

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

ÁLVARO CRISTIANO DE OLIVEIRA LUCAS

O LUGAR DO EGITO ANTIGO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO BRASIL: UMA
ANÁLISE EM TRÊS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD 2024.

BRAGANÇA, PA

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
CURSO DE HISTÓRIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
ALUNO: ÁLVARO CRISTIANO DE OLIVEIRA LUCAS
Nº DE MATRÍCULA: 201812640011

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura em
História da Universidade Federal do Pará –
Campus Bragança.

Orientador: Thiago de Azevedo Porto.

Bragança-PA

2026

RESUMO

O Egito Antigo é um dos conteúdos mais reconhecíveis do 6º ano, mas sua localização no continente africano nem sempre é transformada em uma narrativa que integre geografia, relações históricas, agência de sociedades africanas e crítica às representações modernas. Este trabalho analisa qualitativamente os Manuais do Professor de três coleções aprovadas no ciclo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2024: “Jornadas: Novos Caminhos: História”, “Jovens Sapiens História” e “SuperAÇÃO! História”, todas em primeira edição de 2022. O objetivo é compreender como o pertencimento africano do Egito é construído em textos, mapas, imagens, atividades e orientações docentes, considerando seis eixos: localização e enquadramento; conexões e circulações; agência e autoria; crítica ao racismo, ao eurocentrismo e ao orientalismo; mediação visual e audiovisual; mulheres, gênero e poder. A análise situa as obras no contexto da BNCC e do PNLD, aprofunda a contribuição historiográfica de Cheikh Anta Diop e distingue pertencimento africano de identidade racial homogênea. As três coleções reconhecem, em graus diferentes, a inserção africana do Egito e suas relações com Cuix e Núbia, mas variam na continuidade da problematização, na complexidade das atividades e no modo como articulam o Egito a outras histórias africanas. Ao final, propõem-se recortes para o ensino no 6º ano que relacionam território, tecnologias, trabalho, rotas comerciais, contatos africanos, gênero e representações modernas. As conclusões se limitam às três obras e aos componentes efetivamente consultados.

Palavras-chave: Egito Antigo. Livros didáticos. História da África. Eurocentrismo. Orientalismo. Africanidade. Ensino de História.

ABSTRACT

Ancient Egypt is one of the most recognizable sixth-grade History topics, yet its location on the African continent is not always transformed into a narrative that integrates geography, historical relations, the agency of African societies, and criticism of modern representations. This study qualitatively examines the teacher's manuals of three textbook collections approved for the 2024 Brazilian National Textbook Program cycle: “Jornadas: Novos Caminhos: História”, “Jovens Sapiens História”, and “SuperAÇÃO! História”, all first published in 2022. It investigates how Egypt's African belonging is constructed through texts, maps, images, activities, and teacher guidance according to six dimensions: location and framing; connections and circulation; agency and authorship; criticism of racism, Eurocentrism, and Orientalism; visual and audiovisual mediation; and women, gender, and power. The study places the books within the BNCC and PNLD curricular context, expands the discussion of Cheikh Anta Diop, and distinguishes African belonging from a homogeneous racial identity. All three collections recognize, to different degrees, Egypt's African location and its relations with Kush and Nubia, but differ in the continuity of critical discussion, the complexity of activities, and the way Egypt is integrated into other African histories. The final section proposes sixth-grade teaching approaches connecting territory, technologies, labor, trade routes, African contacts, gender, and modern representations. Conclusions are limited to the three collections and the components actually examined.

Keywords: Ancient Egypt. Textbooks. African History. Eurocentrism. Orientalism. Africanness. History teaching.

O LUGAR DO EGITO ANTIGO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO BRASIL

O Egito Antigo é um tema central dentro dos assuntos estudados no começo do ensino fundamental e do ensino médio. No Brasil, o modelo tradicional de ensinar história é baseado em um “sistema cronológico e sucessivo” (BRAGA, 2021, p. 266) e por isso o Egito Antigo aparece cedo nos livros didáticos. Como alguns outros temas dentro do escopo do que chamamos de História Antiga, o Egito Antigo é um objeto de estudo cativante pela sua natureza distante do cotidiano moderno, muitas vezes visto como algo “exótico”, e por ser um tema recorrente na cultura popular, seja nos cinemas, livros, jogos etc. Sobre o uso desses meios de entretenimento no material didático, Frizzo (2017, p. 79–81) lembra que imagens didáticas precisam ser tratadas em suas dimensões técnica, estética, ideológica e histórica. Autoria, data, procedência, legenda, legibilidade e relação com o texto não são detalhes. Silva (2025, p. 227) discute a carência de indicações audiovisuais e o papel do cinema na formação de repertórios sobre o Egito. Nesse caso, especificamente o cinema interessa aqui como fonte da recepção moderna: filmes selecionam corpos, cenários e conflitos e ajudam a formar imagens públicas do passado. Eles não comprovam identidades antigas. A pergunta didática rigorosa é: que imagem moderna está sendo construída, por quem, em qual contexto e com quais efeitos sobre o modo de imaginar o Egito e a África?

Esse lado mais chamativo de abordar o Egito Antigo por vezes desequilibra o que é posto como importante na confecção dos livros didáticos destinados a esse público. Capítulos inteiros são dedicados ao espetacular ou chamativo, como as pirâmides e faraós, e a civilização que os construiu é frequentemente apresentada como um enigma exótico, deslocada de seu continente de origem e esvaziada de sua historicidade. É nesse ponto que a comparação com Palmares, retomada por Funari e Funari (2015, p. 36), ganha sentido para este artigo. Os autores contrapõem a grande visibilidade do Egito nos livros escolares ao espaço reduzido atribuído a Palmares, uma experiência negra de resistência no Brasil colonial:

A supremacia do Egito no Brasil foi novamente enfatizada através de uma comparação de suas influências com a influência da comunidade brasileira negra no século XVII, o Palmares. Livros escolares dedicam apenas em média meia página para Palmares e é geralmente um único parágrafo. [...]. Em contraposição livros escolares dão atenção especial para o Egito Antigo, e em especial para o que são consideradas seus maiores feitos e lendas míticas: a construção das Pirâmides e outros monumentos, suas misteriosas religiões e seu sucesso em produzir lucros. Livros escolares dedicam apenas em média meia página para Palmares e é geralmente um único parágrafo [...]. Com base nessa comparação nós supomos que a resistência negra é desta maneira, pelo menos vinte vezes menos relevante do que o Egito como matéria em um livro de ensino 'FUNARI & CARVALHO, 2006'. (FUNARI & FUNARI, 2015, p. 37-38).

A comparação não pretende estabelecer uma disputa de importância entre o Egito e Palmares, nem afirmar que a presença do Egito seja, por si mesma, um problema. Ela evidencia algo mais específico: os livros podem dedicar amplo espaço a um território africano e, ainda assim, apresentar esse passado sobretudo pelo exótico e pelo mirabolante, sem associá-lo à agência, à luta, à força e à produção histórica de povos africanos e negros. Palmares funciona como contraponto porque torna visível essa assimetria: a resistência negra recebe pouco espaço, enquanto o Egito recebe muito, desde que apareça descolado de sua africanidade. Por isso, a questão central não é apenas quanto se fala do Egito, mas que tipo de representação é produzida. Um Egito cheio de pirâmides, múmias e mistérios pode ocupar muitas páginas e, mesmo assim, contribuir pouco para que o estudante reconheça a África como espaço de sociedades complexas, poder político, conhecimento e transformação histórica. É uma desproporção que, à luz do conceito de orientalismo formulado por Said (1990, p. 14), segundo o qual o Oriente foi construído como um espaço de exotismo e subalternidade para afirmar a superioridade do Ocidente, revela um menor interesse a história genuína em frente a força de um imaginário exótico e monumentalista, forjado ao longo de séculos de orientalismo.

Esse fenômeno não deve ser tratado como um mero descuido editorial. A forma como o Egito é localizado (geralmente entre a África, o "Crescente Fértil" ou o "Oriente Médio") tem implicações profundas para a construção de uma consciência histórica crítica e antirracista. Como demonstrou Oliva (2017), a operação de "desafricanizar" o Egito nos livros didáticos é um "silêncio epistêmico" que reflete uma lógica eurocêntrica, na qual a grandiosidade da civilização egípcia não pode ser associada à África. Esse silenciamento não é neutro; ele participa de um projeto mais amplo de construção de uma imagem negativa do continente africano, que, como Serrano e Waldman (2010, p. 30) reiteram, dentro da visão

eurocêntrica ele não poderia ser aceito como o berço de uma civilização tão notável quanto foi a Egípcia. Diante desse quadro, a investigação sobre como esse silêncio se manifesta nos materiais didáticos torna-se um passo necessário para compreender sua abrangência e seus efeitos no ensino de História. É nesse contexto que a análise dos livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental se justifica como objeto de estudo: trata-se da etapa em que o Egito Antigo é apresentado aos alunos pela primeira vez de forma sistemática, e, portanto, momento chave para observar quais narrativas estão sendo consolidadas. Cabe, então, examinar as escolhas editoriais feitas para esse público e verificar se elas incorporam, ou não, a crítica ao eurocentrismo que a historiografia contemporânea tem desenvolvido.

