavra *mó*. Portanto, amuleto é algo que move para fora, protege. Convém citar que, em grego, a palavra usada, *apotropaico*, significa, da mesma maneira, “virar para fora”, “repelir”, sendo muito apropriada, mas menos difundida entre os não especialistas, daí o uso, neste artigo, do termo amuleto.

Essa uma das funções desses objetos funerários colocados nas tumbas egípcias, ao menos para parentes e amigos do defunto. Proteção é um sentimento partilhável por todos, sem causar a rejeição ao amuleto associado ao demônio.

Na sala de aula

A prática é sempre mais complexa do parece ser e tanto mais com alunas e alunos de escolas públicas e privadas. A partir dos aspectos teóricos e metodológicos mencionados, a aplicação procurou agenciar tanto os conteúdos a serem compreendidos, como os meios lúdicos necessários. Já se disse que as ideias mais profundas dependem das imagens mais claras e diretas, além de atraentes. Platão mostra bem isso, com sua narrativa que viria a ser conhecida como Alegoria da Caverna (*República*, 514a–520a). Ainda mais, o método da parábola, ou comparação, aparece em outras tradições populares, como nos Evangelhos. Esses precedentes antigos mostram a perenidade da compreensão imediata, alegórica, metafórica, por meio de um relato (*mythos*, em grego). No ensino, isso aparece de forma tão clara, que constitui a sua essência: se o educando não se envolve, de nada serve.

Assim, diversas estratégias de aprendizagem podem ser levadas adiante, conforme explicitado a seguir. Isso pode se desenvolver com os professores

participantes por meio de oficinas (Cerri, 2006). Análise, do grego *análysis* vem de *anályein*, isto é, *aná* (para cima) + *lýein* (soltar, afrouxar, decompor). Análise significa desfazer, jogar para o alto, daí separar, decompor em partes (Curtis, 2016). Todas as atividades com os alunos envolvem a análise, a divisão em partes, para melhor entender. Em seguida, o mapa mental (*mind map*, rizoma em Deleuze; Guattari, 2011; Rosenberg, 2016; Jones; Bennet, 2017) constitui ferramenta fundamental, também ela com pés na própria antiguidade. Já Porfírio de Tírio (234-305 d.C.), propunha uma árvore (*δένδρον*, *déndron*) de relações, em forma gráfica, algo seguido pelos séculos seguintes, ainda que apenas a Psicologia recente tenha desenvolvido o conceito moderno de mapa, popularizado por Tony Buzan (1974) pela BBC. Essa potente ferramenta permite compreender temas simples ou complexos, aplicado para adultos (Pereira et alii, 2017) e crianças (Geist, 2016) assim como contribui para facilitar a troca de ideias com os outros.

A partir desses dos procedimentos de base, a análise (separação) e o mapa mental (a correlação das partes antes separadas), os outros são agenciados, a começar pelo uso de cores diferentes, com canetas e papel, desenhos símbolos, traços de ligação ou setas numeradas. Entre os resultados, estão hashtags, cartazes e textos redigidos. O jogo de percurso utiliza-se de todos esses recursos prévios para que os próprios alunos reflitam, de forma coletiva. No estudo do Egito Antigo, a análise (divisão em partes) inclui como viviam, a população, o trabalho dos camponeses, para quem trabalhavam, no que trabalhavam e sua correlação em mapas mentais resulta nos diversos produtos, com destaque para a produção de texto e síntese resultante da atividade.

Na prática

O artigo envolve duas escolas parceiras:

1. EMEF Zulmira Cavalheiro Faustino criada em 13 de junho de 1988 (Rua Melo Coutinho, 69, Parque Regina, Campo Limpo), sextos anos (duas turmas); e
2. Colégio Nossa Senhora do Morumbi, sexto ano (uma turma).

Centrado nos amuletos objetos funerários egípcios da coleção egípcia do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE-USP), o artigo insere-se nos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de mobilizar as habilidades socioemocionais, em particular por meio de atividades lúdicas:

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 8, n. 1, 2023. p. 145-164.

