

EM DEFESA DO ENSINO DA HISTÓRIA ANTIGA NAS ESCOLAS CONTEMPORÂNEAS: BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM, USOS DO PASSADO E PEDAGOGIA DECOLONIAL¹.

In defense of the teaching of ancient history in contemporary schools: Common National Curriculum Base, uses of the past and decolonial pedagogy.

Guilherme Moerbeck

Professor Adjunto do Departamento de História da UERJ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6309-433X>

E-mail: gmoerbeck@yahoo.com.br

Recebido em: 23/03/2021

Aprovado em: 24/06/2021

Resumo: O presente artigo pretende retomar um dos debates político-acadêmicos mais complexos dos últimos anos, aquele que concerne à BNCC e a disciplina de História Antiga ensinada nas escolas. Se por um lado, as discussões e polêmicas acabaram por sublinhar mais claramente as divisões internas do campo de História e seus diferentes projetos, por outro lado, os docentes da área de História Antiga aprofundaram os estudos relativos ao ensino da Antiguidade, em particular, após o ano de 2015. A partir desse impulso, à medida que surgiam novas possibilidades de diálogo com as tendências pós-coloniais da educação, outras, como os estudos da recepção, dos usos do passado, bem como a pesquisa em torno do pensamento histórico se fortaleciam no domínio mencionado. Ao termo, este artigo é tanto síntese quanto proposição de uma História Antiga para as escolas, de uma Antiguidade inextricavelmente vinculada às preocupações do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: História Antiga; Ensino de História; BNCC; usos do passado; pedagogia decolonial.

Abstract: This article intends to resume one of the most complex political-academic debates of recent years, one that concerns the BNCC, and the discipline of Ancient History taught in schools. On the one hand, the discussions and polemics ended up stressing more clearly the internal divisions of the history's field and its different projects, on the other hand, the scholars of the Ancient History's domain intensified their studies related to the teaching of antiquity, in particular after 2015. From this impulse on, as new possibilities of dialogue with post-colonial trends of education emerged, others, such as the studies of the reception, the usages of the past, as well as the research around the historical thinking strengthened themselves into the mentioned domain. In short, this article is both a synthesis and a proposition of an Ancient History for the schools, nothing but an antiquity inextricably linked to the concerns of the contemporary world.

Keywords : Ancient History; teaching of History; BNCC; uses of the past; decolonial pedagogy.

“Dedico este artigo (às) aos colegas e aos alunos (as) da Escola Municipal Professora Olga Teixeira de Oliveira e do CIEP 338 – Escola Municipalizada Célia Rabelo, ambas em Duque de Caxias -RJ, lugares nos quais aprendi um pouco a ser professor”.

Prolegômenos

Neste artigo, procurar-se-á: 1) compreender os debates políticos em torno da História Antiga, notadamente no que concerne à *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) do Ensino Fundamental; 2) entender em que medida as formas de recepção e os usos do passado, traduzidos em bens culturais e narrativas históricas, mantêm interfaces com o ensino da História Antiga; 3) enfatizar a relevância do ensino da Antiguidade para o desenvolvimento das habilidades do pensamento histórico; 4) esboçar novas possibilidades de trabalho da Antiguidade inspiradas em leituras pós-coloniais no segundo segmento do Ensino Fundamental.

São os entrecruzamentos dos pontos acima listados que nos interessam em particular, o que impõe o desafio de transitar em diferentes matizes teóricos e densa bibliografia. Nossa questão fundamental é: a História Antiga deve continuar a ser estudada nas escolas do Brasil contemporâneo? Como ver-se-á, a solução deste artigo restará positiva, a despeito das distâncias temporais, culturais e espaciais existentes entre o continente americano e os mundos antigos².

É possível que os argumentos aqui apresentados para convencer os leitores³ não sejam nem os mais habituais nem os mais tradicionais no tocante aos debates sobre o ensino da Antiguidade. Nossa hipótese é a de que História Antiga é tanto mais oportuna para a aprendizagem escolar quanto mais dialogar com os problemas, questões, tensões e angústias do tempo presente. Deve ser lembrado que a História como disciplina escolar é largamente tributária das necessidades da sociedade e da própria instituição escolar. Assim, de antemão, é imprescindível criticar a concepção, por vezes enraizada em certos meios sociais, de uma experiência do ensino Antiguidade subsumido à erudição, à herança⁴, à tradição ocidental, ou tão somente a conhecimentos ligados aos eventos, personagens pitorescos e heroicos de um passado distante. Um diálogo com a pedagogia decolonial é o caminho ora proposto para fazer avançar os debates acerca da relevância do ensino da Antiguidade para as sociedades contemporâneas.