O objetivo geral é analisar comparativamente como três coleções de História do 6º ano aprovadas no ciclo PNLD 2024 constroem o pertencimento africano do Egito Antigo. Os objetivos específicos são: identificar formas de localização e enquadramento espacial; examinar conexões com sociedades do vale do Nilo e de outras regiões africanas; avaliar a presença de crítica ao racismo, ao eurocentrismo e ao orientalismo; observar a mediação das imagens e do audiovisual; e comparar os perfis das obras sem reduzi-los a um ranking não fundamentado. A tese defendida é que as três coleções reconhecem, em algum grau, a inserção africana do Egito, mas apresentam diferenças na consistência com que articulam geografia, temporalidade, relações, agência e leitura crítica das representações. A contribuição do trabalho não está em descobrir onde fica o Egito, mas em mostrar a distância possível entre dizer “África” e ensinar historicamente o Egito como parte de histórias africanas plurais.

As bases do trabalho reúnem quatro frentes. A primeira trata o livro didático como objeto histórico, cultural, pedagógico e editorial, com apoio sobretudo em Bittencourt e Choppin. A segunda discute eurocentrismo, orientalismo e desafricanização por meio de Said, Serrano e Waldman, Oliva e Patu. A terceira situa o debate sobre o vale do Nilo e o branqueamento historiográfico do Egito, no qual Cheikh Anta Diop ocupa posição central, lido em diálogo crítico com pesquisas posteriores. A quarta considera a BNCC, o PNLD e a legislação da educação para as relações étnico-raciais como o contexto curricular em que os livros foram produzidos e selecionados. O artigo vai buscar definir os conceitos e o contexto curricular, explicar o corpus, a escolha das três coleções e o procedimento de análise, examinar cada obra e comparar seus perfis e discutir os resultados, além de apresentar

propostas de recortes para o ensino do Egito Antigo no 6º ano. Esse percurso permite passar da inquietação surgida no estágio para uma análise documental delimitada e, então, retornar à prática docente com sugestões coerentes com as evidências do estudo.

O DEBATE ACERCA DO EGITO ANTIGO NO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático não é um instrumento neutro de transmissão de conhecimento. Conforme argumenta Bittencourt (2008, p. 299-300) ele é um "objeto cultural" que apresenta uma natureza complexa, pois, segundo diversas pesquisas, ele tende a ser compilado de acordo com os interesses de autoridades governamentais, sendo um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Choppin (2009) argumenta que o manual escolar não pode ser reduzido a uma única função ou a uma análise superficial. Ele é um objeto complexo, que exerce funções curriculares, pedagógicas, ideológicas e comerciais, e que deve ser analisado em sua multiplicidade, considerando tanto o que ele apresenta quanto o que ele omite. No caso do ensino de História, o livro didático é frequentemente o principal recurso pedagógico, e sua influência na construção do imaginário histórico dos alunos é inegável. No entanto, como relembra Bittencourt (2008, p. 157-159), a seleção de conteúdos nos livros didáticos é orientada por um viés eurocêntrico que privilegia a história de uma elite econômica mundial (que é vista como a dona da “macro-história”) e se sobrepõe a história de países como o Brasil, que aparecem como um apêndice da história global. Nesse sentido, a BNCC é decisiva para compreender por que o Egito aparece no 6º ano e quais possibilidades orientam sua abordagem. Na unidade temática “História: tempo, espaço e formas de registros”, o documento inclui os “Povos da Antiguidade na África (egípcios)” e, na habilidade EF06HI07, prevê a identificação de formas de registro em sociedades antigas da África, do Oriente Médio e das Américas (Brasil, 2018, p. 420–421). A formulação garante um lugar curricular para o Egito como sociedade africana, mas não determina a extensão do capítulo, a escolha das imagens nem a densidade das relações com outras sociedades do continente. Outras habilidades ampliam esse campo. A EF06HI05 permite relacionar sociedades e transformações da paisagem, favorecendo o estudo do Nilo, da agricultura e das tecnologias; a EF06HI14 oferece base para discutir contatos, adaptações e exclusões; e a EF06HI19 abre espaço para refletir sobre os papéis

sociais das mulheres. A BNCC, portanto, não precisa ser lida como uma lista mínima que restringe o professor a pirâmides e faraós. Ela permite articular ambiente, trabalho, cultura material, circulação, poder e gênero, desde que essas escolhas sejam historicamente fundamentadas.

O PNLD atua em outro nível: avalia e disponibiliza coleções que disputarão a adoção pelas escolas públicas. As três obras desta pesquisa foram aprovadas no mesmo ciclo, o PNLD 2024, e respondem a um contexto curricular comum. Mesmo assim, apresentam soluções distintas. Isso mostra que currículo e edital condicionam o livro, mas não produzem uma narrativa única; autores e editoras escolhem recortes, sequências, exemplos, imagens e atividades. Comparar obras do mesmo ciclo torna essas escolhas mais visíveis. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais reforçam a responsabilidade de enfrentar estereótipos e reconhecer sujeitos africanos e afrodescendentes como produtores de história. Neste artigo, “educação antirracista” não designa um efeito de aprendizagem medido, pois a pesquisa não observou aulas, mas uma orientação para avaliar se o material oferece conhecimentos e perguntas capazes de questionar apagamentos e hierarquias raciais. A análise considera, assim, tanto o que as obras incluem quanto a maneira pela qual organizam agência, relações e diversidade.

Quanto a crítica ao eurocentrismo no ensino de História, temos encontrado no conceito de orientalismo, formulado por Edward Said (1990), uma ferramenta teórica fundamental. Said demonstrou que o "Oriente" (incluindo o Egito) foi uma invenção do Ocidente, construída como um espaço de exotismo, despotismo e atraso, para que o "Ocidente" pudesse se definir como seu oposto superior e racional. Essa invenção não é inocente: ela serviu e serve para justificar a dominação colonial e a hierarquização racial. Oliva (2017, p. 41) aplica essa crítica ao Egito Antigo, mostrando que os livros didáticos operam uma "desafricanização" do Egito ao retirá-lo do continente africano e associá-lo a um "Crescente Fértil" ou "Oriente Médio" vago. Esse "silêncio epistêmico", como ele o chama, não é um erro de mapa, mas uma operação ideológica que visa a desassociar a grandiosidade da civilização egípcia de suas raízes africanas. Como argumentam Serrano e Waldman (2010), a África foi sistematicamente representada de forma negativa no imaginário ocidental, e o Egito foi 'extirpado' do continente para não contradizer essa visão.

A visão que desafricaniza o Egito é contestada por uma longa tradição de historiadores africanos e afrodescendentes. Cheikh Anta Diop (1974,) demonstrou, com base em evidências linguísticas e históricas, que os egípcios não se viam como um povo branco e, por exemplo, até se autodesignavam *kmt*, "os negros", e que isso já reforça como a civilização egípcia era parte integrante da história da África. Diop foi uma das principais vozes africanas a contestar a tradição colonial que afastava o Egito Antigo do restante da África. Sua intervenção não se limitava à aparência dos antigos egípcios: ela questionava uma história universal que reconhecia civilização, ciência e Estado no vale do Nilo, mas procurava transferir essas realizações para uma origem não africana. Ao recolocar o Egito em uma continuidade histórica africana, Diop também disputava o direito de pesquisadores africanos formularem problemas e interpretações sobre o passado do continente. Em “A origem africana da civilização” e no capítulo “Origem dos antigos egípcios”, publicado no seu livro “História geral da África”, Diop mobilizou autores antigos, iconografia, comparações linguísticas e culturais e dados da antropologia física disponíveis em seu tempo (Diop, 1974; 2010, p. 1–36). A amplitude dessa argumentação explica sua influência no pensamento pan-africanista e no combate ao branqueamento do Egito. Dias (2022) mostra que sua historiografia buscava construir unidade africana contra o colonialismo e enfrentava diretamente critérios raciais usados para negar a historicidade do continente.

Diop nos ajuda a revelar que a separação entre Egito e África não foi uma escolha neutra: ela foi construída por tradições historiográficas atravessadas por hierarquias raciais. A controvérsia internacional sobre o povoamento do vale do Nilo e a língua egípcia, debatida também no simpósio do Cairo promovido pela UNESCO em 1974, demonstrou que havia divergências metodológicas reais e que não existia consenso para todas as conclusões apresentadas. Reconhecer essas divergências não apaga a contribuição de Diop; permite distinguir a força de sua crítica historiográfica da necessidade de avaliar separadamente cada evidência. Neste trabalho, Diop não é empregado como prova de que uma categoria racial moderna e homogênea descreve todos os habitantes do Egito ao longo de milênios. Ele é utilizado como referência central para compreender o mecanismo de branqueamento e desafricanização: a tendência de aceitar as realizações egípcias, mas de representá-las como externas ao continente. Sua leitura é articulada às cautelas de Oliva (2017), Keita (2022) e

Dias (2022), que permitem defender o pertencimento africano do Egito sem apagar a diversidade populacional, regional e temporal do vale do Nilo.