DOI: 10.34024/herodoto.2023.v8.20016

empatia, felicidade, autoestima, ética, paciência, autoconhecimento, confiança, responsabilidade, autonomia, criatividade. Segundo o The Collaborative for Academic, Social and Emotional learning (Cosel; cf. <https://casel.org/>), a aprendizagem dessas habilidades é uma das estratégias mais significativas para desenvolver o êxito acadêmico e reformas escolares eficazes.

O brincar está na base do aprendizado ativo, aquele que capacita a agir no mundo, daí a importância dos jogos. Essa ação é, por definição, inter e transdisciplinar. De acordo com a BNCC, o Egito entra na educação infantil por meio de projetos de campos de experiência e, em seguida, nos quintos e sextos anos. Entre as atividades previstas, estão o levantamento dos jogos no Egito Antigo, além da sua estruturação, com os alunos, de jogos de memória, percurso, suspense, quebra cabeças para encaixar, dicionário temático das peças, jogo de sete erros, imagem que corresponde ao texto, você sabia? (curiosidades), análise, mapa mental, desenho, produção de texto e síntese, mapas históricos e geográficos, jogos de percurso, trilhas, tabuleiro, produção de dicionário temático ilustrado, cartões postais, jogo de sete erros, caça ao tesouro.

Conclusão

Neste artigo, apresentam-se as premissas de atividades educativas a partir de um acervo antigo. Os resultados estão apresentados em capítulo a sair em volume do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, em comemoração dos dez anos do Laboratório de Arqueologia Romana Provincial (LARP), em 2024. Convém apenas mencionar a composição de um jogo de percurso, a permitir uma intervenção direta, tanto no ensino formal, como informal, de modo a mostrar o imenso potencial crítico e criativo da cultura egípcia antiga, a partir de um acervo brasileiro. O Egito antigo nem sempre tem sido explorado nesse sentido, pois, tantas vezes, serve para ocultar, mais do que para revelar. Oculta-se a diferença, a africanidade, forja-se, às vezes, uma imagem edulcorada e limitadora. Os amuletos podem contribuir para uma outra percepção, subjetiva, religiosa, simbólica, feminina, africana, crítica. A Antiguidade, no presente, pode servir para uma sociedade mais justa e aberta à diversidade. Este artigo insere-se nessa luta pelo convívio.

Referências²

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: EDUSC, 2007.

ARROYO-ADAIME, V. Os Amuletos Funerários Do Egito Antigo No Acervo Do, MAE-USP. In: BRANCAGLION Jr., Antonio; CHAPOT, Gisela (Orgs). *Semna – Estudos de Egiptologia IV*. Rio de Janeiro: Editora Klínê, 2017, p. 298-307.

BAKOS, M.; FUNARI, R. S. História da tradição clássica no Brasil dos séculos XIX e XX. Egito Antigo no Brasil: egiptologia e egiptomania. In: CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (Org.). *Tradição Clássica e o Brasil*. 1ed. Brasília: Fortium/Archai, 2008, p. 143-152.

BAKOS, M.M. *Egiptomania, o Egito no Brasil*. São Paulo, Paris, 2004.

BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras, História*, Porto, III, 2, 2001, p. 13-21.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

BRANCAGLION Jr, A. As Coleções Egípcias no Brasil. In: BAKOS, M. M.; Funari, P.P. (Org.). *Egiptologia, Egiptomania*. São Paulo: Paris Editorial, 2004, p. 31-41.

BRANCAGLION Jr, A. *Tecnologias 3D: desvendando o passado, modelando o futuro*. 1. Ed. Rio De Janeiro: Lexicon, 2013a, 248p.

BRANCAGLION Jr, A. Um Egito Ainda Desconhecido: coleções e colecionismo no Brasil. *Tempo Brasileiro*, v. 193, 2013b, p. 39-55.