Ki-Zerbo (2010), na introdução da História Geral da África, afirmou categoricamente que a África tem uma história e que essa história foi sistematicamente "mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada" pela historiografia ocidental.

“Com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela ‘força das circunstâncias’, ou seja, pela ignorância e pelo interesse.” (KI-ZERBO, 2010, p. 32)

Mais recentemente, Goody (2008) argumenta que a história do desenvolvimento humano foi 'roubada' do Oriente pelo Ocidente, que se apropriou de invenções e conceitos asiáticos e africanos para construir sua narrativa de superioridade. James (1992, p.5), em *Stolen Legacy*, já havia argumentado que a filosofia grega era, na verdade, uma apropriação da sabedoria egípcia que foi absolvida a partir da invasão de Alexandre III da Macedônia e a consequente captura da Biblioteca Real da Alexandria.

Jerrison Patu (2018, p. 72) também contribui para esse debate ao afirmar que “torna-se importante para esta discussão perceber o papel do livro didático e sua reprodução eurocêntrica e orientalista, referente à História Antiga”. O autor analisa quatro livros didáticos do 6º ano e identifica problemas recorrentes, como a indiferenciação entre tumbas reais e não reais, o anacronismo em comparações históricas e a “desafricanização” do Egito nos mapas. Patu (2018, p. 74) observa que os livros didáticos “relacionam a sociedade egípcia aos dias atuais, analisando pouco o contexto histórico e as grandes diferenças ocorridas no passar do tempo”, o que contribui para a “reificação orientalista” e para a construção de uma “consciência histórica eurocêntrica”. Além disso, o autor denuncia o uso de imagens como mero 'descanso visual', sem uma reflexão crítica sobre seu significado histórico (p. 84). Sua análise demonstra que a reprodução do eurocentrismo nos livros didáticos não é um acaso, mas o resultado de escolhas ideológicas, culturais e comerciais que afetam diretamente a forma como o Egito Antigo é apresentado aos alunos. Silva (2025, p. 234) amplia essa discussão ao destacar a importância da produção audiovisual como fonte histórica para o

ensino do Antigo Egito. O autor relembra, ao citar o historiador Souza Neto (2019, p. 20) que “o cinema tem sido, desde as primeiras décadas do séc. XX, um poderoso construtor de consciência histórica” e que o professor deve utilizá-lo como documento histórico, não como mero entretenimento. No entanto, Silva (2025, p. 228) constata que os livros didáticos de maior tiragem apresentam uma “enorme carência de indicações de títulos filmicos” sobre o Antigo Egito, o que representa uma lacuna significativa, já que “o livro didático é ainda o principal instrumento dos professores”. O autor também denuncia o whitewashing¹ de Cleópatra, lembrando que “reflexo desse processo pode ser percebido no tipo de discurso que é reproduzido, ainda hoje, nos livros didáticos e nas salas de aulas” (SILVA, 2025, p. 226, citando SILVA, 2024, p. 370). Ao criticar a escolha de atrizes brancas para interpretar a rainha egípcia e ao denunciar o filme Deuses do Egito (2016), que “exibe uma imagem do Egito repleta de elementos imperialistas e racistas” (p. 234), Silva reforça a necessidade de uma abordagem crítica que dialogue com a produção audiovisual para desconstruir o discurso eurocêntrico.

A Lei 10.639/03, que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a educação básica, representa um marco na luta contra o racismo e o eurocentrismo no sistema educacional brasileiro. A lei visa a corrigir séculos de omissão e distorção da história e da cultura africanas nos currículos escolares, ao mesmo tempo em que exige uma reflexão crítica sobre os materiais didáticos utilizados. No entanto, a simples inclusão do conteúdo não é suficiente; é necessário que ele seja trabalhado de forma crítica, valorizando a agência dos povos africanos e combatendo os estereótipos que ainda persistem. Oliva (2003) já havia chamado a atenção para a forma como o Egito é tratado nos livros didáticos, mostrando que sua africanidade é frequentemente silenciada. A análise das coleções do PNLD 2024, portanto, deve considerar não apenas se o Egito é localizado na África, mas também se essa localização é acompanhada de uma reflexão crítica sobre o racismo e o eurocentrismo que historicamente tentaram apagar essa africanidade.

ANÁLISE DE TRÊS COLEÇÕES DIDÁTICAS

¹ A tradução livre seria “embranquecimento”. Nesse caso, o termo significa um processo de branqueamento de personagens históricos e da indústria cultural, ou o uso de pessoas brancas para representar heróis de outras etnias.

Extraído de: <https://www.projetoDraft.com/o-que-e-whitewashing/>

A pesquisa é documental, qualitativa, comparativa e exploratória. Não pretende medir estatisticamente todo o mercado didático brasileiro, mas compreender em profundidade três casos aprovados no mesmo ciclo do PNLD. A escolha dos livros do 6º ano fundamenta-se, primeiramente, em uma necessidade de delimitação metodológica. O conteúdo de História Antiga aparece no Ensino Fundamental e pode retornar no Ensino Médio, mas abraçar os dois segmentos tornaria o escopo excessivamente amplo e reduziria a profundidade da leitura. Optou-se, portanto, pelo 6º ano por razões de viabilidade e precisão investigativa. Essa escolha não foi um recuo: foi uma decisão para permitir que textos, mapas, imagens e atividades fossem observados com maior cuidado.

A faixa etária aproximada de 11 a 12 anos também possui relevância pedagógica. Para muitos estudantes, é o primeiro contato sistemático com História Antiga nos Anos Finais. O apelo imagético do Egito pode servir de porta de entrada para temporalidade, cultura material, iconografia, religião, trabalho e poder. Justamente por ser uma entrada tão marcante, o modo como o continente africano aparece, ou se torna secundário, merece atenção. A Base Nacional Comum Curricular inclui sociedades antigas da África, do Oriente Médio e das Américas na habilidade EF06HI07 (Brasil, 2018). As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais reforçam a obrigação de ensinar História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (Brasil, 2003, 2004, 2008). Esses marcos não determinam que todo livro use os mesmos exemplos, mas sustentam a exigência de pluralidade, agência e combate a estereótipos.

Foram selecionadas três coleções didáticas de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ano). As três coleções foram publicadas em 2022 e passaram a circular nas escolas no ciclo PNLD 2024. A diferença entre essas datas ajuda a compreender que 2024 nomeia o ciclo do programa, e não o ano de edição dos livros. O corpus efetivamente consultado é formado pelos Manuais do Professor, que reproduzem as páginas do livro do estudante e acrescentam orientações complementares nas margens.

COLEÇÃO	TÍTULO	EDITORA	PNLD
A	JORNADAS: NOVO CAMINHO	SARAIVA	2024-2027
B	JOVEM SAPIENS	SCIPIONE	2024-2027
C	SUPERAÇÃO	MODERNA	2024

Fonte: Manuais do Professor das coleções analisadas.

Para evitar uma comparação baseada em pesos arbitrários, a análise organiza seis eixos equivalentes: localização geográfica; conexões africanas; crítica ao racismo, eurocentrismo e orientalismo; crítica ao embranquecimento; menção a historiadores africanos; protagonismo feminino. Precisão cronológica e qualidade das atividades são critérios transversais aplicados aos seis pontos. Presença não significa automaticamente qualidade; ausência não prova intenção; e uma atividade complexa pode ter mais valor pedagógico do que várias menções superficiais. O objetivo é construir perfis comparáveis, não um pódio entre coleções.

CATEGORIA	DEFINIÇÃO	INDICADORES
Localização Geográfica	Como o Egito é situado no espaço	Menção explícita à África; Uso de termos como "Crescente Fértil" Ou "Oriente Médio"; mapas que incluam ou excluam a África.
Conexões Africanas	Relações do Egito com outros povos Africanos	Menção A Nubia, Cuxe, Etiópia, Axum; Descrição

		de intercâmbios Culturais, Comerciais Ou Políticos.
Crítica ao racismo, eurocentrismo e orientalismo	Presença de uma reflexão crítica sobre o racismo científico e o eurocentrismo	Menção A Autores Eurocentristas/Racistas Ou A Visão Racista Da África; Uso De Termos Como "Racista", "Eurocêntrico"; Atividades Que Problematicem Essas Questões.
Crítica Ao Embranquecimento	Problematização da representação étnica dos Egípcios	Menções sobre Cleópatra ou sua visão na cultura popular ocidental; Uso do termo "Faraós Negros"; discussão sobre a etnia dos Egípcios.
Menção A Historiadores Africanos	Reconhecimento da produção historiográfica Africana	Citação de historiadores ou pesquisadores Africanos; Menção à produção acadêmica do continente.
Protagonismo Feminino	Valorização do papel das mulheres na história Africana	Descrição do papel de mulheres na Sociedade Africana.

Fonte: elaboração do autor com base em Frizzo (2017, p. 79–81), Choppin (2009) e Oliva (2017).

A amostra de três livros não representa todo o PNLD nem permite generalizar sobre “os livros didáticos brasileiros”. As conclusões devem usar fórmulas proporcionais: “nas três coleções analisadas”, “nos trechos registrados” e “no componente consultado”. A pesquisa não observou aulas nem entrevistou estudantes; portanto, pode analisar possibilidades didáticas, não efeitos garantidos de aprendizagem. A orientação antirracista organiza a relevância da pergunta, mas não determina antecipadamente os resultados. Para reduzir viés de confirmação, a análise procura evidências que contrariem a expectativa inicial: reconhece,

por exemplo, que a atividade Hegel/Curtin fortalece Jovens Sapiens História; que o título “África Antiga: Egito e Cuxe” é evidência favorável a SuperAÇÃO! História; e que Jornadas, embora explícita, deve ser examinada também quanto à continuidade e à precisão cronológica.

Coleção A – Jornadas (CARDOSO; NINA, 2024): uma abordagem crítica



A Coleção A, intitulada Jornadas (CARDOSO; NINA, 2024), destaca-se entre as três coleções analisadas por sua abordagem explícita da localização geográfica do Egito e por sua disposição em problematizar as representações tradicionais do período faraônico. Essa

postura, no entanto, não deve ser tomada como um fim em si mesma, mas como um ponto de partida para uma reflexão mais ampla sobre os limites e as possibilidades do ensino de História Antiga no contexto brasileiro contemporâneo.

Em primeiro lugar, a coleção localiza o Egito de forma inequívoca no continente africano. Logo nas primeiras páginas do capítulo, o livro pergunta ao aluno: "Mas você sabe em qual continente o Egito está localizado?" e responde: "ele se situa no norte da África" (CARDOSO; NINA, 2024, p. 74). Essa afirmação, embora aparentemente simples, tem um significado teórico profundo, pois confronta diretamente a operação de "desafricanização" denunciada por Oliva (2017). O autor argumenta que os livros didáticos, ao silenciarem a localização africana do Egito, perpetuam um "silêncio epistêmico" que reflete uma lógica eurocêntrica, na qual a grandiosidade da civilização egípcia não pode ser associada ao continente africano. Ao fazer o movimento inverso (afirmar categoricamente que o Egito está na África), a Coleção A rompe com essa tradição, ainda que de forma inicial.

Além disso, a coleção não se limita a localizar o Egito; ela também estabelece conexões com outros povos africanos. O livro menciona que "na Antiguidade, o Egito fazia divisa com a Núbia, com a Etiópia e com o deserto da Líbia" (CARDOSO; NINA, 2024, p. 74) e dedica uma seção complementar à Núbia e ao Império de Axum (p. 80-85). Essa abordagem dialoga com a crítica de Serrano e Waldman (2010, p. 29), que denuncia a representação da África como um espaço homogêneo, desprovido de história e reduzido a uma função secundária no imaginário ocidental. Ao reconhecer a diversidade e a complexidade das sociedades africanas antigas, a Coleção A contribui para desmontar essa imagem, ainda que de forma limitada.

Outro aspecto relevante é a crítica explícita ao racismo e ao eurocentrismo. O livro afirma que "naquela época, a África antiga era vista como povoada por aldeias de caçadores-coletores. No entanto, essa era uma concepção racista e eurocêntrica" (CARDOSO; NINA, 2024, p. 74). Essa passagem ecoa a denúncia de Munanga de que os livros didáticos, quando não problematizados, "carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental" (2005, p. 15). Ao nomear o racismo e o eurocentrismo como problemas, a coleção se distancia da tendência denunciada por Patu (2018), que aponta para a reprodução de visões eurocêntricas e orientalistas nos livros didáticos de História Antiga. No entanto, é importante notar que

essa crítica, embora presente, não é aprofundada ao longo de todo o capítulo, o que sugere que a coleção concentra seus esforços no desenvolvimento do que Bittencourt (2008, p. 122) define como “formação intelectual” (a criação de instrumentos cognitivos para o pensamento crítico) sem avançar de forma mais explícita para uma “formação política” que articule esse conhecimento de uma forma mais direta.

A coleção também valoriza a produção de historiadores africanos. O livro menciona que "desde os anos 1950, historiadores e arqueólogos africanos têm demonstrado as profundas relações entre o Egito e outras sociedades africanas, como o Reino da Núbia" (CARDOSO; NINA, 2024, p. 74). Essa referência é significativa porque reconhece a agência dos povos africanos na produção de sua própria história, que tende a se alinhar ao projeto de Ki-Zerbo (2010, p. 29), que propôs uma perspectiva que rompe com a visão colonial que os reduzia a objetos do discurso histórico. Ao incorporar essa produção historiográfica, a Coleção A se distancia da tradição que, como observa Patu (2018, p. 74), tende a "analisar somente os fatos 'bons' e a exuberância da sociedade egípcia".

Um dos pontos notáveis da Coleção A é a problematização do embranquecimento de Cleópatra. O livro apresenta uma atividade que pergunta: "Por que Cleópatra VII foi interpretada por atrizes brancas nos filmes estadunidenses e europeus?" e questiona se essa representação "pode estar relacionada a um pensamento racista" (CARDOSO; NINA, 2024, p. 79). Essa abordagem dialoga diretamente com a crítica de Oliva (2017) ao embranquecimento do Egito e com a análise de Silva (2025, p. 239) sobre o whitewashing no cinema, que reforça o discurso eurocêntrico ao selecionar atores brancos para interpretar personagens egípcios.

Por fim, a Coleção A se destaca por seu uso do exotismo como ponto de partida, mas não como ponto de chegada. O capítulo começa com referências a filmes, pirâmides e múmias, elementos típicos do imaginário exotizante sobre o Egito, mas rapidamente desvia para uma abordagem crítica que localiza o Egito na África, denuncia o racismo e problematiza o embranquecimento. Essa estratégia se aproxima da proposta de Braga (2021) de "sair da pirâmide e conhecer além-Nilo", ou seja, de superar a visão exótica e monumentalista do Egito para conectá-lo ao presente e à África.

Em suma, a Coleção A se apresenta como um exemplo de abordagem que, embora ainda limitada por certas tradições editoriais, incorpora elementos fundamentais para a

superação do eurocentrismo no ensino de História Antiga. Ela localiza o Egito na África, estabelece conexões com outros povos africanos, denuncia o racismo, problematiza o embranquecimento, valoriza a produção historiográfica africana e utiliza o exotismo como gancho para uma reflexão crítica.

Coleção B – Jovem Sapiens (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2024): entre o reconhecimento e o silêncio



A Coleção B, intitulada Jovem Sapiens (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2024), situa o Egito no continente africano de forma clara, afirmando que a civilização egípcia se

desenvolveu "em uma região desértica da África, às margens do Rio Nilo" (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2024, p. 103). O livro reconhece que "durante muito tempo, a África foi tratada pelos estudiosos europeus como um continente sem história" e que, na segunda metade do século XX, "pesquisadores passaram a considerar a história da África com base em uma visão mais científica e fundamentada, combatendo os preconceitos" (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2024, p. 102). Esse reconhecimento, embora breve, é significativo porque coloca em evidência a crítica ao racismo científico que marcou a historiografia ocidental, ecoando a denúncia de Ki-Zerbo (2010) sobre a "mutilação" da história africana.

Essa abordagem mais discreta talvez reflita o que Oliva (2017) identifica como um "silêncio epistêmico" que, embora não seja total, ainda opera de maneira sutil, deslocando a ênfase da africanidade do Egito para outros aspectos. A coleção parece mais interessada em destacar a influência do Nilo e as realizações culturais do Egito, e nesse movimento se abstém de reforçar que o Egito era parte do continente africano, e mais do que isso, um elemento central de sua identidade histórica. Esse movimento, ainda que não intencional, acaba por reproduzir a lógica que exhibe uma imagem socialmente construída do mundo em que a África é tratada como um espaço de recepção de influências, em vez de produção ativa de civilizações.

No que diz respeito às conexões africanas, a Coleção B dedica uma seção inteira ao Reino de Cuxe (Núbia). O livro descreve as relações entre egípcios e cuxitas, menciona a dominação egípcia sobre a Núbia e a reviravolta com a ascensão dos "faraós negros", que dominaram o Egito entre 730 e 650 a.C. (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2024, p. 115-119). O livro também destaca o papel das candaces, que "exerciam um papel preponderante na organização da família e do Estado, na distribuição dos bens da sociedade, na liderança dos cultos, nos acordos políticos com povos estrangeiros, nas guerras etc." (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2024, p. 116). Essa seção é importante porque reconhece que o Egito não existiu isoladamente, mas em interação com outras sociedades africanas, e porque valoriza o protagonismo feminino africano, algo que ainda é raro nos livros didáticos. Contudo, a forma como essa interação é apresentada tende a enfatizar a influência egípcia sobre os cuxitas, em vez de explorar as trocas culturais em sua complexidade ou o protagonismo dos próprios cuxitas, o que sugere que a coleção ainda opera dentro de uma

lógica que Patu (2018) identifica como tendente a reproduzir visões eurocêtricas e orientalistas, ainda que de forma mais sutil.