BRANCAGLION Jr, A.; ZIEGLER, C.; DELANGE, E. As Coleções Egípcias no Brasil/Les Collections Egyptiennes au Brésil. In: Museu de Arte de São Paulo; Museu do Louvre. (Org.). *Egito Faraônico Terra dos Deuses*. 1ed.São Paulo: Takano, 2001, p. 20-27.

BRANCAGLION Jr, Antonio. *Semna/Estudos de Egiptologia I*. 1. ed. Rio de Janeiro: Seshat / Laboratório de Egiptologia do Museu Nacional/Editora Klínê, 2014, 179p.

² Todas as consultas foram confirmadas em 09/02/2020.

BUZAN, Tony. *Use Your Head*. London: BBC Books, 1974.

CERRI, L. F. Oficinas de ensino de História - Pontes de didática da História num currículo em transição. *Educar em Revista* (Impresso), Curitiba, v. 27, n. 27, 2006, p. 221-238.

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CHARTIER, R. *A História Cultural, entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

CIAMPI, Helenice. Ensinar História no século XXI: Dilemas curriculares. *Revista História Hoje*, v. 5, 2011, p. 1-14.

COLLINGWOOD, Robin George. *The principles of history*. U. K: Oxford University Press, 1999. (Edição póstuma).

CORREIA, L.O. O ensino de História na educação básica como ofício do historiador, dilemas da formação inicial. *XVIII Encontro Regional da ANPUH-MG*, Mariana, 2012, <http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/site/anaiscomplementares>.

COVENTRY, M. et alii. Ways of seeing: evidence and learning in the history classroom. *The Journal of American History*, 92, 4, 2006, p. 1371-1402.

CURTIS, J.W. Transcribing from the Mind To the Map: Tracing the Evolution of a Concept Geographical Review, Volume106, Issue3, July 2016, p. 338-359.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Capitalisme et Schizophrénie 2*. Mille Plateaux. (1980) - Em colaboração com Félix Guattari (ed. brasileira: Mil platôs. São Paulo: Editora 34, v. 2, 2011.

FEITOSA, L. M. G. C. A questão de gênero na Antiguidade Clássica. In: RAGO, Margareth; GIMENES, Renato Aloizio de Oliveira. (Org.). *Narrar o passado, Repensar a História*. 2ªed.Campinas: Editora da Unicamp, v. 1, 2014, p. 235-251.

FERNANDES, L.Z. *A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa*, <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf>.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 8, n. 1, 2023. p. 145-164.
DOI: 10.34024/herodoto.2023.v8.20016

FLORENZANO, M. B. B.; RIBEIRO, A. M. G.; MONACO, V. L. *A coleção de moedas romanas da Universidade de São Paulo*. 1a. ed. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, v. 01, 2015. 144p.

FONSECA, T. N. L. E. *História & Ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H., RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-49.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, Roberto (Org.). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 15-37.

FUNAR, P.P.A.; FUNARI, R. S. . O presente do passado: o Egito no Brasil. *Hélade* (Rio de Janeiro), v. 1, 2015, p. 35-43.

FUNARI, R. S. A África Antiga no Ensino de História. *Heródoto*, 2018, p. 194-204.

FUNARI, R. S. A maior biblioteca do mundo 01/05/2012. *Revista Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, maio 2012d, p. 2-5.

FUNARI, R. S.. Egito, aí vamos nós! 01/08/2012. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, 01 ago. 2012a, p. 12-15.

FUNARI, R. S. Egito, uma civilização africana. In: Claudio Carlan; Pedro Paulo Funari; Lourdes Feitosa. (Org.). *As veias negras do Brasil: conexões brasileiras com a África*. 2ed.Alfenas: Editora da Unifal, v. 1, 2019, p. 18-28.

FUNARI, R. S. Egypt and Brazil: an educational approach. In: FUNARI, Pedro Paulo A; GARRAFFONI, Renata S.; LETALIEN, Bethany. (Org.). *New perspectives on the Ancient World*. 1ed.Oxford: Archaeopress, v. 1, 2008c, p. 73-76.