A coleção complementa sua abordagem com uma atividade que expõe as raízes do racismo científico. A atividade apresenta duas fontes: a primeira, de Hegel (século XIX), afirma que "a África não é uma parte histórica do mundo" e que o Egito "pertence ao mundo europeu ou asiático"; a segunda, do historiador Curtin (final do século XX), denuncia que "os racistas não cessavam de proclamar que a história da África não tinha importância" e que os africanos foram tratados como "objeto e jamais sujeito da história" (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2024, p. 125). Ao contrapor essas duas visões, o livro convida o aluno a refletir sobre a herança do racismo na atualidade, perguntando: "Como a herança do racismo pode ser observada na atualidade?" e "Você considera importante a discussão apresentada?" Essa é uma iniciativa louvável, pois coloca o aluno em contato com o debate historiográfico e com a persistência de visões racistas sobre a África. No entanto, a atividade, embora presente, não é retomada ao longo do capítulo de forma a integrar essa crítica à análise da sociedade egípcia. Ela permanece como um momento isolado, sem eco nas demais seções, o que sugere que a coleção reconhece a necessidade de discutir o racismo, mas não chega a transformar essa discussão em um eixo estruturante de sua abordagem, limitando-se a uma formação intelectual que, como observa Bittencourt (2008, p. 122), ainda não se articula plenamente a uma "formação política" mais direta.

A Coleção B também valoriza o protagonismo feminino africano, citando pesquisadores como Fernanda Thomaz e Filipe Vidal, que estudam o papel central das mulheres em sociedades africanas. O livro afirma que "a visão atual da mulher como dependente dos homens é resultado da influência do colonialismo europeu" e que "a verdadeira emancipação feminina deve partir do estudo e da recuperação de elementos do passado africano" (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2024, p. 120). Essa abordagem dialoga com a crítica de Silva Júnior (2016, p. 104) à invisibilidade da mulher nos manuais escolares e com a necessidade de uma história mais plural e inclusiva.

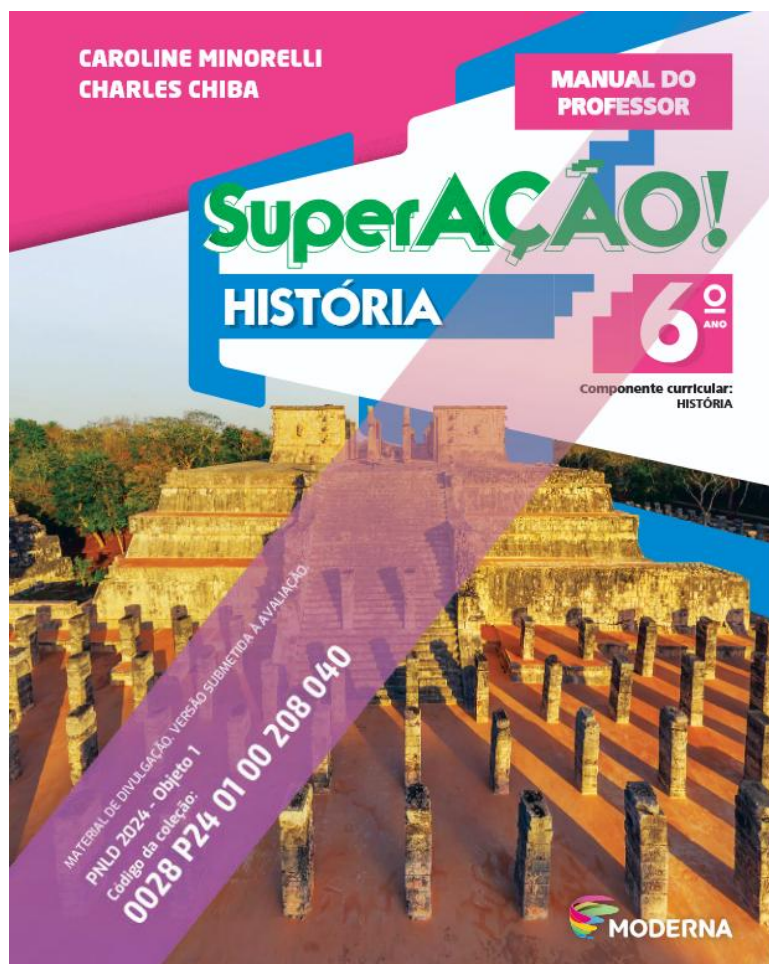
No entanto, a coleção apresenta um ponto cego significativo: a ausência de uma problematização do embranquecimento de figuras históricas egípcias. O livro não aborda a representação de Cleópatra no cinema nem discute como o orientalismo (SAID, 1990) e o whitewashing (SILVA, 2025) operam para construir uma imagem do Egito descolada de sua

africanidade. Esse silêncio, embora compreensível em um material didático que já se propõe a tratar de muitos temas, revela um limite importante, pois o embranquecimento do Egito é uma das operações mais difusas do orientalismo, como apontam Oliva (2017) e Said (1990). Ao não problematizar essa questão, a coleção perde a oportunidade de desconstruir um dos estereótipos mais duradouros sobre o Egito Antigo e de discutir como as representações contemporâneas continuam a reproduzir visões distorcidas do passado.

Por fim, a Coleção B mantém um certo exotismo em sua abordagem, com ênfase em pirâmides, mumificação e deuses, elementos que, embora façam parte do imaginário sobre o Egito, são apresentados de forma descritiva, sem uma reflexão crítica sobre o que esses elementos significam dentro da sociedade egípcia ou sobre como eles foram apropriados pelo imaginário ocidental. Essa persistência do exotismo, ainda que atenuada pela inclusão de temas como Cuxe e pela atividade sobre racismo, indica que a coleção ainda não incorpora plenamente o que Braga (2021) propõe como "sair da pirâmide" para superar a visão monumental e exótica e conectar o Egito a questões contemporâneas e à sua dimensão africana.

Em suma, a Coleção B representa um avanço em relação a uma abordagem totalmente tradicional, ao localizar o Egito na África, incluir uma seção sobre Cuxe, valorizar o protagonismo feminino e apresentar uma atividade sobre racismo científico. No entanto, esses avanços são pontuais e não se traduzem em uma reestruturação profunda da narrativa sobre o Egito. A coleção ainda opera dentro de uma lógica que privilegia a descrição em detrimento da problematização, o que limita seu potencial de contribuir para a formação de uma consciência histórica crítica e antirracista.

Coleção C – Superação (MINORELLI; CHIBA, 2024): uma abordagem mais tradicional



A Coleção C, intitulada Superação (MINORELLI; CHIBA, 2024), ocupa um lugar distinto no espectro das três obras analisadas. O capítulo dedicado ao Egito Antigo, intitulado "África Antiga: Egito e Cuxe", já anuncia uma perspectiva que, em princípio, insere o Egito no contexto africano. Antes mesmo de iniciar o texto sobre o Egito, a coleção afirma: "Vimos na unidade anterior que o ser humano teve origem e se desenvolveu no continente africano há milhões de anos. A África também foi o local de desenvolvimento de grandiosas sociedades, como estudaremos a seguir" (MINORELLI; CHIBA, 2024, p. 88). Essa introdução é significativa porque reconhece a África como berço da humanidade e como espaço de civilizações complexas, o que já a distingue de abordagens que tratam o continente como periférico ou desprovido de história.

No entanto, essa afirmação inicial, embora correta, não se traduz em uma ênfase ao longo do capítulo. A coleção não chega a afirmar explicitamente, no corpo do texto sobre o Egito, que a civilização egípcia faz parte desse conjunto de "grandiosas sociedades"

africanas, deixando a conexão apenas implícita. Esse movimento, ainda que não intencional, reflete o que Oliva (2017) descreve como uma operação de apagamento da africanidade do Egito, que desloca a ênfase de sua pertença ao continente para outros aspectos, como a influência do Nilo e as realizações culturais. A coleção parece mais interessada em destacar esses elementos do que em expor que o Egito era um elemento central da história africana.

A Coleção C dedica uma seção extensa ao Reino de Cuxe (MINORELLI; CHIBA, 2024, p. 94-105), com muitos detalhes sobre as relações comerciais entre egípcios e cuxitas, a invasão egípcia, a dominação cuxita, os "faraós negros", a influência cultural, as candaces, a escrita meroíta e os sítios arqueológicos de Méroe. O livro menciona que os cuxitas estabeleceram contato com sírios, persas, indianos, gregos e romanos (MINORELLI; CHIBA, 2024, p. 96). Essa seção é valiosa porque reconhece a existência de uma civilização africana complexa e interconectada. No entanto, a forma como essa interação é apresentada tende a enfatizar a influência egípcia sobre os cuxitas e as conexões com povos não africanos, em vez de explorar as trocas culturais em sua complexidade ou o protagonismo dos próprios cuxitas. Essa abordagem sugere que a coleção ainda opera dentro de uma lógica que Patu (2018) identifica como tendente a reproduzir visões eurocêntricas e orientalistas, ainda que de forma mais sutil.