FUNARI, R. S. Imagens dos corpos egípcios e as leituras modernas. In: MARQUETTI, Flávia Regina; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. (Org.). *Corpo a corpo, representações antigas e modernas da figura humana*. 1ed.São Paulo: Editora da Unifesp, v. 1, 2014, p. 133-143.

FUNARI, R. S. O Egito Antigo no espelho da modernidade brasileira. In: SILVA, Glaydson José da; GARRAFFONI, Renata Senna; FUNARI, Pedro Paulo; RUFINO, Rafael. (Org.). *Antiguidade como Presença*. Antigos, modernos e os usos do passado. 1ed.Curitiba: Prismas, v. 1, 2017, p. 225-242.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 8, n. 1, 2023. p. 145-164.

DOI: 10.34024/herodoto.2023.v8.20016

FUNARI, R. S. O Egito Antigo no Jardim 2 15/08/2011. *Revista Labora*, São Paulo, 15 ago. 2011, p. 5-5.

FUNARI, R. S. *O Egito dos Faraós e Sacerdotes*. 4a ed., 4a impressão. 6. ed. São Paulo: Atual, 2011.

FUNARI, R. S. O Egito na sala de aula. In: BAKOS, Margaret. (Org.). *Egiptomania, o Egito no Brasil*. São Paulo: Paris, 2004, p. 145-158.

FUNARI, R. S. *Qual foi o primeiro objeto que existiu?* 26/05/2012. Estadinho, São Paulo, 26 maio 2012c, p. 33.

FUNARI, R. S. Un estudio hermenéutico de la egiptomanía y egiptología. In: FUNARI, Pedro Paulo A.; PÉREZ, Dionisio; SILVA, Gláydson José da. (Org.). *Arqueología e Historia del Mundo Antiguo: contribuciones brasileñas y españolas*. Oxford: Archaeopress, v. 1, 2008b, p. 37-40.

FUNARI, R. S.; GRALHA, J. O Egito Antigo. In: VENTURINI, Renata Lopes Biazotto. (Org.). *Antiguidade Oriental e Clássica: economia, sociedade e cultura*. 1ed.Maringá: Eduem, v. 1, 2010, p. 13-36.

FUNARI, R. S.; TEGA, G.; TOLEDO, V.; FUNARI, P.P.A. *Arqueologia, uma atividade muito divertida*. Edição Labjor Unicamp 2018. 1. ed. Campinas: Caluh Labjor Unicamp, 2018.

FUNARI, R.S. Egypt and Brazil: an educational approach. In: FUNARI, P.P.A.; GARRAFFONI, R. S.; LETALIEN, B. (eds) (2008). *New perspectives on the Ancient World*. 1 ed. Archaeopress, Oxford, 2008a, p. 73-76.

FUNARI, R.S. *Imagens do Egito Antigo*. São Paulo, Annablume/Unicamp, 2006.

FUNARI, R.S. O interesse pelo Egito faraônico: uma aproximação inicial. In: *História Antiga, contribuições brasileiras*. São Paulo, Annablume/Fapesp, 2008b, p. 93-100.

GALZERANI, M. C. B. Memória Tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de história. *Cadernos do CEOM (UNOESC)*, v.28, 2008.

GARRAFFONI, R. S. Cultura material greco-romana: algumas reflexões acerca do ensino e pesquisa de Arqueologia Clássica no Brasil. *Romanitas, Revista de Estudos Grecolatinos*, v. 2, 2013, p. 219-230.

GARRAFFONI, R. S. Reconfiguração dos Estudos sobre a Antiguidade na Atualidade: os desafios de novas abordagens. In: SILVA, Helenice Rodrigues (Org.). *Circulação das ideias e Reconfigurações dos Saberes*. 1aed. Blumenau: Edifurb, v. 01, 2014, p. 77-91.