Um dos pontos mais problemáticos da Coleção C é a ausência de uma crítica explícita ao racismo científico ou ao eurocentrismo, ao contrário do que ocorre nas Coleções A e B. Não há menção a autores que produziram uma historiografia racista e/ou orientalista como Hegel, que negou historicidade à África, nem uma discussão sobre a construção de uma imagem negativa do continente. Essa ausência é particularmente significativa porque, como observa Munanga (2005, p. 15), os livros didáticos, quando não problematizados, tendem a reproduzir conteúdos viciados e preconceituosos. Ao não abordar essas questões, a Coleção C perde a oportunidade de desnaturalizar visões que ainda persistem no imaginário escolar sobre a África e o Egito.

A coleção utiliza o termo "faraós negros" (MINORELLI; CHIBA, 2024, p. 93) e valoriza o protagonismo feminino (candaces, p. 98), mas não aprofunda a crítica ao embranquecimento nem menciona historiadores ou pesquisadores africanos. Há uma atividade que interpela o aluno sobre a importância das mulheres negras, em um esforço para reforçar o assunto das candaces, e uma questão que pergunta por que os egípcios e os cuxitas

tenham semelhanças culturais, porém ambas são rasas nesse sentido. Elas não convidam o aluno a refletir sobre as implicações políticas e históricas dessas representações, nem a questionar a tradição que embranqueceu o Egito por séculos. Essa abordagem superficial contrasta com a crítica de Frizzo (2017), que defende que as imagens do Egito nos livros didáticos não são neutras e carregam relações de poder social que precisam ser analisadas criticamente.

Além disso, a Coleção C mantém um exotismo pronunciado em sua abordagem, com ênfase em pirâmides, mumificação e deuses, elementos que são apresentados de forma descritiva, sem uma reflexão crítica sobre o que esses elementos significam dentro da sociedade egípcia ou sobre como eles foram apropriados pelo imaginário ocidental. Essa persistência do exotismo, aliada à ausência de uma crítica ao eurocentrismo, indica que a coleção ainda não incorpora a proposta de Braga (2021) de romper com a abordagem que reduz o Egito a um espetáculo de pirâmides e faraós, conectando-o ao presente e à sua dimensão africana. O livro parece mais interessado em descrever as maravilhas do Egito do que em problematizar como essas maravilhas foram usadas para construir uma imagem exotizada e descolada da realidade histórica.

Em suma, a Coleção C representa uma abordagem que, embora parta de uma premissa correta ao reconhecer a origem africana da humanidade e a existência de grandes sociedades no continente, não sustenta essa perspectiva ao longo do capítulo. Ela dedica espaço a Cuxe e usa o termo "faraós negros", mas não critica o racismo, não aprofunda a localização africana do Egito e não oferece atividades que estimulem uma reflexão crítica sobre essas questões. Essa postura confirma o que Patu (2018) já identificara como uma tendência geral dos livros didáticos: "relacionar a sociedade egípcia aos dias atuais, analisando pouco o contexto histórico", o que leva a "reproduzir o olhar eurocêntrico, analisando somente os fatos 'bons' e a exuberância da sociedade egípcia" (p. 74). A Coleção C, portanto, revela que a crítica ao eurocentrismo ainda não é homogênea no mercado editorial brasileiro, e que mesmo quando há um reconhecimento inicial da africanidade do Egito, ele pode não se traduzir em uma abordagem crítica e consistente ao longo do material.

SALDO FINAL DA ANÁLISE DAS TRÊS COLEÇÕES

A análise das três coleções revela um espectro de abordagens que, embora distintas, compartilham um traço comum: todas, em alguma medida, reconhecem a importância de situar o Egito em seu contexto africano, mas o fazem com diferentes graus de profundidade e consistência. Esse espectro reflete não apenas escolhas editoriais, mas também as tensões e os limites do próprio campo do ensino de História Antiga no Brasil.

1. A Coleção A se destaca como a mais crítica e consistente. Ela localiza o Egito na África de forma inequívoca, denuncia o racismo que tentou retirá-lo de lá, problematiza o embranquecimento de figuras como Cleópatra, valoriza a produção de historiadores africanos e destaca o protagonismo feminino. É a única entre as três que faz um movimento explícito de perguntar ao aluno sobre o continente e de afirmar categoricamente a localização. Também é a única que dedica uma atividade à representação de Cleópatra no cinema, questionando o whitewashing e suas implicações racistas. Sua abordagem do exotismo é controlada: o capítulo começa com referências a filmes, pirâmides e múmias, mas rapidamente desvia para uma crítica que conecta o Egito à África e ao presente. No entanto, mesmo essa coleção tem limites: a crítica ao racismo e ao eurocentrismo, embora presente, não é aprofundada ao longo de todo o capítulo, o que sugere que ela concentra seus esforços no desenvolvimento de uma "formação intelectual" sem avançar de forma mais explícita para uma "formação política" que articule esse conhecimento a uma atuação cidadã mais direta.

2. A Coleção B ocupa uma posição intermediária. Ela localiza o Egito na África e reconhece que a África foi tratada como um "continente sem história" pela historiografia ocidental, mas o faz de forma mais discreta. Sua seção sobre Cuxe é extensa e valoriza o protagonismo feminino, mas a interação com o Egito é apresentada de forma que enfatiza a influência egípcia sobre os cuxitas, em vez de explorar as trocas culturais em sua complexidade. A atividade sobre racismo científico (comparação entre Hegel e Curtin) é louvável, mas permanece isolada, sem eco nas demais seções. A coleção avança em relação a uma abordagem totalmente tradicional, mas seus avanços são pontuais e não se traduzem em uma reestruturação profunda da narrativa. A ausência de uma problematização do embranquecimento do Egito e a manutenção de um certo exotismo indicam que a coleção

ainda não rompeu completamente com as visões que tratam o Egito como um espetáculo monumental, descolado de sua historicidade e de sua dimensão africana.

3. A Coleção C é a mais tradicional das três. Embora parta de uma premissa correta ao reconhecer a origem africana da humanidade e a existência de grandes sociedades no continente, ela não sustenta essa perspectiva ao longo do capítulo sobre o Egito. A localização africana do Egito é deixada implícita, e não há uma crítica explícita ao racismo ou ao eurocentrismo. A seção sobre Cuxe é extensa, mas a interação com o Egito é apresentada de forma que enfatiza a influência egípcia sobre os cuxitas e as conexões com povos não africanos. As atividades são rasas e não estimulam uma reflexão crítica sobre as representações do Egito. A coleção parece mais interessada em descrever as maravilhas do Egito do que em problematizar como essas maravilhas foram usadas para construir uma imagem exotizada e descolada da realidade histórica. É a coleção que mais se aproxima do padrão tradicional, no qual o Egito é tratado como um espetáculo monumental, sem conexão com a África ou com questões contemporâneas.

Essas diferenças não são meramente acadêmicas; elas têm implicações concretas para a formação dos alunos. O 6º ano é o momento em que os estudantes têm seu primeiro contato sistemático com a História Antiga, e as representações ali veiculadas tendem a se cristalizar como referências duradouras. Um livro que silencia a localização africana do Egito ou que trata o racismo como um tema secundário está, ainda que involuntariamente, contribuindo para a manutenção de uma visão eurocêntrica do passado. Por outro lado, uma coleção que problematiza essas questões, como a Coleção A, está ajudando a formar uma consciência histórica mais crítica e plural.

Os achados desta análise dialogam com as conclusões de outros pesquisadores do campo. Patu (2018) já havia chamado a atenção para a reprodução do eurocentrismo nos livros didáticos de História Antiga, apontando para a necessidade de repensar os conteúdos e interligar o conhecimento acadêmico e escolar. A análise das três coleções confirma esse diagnóstico, mostrando que mesmo quando há avanços, eles ainda são pontuais e não homogêneos. Frizzo (2017) defende que as imagens do Egito nos livros didáticos não são neutras e carregam relações de poder social. A Coleção A, ao problematizar o embranquecimento de Cleópatra, responde a essa crítica; as Coleções B e C, ao silenciarem essa questão, mostram que a crítica de Frizzo ainda não foi plenamente incorporada pelo

mercado editorial. Braga (2021) propõe uma abordagem que supere a visão exótica e monumentalista do Egito, conectando-o ao presente e à sua dimensão africana. A Coleção A se aproxima dessa proposta, enquanto as Coleções B e C ainda mantêm um exotismo pronunciado, o que indica que a proposta de Braga ainda não é hegemônica. Silva (2025) denuncia o whitewashing no cinema e sua relação com a perpetuação de uma imagem eurocêntrica do Egito. A Coleção A, ao problematizar a representação de Cleópatra, dialoga com essa crítica; as Coleções B e C, ao não abordarem essa questão, mostram que o whitewashing continua sendo um ponto cego nos livros didáticos.

Essa desigualdade na incorporação das críticas ao eurocentrismo e ao racismo não pode ser compreendida apenas como fruto de escolhas editoriais isoladas. Ela é moldada por uma lógica estrutural que atravessa a produção do livro didático no Brasil: a lógica do mercado. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) movimenta um mercado bilionário, no qual as editoras disputam contratos que garantem a compra de milhões de exemplares. Nesse cenário, o livro didático não é apenas um instrumento pedagógico; é, antes de tudo, uma mercadoria que precisa ser vendida e que, portanto, atende a lógicas de mercado. Como observa Cassiano (2004), o poder público, ao terceirizar a produção do livro didático para o mercado editorial, renuncia a um elemento fundamental de seu sistema educativo, o currículo, para deixá-lo nas mãos de empresas privadas. Essa terceirização não é neutra: ela submete a seleção de conteúdos e a abordagem de temas sensíveis, como o racismo e o eurocentrismo, às demandas de um mercado que busca o maior alcance possível, muitas vezes em detrimento da profundidade crítica. Choppin (2009) complementa essa análise ao afirmar que o manual escolar tem, entre suas múltiplas funções, uma função comercial, sendo um produto de consumo cuja produção e circulação são orientadas por interesses econômicos, não apenas educacionais.

A lógica mercadológica ajuda a explicar por que, mesmo em livros didáticos circulando em 2024, encontramos coleções que silenciam a localização africana do Egito ou que tratam a África de forma genérica. A preferência pelo exotismo (pirâmides, múmias, faraós etc) em detrimento de uma abordagem crítica é, em grande medida, uma estratégia de mercado: o exótico vende, é mais palatável e menos desafiador do que uma discussão sobre racismo e colonialidade. Como alerta Cassiano (2017), o mercado editorial, ao produzir livros

didáticos, atende a lógicas de venda e lucro, que muitas vezes se sobrepõem às demandas pedagógicas.

Diante desse quadro, a formação docente torna-se um elemento central para a superação do eurocentrismo. Como observa Silva Júnior (2016), grande parte dos professores que atuam no ensino fundamental não tiveram contato com perspectivas críticas ao eurocentrismo ao longo de sua formação inicial. Isso significa que, mesmo quando os livros didáticos apresentam limitações, os professores podem atuar como mediadores críticos, questionando os silêncios e as representações exotizadas. No entanto, essa mediação exige uma formação que capacite os professores a identificar e problematizar o eurocentrismo e o racismo presentes nos materiais didáticos, algo que, como ressalta o mesmo autor, a BNCC ainda não oferece de forma adequada.

Por fim, a valorização do protagonismo feminino nas três coleções, especialmente a ênfase nas candaces, é um aspecto positivo que mostra que os livros didáticos estão, cada vez mais, incorporando a história das mulheres africanas. Mulheres e gênero não aparecem neste trabalho apenas como uma contagem de personagens femininas. A categoria investiga como poder, trabalho, parentesco, religião e posição social são organizados e se o livro apresenta mulheres como agentes históricos ou somente como exceções curiosas. Robins (1993) demonstra que as mulheres no Egito possuíam direitos e possibilidades específicas em campos como propriedade, família e religião, mas essas experiências variavam conforme período e posição social. Não é adequado converter casos de mulheres poderosas em uma afirmação geral de igualdade entre homens e mulheres.

No caso de Cuxe e Meroé, kandake (candaces) era um título da realeza, e não um nome pessoal ou um sinônimo geral de rainha africana. Algumas candaces exerceram autoridade direta, mas o título também esteve ligado à posição de rainha-mãe e a funções que mudaram conforme o período. Essa explicação permite compreender a importância política de Amanirenas sem transformar todas as mulheres de Cuxe em candaces, sem presumir que todas as candaces governaram da mesma forma e sem concluir que a presença de mulheres poderosas significava igualdade de gênero para toda a sociedade. A categoria, portanto, valoriza o protagonismo feminino e, ao mesmo tempo, mantém as diferenças entre Núbia, Cuxe, Napata e Meroé. Cleópatra exige outro cuidado. Como integrante da dinastia ptolomaica de origem macedônica, ela não pode ser usada como amostra da aparência ou da

identidade de toda a população egípcia. Sua presença no corpus é relevante porque filmes, ilustrações e debates contemporâneos disputam sua imagem. Assim, Cleópatra serve para analisar recepção moderna, racialização e representação feminina; as candaces servem para estudar formas historicamente situadas de poder em Cuxe e Meroé. A distinção evita reunir mulheres de sociedades e períodos diferentes em uma categoria genérica.

Apesar de tudo, a presença de avanços pontuais não é suficiente para superar o eurocentrismo estrutural que ainda marca a abordagem do Egito Antigo. A prova da negritude do Egito já estava disponível há décadas, mas a historiografia escolar insiste em silenciá-la ou tratá-la como exceção. Isso evidencia que o campo ainda tem muito a avançar, e que a simples inclusão de elementos africanos não garante uma abordagem crítica, se não for acompanhada de uma reflexão sobre o racismo e o orientalismo que historicamente marcaram a produção do conhecimento histórico. Nesse sentido, a valorização das candaces, embora positiva, não pode ser vista como um fim em si mesma, mas como parte de um processo mais amplo de descolonização do ensino de História, que deve incluir também a crítica ao embranquecimento, ao exotismo e ao silenciamento da localização africana do Egito.

CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A pesquisa realizada ao longo deste artigo teve como ponto de partida uma pergunta aparentemente simples: o Egito Antigo está na África? A simplicidade da pergunta, no entanto, escondia uma complexidade que se revelou ao longo da análise das três coleções didáticas do PNLD 2024. O que encontramos foi um espectro de respostas que vão desde a afirmação categórica da localização africana do Egito até o silêncio sobre o assunto. Entre esses polos, uma série de hesitações, avanços e limites revela muito sobre o estado atual do ensino de História Antiga no Brasil. A principal constatação é que a mudança editorial está em curso, mas é desigual. Há coleções que incorporam criticamente a produção historiográfica africana, problematizam o racismo e o embranquecimento, e estabelecem conexões com outros povos do continente. Há outras que, embora avancem em alguns aspectos, como a inclusão de seções sobre Cuxe ou a menção a "faraós negros", ainda mantêm silêncios significativos sobre a localização africana do Egito e sobre o racismo que

historicamente a negou. E há, também, coleções que, mesmo em 2024, ainda tratam o Egito como um espetáculo monumental, descolado de sua geografia e de sua historicidade.

Essa desigualdade não é um acaso. Ela reflete as tensões de um mercado editorial que, ao produzir livros didáticos para o PNLD, precisa equilibrar demandas pedagógicas com lógicas de venda e lucro. O exotismo vende; a crítica ao racismo, infelizmente, ainda é vista como um risco comercial. A persistência de abordagens que silenciam a africanidade do Egito não é, portanto, apenas um problema de conteúdo, mas também um sintoma de uma estrutura que prioriza o palatável em detrimento do crítico. No entanto, a existência de uma coleção como a *Jornadas* mostra que é possível fazer diferente. Ela prova que o mercado editorial pode, sim, produzir materiais que conectem o Egito à África, que denunciem o racismo e que problematizem o embranquecimento, sem perder o apelo pedagógico ou a qualidade didática. O problema não é a inviabilidade, mas a escolha.

Este trabalho não parte do zero. Ele se insere em um campo de pesquisa que, no Brasil, vem crescendo e se consolidando nas últimas décadas. Pesquisadores como Jerrison Patu, Bruno Miranda Braga, Wanderson Alberto da Silva e Fábio Frizzo já haviam chamado a atenção para problemas recorrentes, como a reprodução do eurocentrismo, a ausência de diálogo com a Egíptologia, a carência de indicações audiovisuais e a falta de criticidade nas imagens. O que este artigo buscou foi avançar um passo adiante: mostrar como esses problemas se manifestam de forma desigual em diferentes coleções de um mesmo PNLD, e como a escolha editorial, e não apenas a disponibilidade de conteúdo, determina se um livro será crítico ou “tradicional”.

Essa experiência de pesquisa também relembra como o ensino de História Antiga no Brasil é atravessado por disputas que vão muito além da sala de aula. Um dos momentos em que essas disputas ficaram mais visíveis foi em 2015, quando a primeira versão da BNCC propôs uma reorganização curricular que praticamente esvaziava o ensino de História Antiga e Medieval. A justificativa oficial era que o currículo deveria priorizar a história do Brasil e da América Latina, e que os conteúdos desses períodos seriam abordados de forma integrada e transversal, e não como blocos fechados. No entanto, historiadores da área denunciaram que essa integração, na prática, significava a exclusão desses conteúdos, e que a justificativa ignorava a importância do estudo das sociedades antigas para a formação de conceitos fundamentais como temporalidade, cultura material e dinâmicas de poder. A pressão dos

especialistas surtiu efeito, e a versão final da BNCC, em 2017, reinseriu esses conteúdos, ainda que de forma mais modesta. O episódio, contudo, deixou claro que o ensino de História é um campo de disputa, no qual decisões sobre o currículo não podem ser tomadas sem a participação daqueles que se dedicam ao estudo do passado.