GEIST, E. Let's make a map: The developmental stages of children's mapmaking. *YC Young Children*, 71(2), 2016, p. 50-55. <https://search.proquest.com/docview/1818310133?accountid=8113>

HILL, J. The Story of the Amulet: Locating the Enchantment of Collections. *Journal of Material Culture*. 12 (1), 2007, p. 65-87. doi:10.1177/1359183507074562

JENKINS, Keith. *A história repensada*. Tradução de Mario Vilela. São Paulo: Contexto, 2001.

JONES, A.; BENNETT, R. Reaching beyond an online/offline divide: invoking the izome in higher education course design. *Technology, Pedagogy and Education*, 26: 2, 2017, p. 193-210.

KARNAL, L. (Org.) *A Escrita da Memória - Interpretações e Análises Documentais*. 01. ed. São Paulo, Instituto Cultural Santos, 2004.

KI-ZERBO, Joseph (Coord.). *História geral da África*. São Paulo: Ática/Unesco, 1982.

KORMIKIARI, M.C. N. *Norte da África autóctone do século III ao I a.C.: as imagens monetárias reais berberes*. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

KORMIKIARI, Maria; PORTO, Vagner Carvalheiro. Arqueologia como instrumento de aproximação aluno-Mundo Antigo: para além de uma visão eurocêntrica. *Revista Transversos*, v. 1, 2019, p. 45-69.

LAQVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, 19, 38, 1999, p. 125-138.

LOWENTHAL, D. *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

MUNSLOW, Alun. *Deconstructing History*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1997.

OLIVIER, B. Foucault and Individual Autonomy. *South African Journal of Psychology*, 40(3), 2010, p. 292-307.

PEREIRA, T.M.; AREZ, A.; VIEIRA, N. Cartographies of the creative process: Use of mind mapping in contexts of artistic education. 2017 *International Symposium on Computers in Education (SIIE)*, Lisbon, 2017, p. 1-7.

PERRENOUD, P. e THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI. A formação de professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed, 2002.

PORTO, V. C. A iconografia judaica e as moedas da Judeia. *Lumen et Virtus: revista de cultura e imagem*, v. IV, 2013, p. 22-48.

RAGO, L. M. O historiador e o tempo. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!.* 01 ed. Campinas: Alínea, v. 1, 2003, p. 25-48.

RAGO, L. M. Por uma educação libertária: o gênero na nova escola. In: BARBOSA, Rachel Lazzari Leite. (Org.). *Formação de Educadores. Desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, v. 01, 2003, p. 479-490.

RAGO, L. M. *Epistemologia Feminista, Gênero e História*. MASCULINO, FEMININO, PLURAL. 1ed. Florianópolis: editora das Mulheres, 1998.

RAGO, L. M. *Inventar outros espaços, criar subjetividades libertárias*. 01. ed. São Paulo: Editora da Cidade, 2015.

RAGO, M. Feminizar é preciso, ou por uma cultura filógina. *La Manzana de la Discórdia*, 2, 2007, p. 55-78.

RAGO, Margareth. Libertar a história. In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B., ROBRAHN-GONZÁLEZ, E.; LIMA, L.P.; FUNARI, R. S. ; BUGELLI, M. *Cartilha Patrimonial*. 1. ed. São Paulo: Embraport/Documento/NEE-Unicamp, 2009.

ROSENBERG, Noah. From Trees to Rhizomes. *Perspectives in Biology and Medicine*, vol. 59 no. 2, 2016, p. 246-252.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995, p. 71-99.

SOARES, O. P. *A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 8, n. 1, 2023. p. 145-164.
DOI: 10.34024/herodoto.2023.v8.20016

SOUZA, M.P.; FEITOSA, L. M. G. C. . Olhares sobre as mulheres da Antiguidade em livros didáticos: (des)construindo estereótipos de gênero?. *HÉLADE* (RIO DE JANEIRO), v. 4, 2018, p. 183-205.

TURINO, F.; FUNARI, R. S. *Quando crescer, vou ser...egiptólogo!* 01/08/2012. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, p. 22 - 23, 01 ago. 2012b.

VEYNE, P. *O inventário das diferenças*. São Paulo: Brasiliense, 1983.