Este trabalho evidencia que a mudança editorial está em curso, mas é heterogênea e dependente de escolhas políticas e pedagógicas de cada editora. A análise das três coleções mostrou que o campo ainda tem muito a avançar, e que a simples inclusão de elementos africanos, como a menção a Cuxe, o termo "faraós negros" ou a valorização das candaces, não é suficiente para garantir uma abordagem crítica, se não for acompanhada de uma reflexão sobre o racismo e o orientalismo que historicamente marcaram a produção do conhecimento histórico. Mais do que isso, este artigo reforça a importância de olhar para o 6º ano como um momento crucial da formação histórica dos alunos. É nessa etapa que as bases do imaginário sobre o Egito são construídas, e é ali que o silêncio sobre a africanidade do Egito pode causar os maiores danos. Um livro que silencia a localização africana do Egito ou que trata o racismo como um tema secundário está, ainda que involuntariamente, contribuindo para a manutenção de uma visão eurocêntrica do passado. Por outro lado, uma coleção que problematiza essas questões está ajudando a formar uma consciência histórica mais crítica e plural.

Cabe, portanto, a pesquisadores, professores e formuladores de políticas públicas incentivar e multiplicar as boas práticas, para que o ensino de História Antiga deixe de ser um veículo de reprodução do racismo e se torne uma ferramenta de construção de uma consciência histórica plural, crítica e antirracista. Uma possibilidade de organização que sugiro é trabalhar o assunto em cinco pontos: (1) problematizar mapas e a localização africana; (2) estudar Nilo, trabalho e tecnologias; (3) acompanhar rotas e relações com Núbia, Cuxe e outras regiões; (4) analisar mulheres, poder e diversidade social por meio de fontes; e (5) comparar uma representação moderna com as evidências estudadas. O produto final pode ser um mapa comentado, um pequeno dossiê de fontes ou uma resposta argumentativa à pergunta “de que modo o Egito fazia parte de histórias africanas?”. Ao tratar tecnologias, convém evitar a lista de “invenções egípcias” apresentada como genialidade isolada. Shaw (2012) propõe compreender inovação como transformação de materiais, técnicas e formas de organização. Irrigação, navegação, escrita, construção e metalurgia podem ser ligadas ao

trabalho de diferentes grupos e aos intercâmbios do vale do Nilo. Do mesmo modo, as rotas não devem aparecer apenas como caminhos para trazer riquezas ao Egito: Zayed e Devisse (2010, p. 97–118) mostram relações variadas com outras regiões africanas, o que permite discutir reciprocidade, disputas e circulação de conhecimentos.

Por fim, a contribuição teórica do artigo consiste em articular a crítica ao eurocentrismo e ao orientalismo ao problema específico da desafricanização do Egito. O aprofundamento de Cheikh Anta Diop mostra que o branqueamento não é apenas uma escolha visual contemporânea, mas parte de uma longa disputa sobre quem poderia ser reconhecido como produtor de civilização. Ao mesmo tempo, o trabalho recusa transformar essa crítica em uma identidade racial única e atemporal, preservando a diversidade do vale do Nilo e as controvérsias historiográficas. A contribuição metodológica está na comparação de três coleções do PNLD 2024 por seis eixos comuns, distinguindo presença, profundidade, precisão e possibilidade didática. A contribuição pedagógica está em converter os resultados em sugestões para o 6º ano: trabalhar território, tecnologias, trabalho, rotas comerciais, contatos com outros povos africanos, mulheres e representações modernas. Esses recortes permitem aproveitar o interesse por pirâmides, múmias ou Cleópatra sem deixar que o repertório mais popular esgote a história do Egito. Os limites são proporcionais ao desenho da pesquisa: três coleções não representam todo o PNLD; a análise dos Manuais do Professor não mostra automaticamente o uso em sala; e as propostas didáticas não foram testadas com estudantes. Esses limites não anulam o estudo. Eles definem com clareza o que ele oferece: um diagnóstico comparativo recente, categorias replicáveis e uma ponte fundamentada entre historiografia da África, política curricular e decisão docente. Pesquisas futuras podem ampliar o corpus, comparar ciclos do PNLD, observar aulas e investigar decisões editoriais. Também podem testar propostas sobre tecnologias e redes africanas. Ensinar o Egito na África significa construir uma narrativa mais conectada, crítica e historicamente responsável. As sugestões derivam da análise documental e da bibliografia e não foram testadas em uma intervenção de sala de aula. Seu valor está em traduzir os resultados do artigo em critérios e possibilidades que podem ser adaptados por professores.

Estudos futuros poderão aplicar sequências semelhantes, observar a aprendizagem dos estudantes e verificar quais combinações funcionam melhor em diferentes condições escolares. O ensino do Egito Antigo, se bem conduzido, tem o poder de curar feridas, de

repensar hierarquias culturais e de formar cidadãos capazes de olhar para o passado com olhos críticos e para o futuro com esperança.

REFERÊNCIAS:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Circe Bittencourt: "O bom livro didático é aquele usado por um bom professor"**. Nova Escola, São Paulo, 1º fev. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>. Acesso em: 21 jul. 2026

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PNLD 2024: Objeto 1: obras didáticas destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do Ensino Fundamental: lista de validação. Brasília, DF: FNDE, [2022]. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/validacao_2024_obj_1.pdf. Acesso em: 29 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRAGA, Bruno Miranda. **Sair da pirâmide e conhecer além-Nilo: ensino de história do Egito Antigo na Educação Básica**. Revista Galo, Parnamirim, ano 2, n. 3, p. 265-285, jan./jun. 2021.

CARDOSO, Maurício; NINA, Priscila. **Jornadas: Novos Caminhos – História**, 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2024.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares.** História (São Paulo), v. 23, p. 33-48, 2004.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional.** In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 83-100.

CHOPPIN, Alain. **O manual escolar: uma falsa evidência histórica.** Tradução de Maria Helena Bastos. História da Educação, Pelotas, n. 17, p. 9-24, 2009.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Jovem Sapiens – História, 6º ano.** São Paulo: Scipione, 2024.

DIOP, Cheikh Anta. **The African Origin of Civilization: Myth or Reality.** Chicago: Chicago Review Press, 1974.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR, Gamal (ed.). História geral da África, II: África antiga. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 1–36.

FRIZZO, Fábio. **História, Imagem e Poder Social: Uma Análise das Imagens do Egito Antigo nos Livros Didáticos Brasileiros.** In: BRANCAGLION JR., Antonio; CHAPOT, Gisela (Org.). Semna – Estudos de Egiptologia IV. Rio de Janeiro: Editora Klínê / Seshat – Laboratório de Egiptologia do Museu Nacional, 2017. p. 77-86.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; FUNARI, Raquel dos Santos. **O Presente do Passado: O Egito no Brasil.** Revista Hélade, Rio de Janeiro, v. 1, p. 35-43, 2015.

FUNARI, Raquel dos Santos. **Imagens do Egito Antigo: um estudo de representações históricas.** São Paulo: Annablume; Campinas: Unicamp, 2006.

GOODY, Jack. **O roubo da história: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente.** São Paulo: Contexto, 2008.

KEITA, S. O. Y. Ideas about “race” in Nile Valley histories: a consideration of “racial” paradigms in recent presentations on Nile Valley Africa, from “Black Pharaohs” to mummy genomes. Journal of Ancient Egyptian Interconnections, v. 35, p. 93–127, set. 2022. Disponível em: <https://egyptianexpedition.org/articles/ideas-about-race-in-nile-valley->

histories-a-consideration-of-racial-paradigms-in-recent-presentations-on-nile-valley-africa-from-black-pharaohs/. Acesso em: 9 ago. 2026.

JAMES, George G. M. **Stolen Legacy: Greek Philosophy is Stolen Egyptian Philosophy**. Trenton, NJ: Africa World Press, 1992.

KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MBEMBE, Achille. African modes of self-writing. *Public Culture*, v. 14, n. 1, p. 239–273, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1215/08992363-14-1-239>.

MINORELLI, Caroline; CHIBA, Charles. **Superação – História, 6º ano**. São Paulo: Moderna, 2024.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática**. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Desafricanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018**. *Romanitas – Revista de Estudos Grecolatinos*, n. 10, p. 26-63, dez. 2017.

PATU, Jerrison. O eurocentrismo sobre Egito Antigo nos livros didáticos. *Mythos: Revista de História Antiga e Medieval*, ano 2, n. 2, p. 72–86, 2018.

ROBINS, Gay. *Women in Ancient Egypt*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SERRANO, Carlos Moreira Henriques; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Wanderson Alberto da. **A produção audiovisual sobre Antigo Egito no livro didático de História**. *Revista Espacialidades*, v. 1, n. 01, p. 227-231, 22 abr. 2025. e-ISSN 1984-817X. DOI: 10.21680/1984-817X.2025v1n01ID38461. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/38461>. Acesso em: 21 jul. 2026

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. **BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo.** EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016.

SOUZA NETO, José Maria Gomes de. **Deuses do Egito (2016): uma narrativa filmica da civilização branca.** Transversos: Revista de História. Rio de Janeiro, n. 16, agosto, 2019.

ZAYED, Abd El Hamid; DEVISSE, Jean. Relações do Egito com o resto da África. In: MOKHTAR, Gamal (ed.). História geral da África, II: África antiga. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 97–118.