1. Aproximações ao problema chamado BNCC

Uma vez, Aristóteles ponderou sobre a relação entre o ensino e a manutenção de regimes políticos cuja chave de leitura era o aprendizado da juventude. Segundo o filósofo, havia uma interconexão entre o ensino de uma tradição vinculada aos regimes políticos e a manutenção destes no tempo. Assim, para se perpetuar uma oligarquia dever-se-ia ensinar a mocidade a ser oligarca; *mutatis mutandis*, a mesma fórmula de reprodução poderia ser aplicada à democracia e a outros tipos de governo (Arist. *Pol.* V 1310a 12-22)⁵. Essa digressão inicial nos estimula a pensar as diversas modalidades de acesso ao passado, em suas narrativas e informações, que são frequentemente mobilizadas em processos de socialização básica, o que envolve a ancoragem de representações e formas de reprodução sociais (Bourdieu, 1989; Jodelet 1989; Lahire, 2017). Portanto, é necessário compreender de maneira cuidadosa como as pessoas leem as histórias em cada época, do que dela depreendem e, notadamente, de que ensinar a História dentro das instituições escolares pressupõe escolhas e projetos de futuro.

Experiências recentes de diversos países ilustram as tensões inerentes às escolhas de grandes narrativas históricas para serem ensinadas nas escolas e, em particular, no que diz respeito ao “romance nacional” e à escrita de manuais escolares de grande circulação (Falaize, 2014, p. 195; Lavielle, 1999). No Brasil, apesar da crise atual da sua democracia, temas bastante delicados e vivos estão na ordem do dia tanto dos debates acadêmicos quanto da História Pública (Moerbeck; Rocha, 2021). Esses tensionamentos fazem parte de lutas relacionadas às releituras do passado, ora oriundos da própria historiografia acadêmica, ora relacionados a disputas sociais em torno de memórias coletivas. Não é ao acaso, que as questões políticas tenham se tornado tão tensas quando os *National Standards*⁶ foram criados nos Estados Unidos em meados dos anos 1990, a tal ponto de um senador republicano ter afirmado se tratar de obra de “pessoas piores do que inimigos externos” (Wineburg, 2001, p. 17).

As últimas reformas iniciadas no Québec, há pouco mais de uma década, mobilizaram também diferentes grupos e projetos em torno do ensino da História. Debates calorosos, que duraram pelo menos de 2006 a 2009, se tornaram ainda mais conflitivos quando tendências nacionalistas fundaram uma coalizão para obter mais

espaço para a história política e nacional no planejamento dos programas escolares (Éthier; Lefrançois, 2018). Memórias divididas, sentimentos de pertença e processos de identificação, questões linguísticas e disputas étnicas constituem dimensões verdadeiramente complexas que podem ser encontradas em quase toda a parte⁷. É preciso sublinhar que a memória continua a ser sistematicamente importante para a escrita e a leitura (recepção) da história, especialmente, “à medida que é possível transformar essa memória em objeto de história, procurar os usos dos mitos e os significados que os atores queriam ou querem dar ao passado” (Éthier; Lefrançois; Audigier, 2018, p. 16; Éthier; Lefrançois, 2019).

Entre 2015 e 2018, o governo brasileiro, com a participação de profissionais de várias áreas do conhecimento científico, organizou um dos documentos mais importantes para o ensino escolar no Brasil, a BNCC do Ensino Fundamental (Brasil, 2015; 2019). A obra final, possuindo mais 400 páginas, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) após duras lutas político-acadêmicas nos últimos dias de dezembro 2018. Até então, haviam ocorrido muitas polêmicas⁸ para se definir os conteúdos de história a serem ensinados nas escolas. Este processo trouxe à tona as divisões entre grupos de historiadores, bem como projetos divergentes para se criar uma base curricular comum. A primeira versão da BNCC, na qual os temas de História Antiga e Medieval foram quase totalmente suprimidos, recebeu fortes críticas de professores ligados a diversos domínios do conhecimento histórico (Brasil, 2015; Leite, 2020).

Em síntese, a controvérsia maior dos debates da primeira versão da BNCC esteve ligada à pertinência do ensino da História Antiga e Medieval nas escolas. O pano de fundo eram questões espinhosas atinentes às narrativas-mestras da modernidade, aos processos civilizatórios e suas marcas de origem europeia e ideias que dão corpo à noção de mundo ocidental. Ainda que pareça um debate envelhecido, o uso acrítico de certas noções, ainda que reiteradamente criticadas, volta e meia, bate à porta dos historiadores. Assim, certas formas de acesso ao passado, alguns diriam epistemologias, cujas origens remontam ao longínquo século XIX e a invenção de sua *Geschichte*, parecem revisitar o *faire de l’histoire* contemporâneo em meio a debates mais politicamente carregados (Koselleck, 1985; Ricoeur, 2000).

Como se tratava de jogos político-acadêmicos, havia pelo menos três níveis de inquietações: o primeiro se refere aos conflitos teóricos e às tomadas de posição no campo científico; o segundo tem a ver com o papel crucial de se redefinir o que é ensinado a milhões de crianças e adolescentes nas escolas públicas e privadas; o terceiro, ainda que indireto e menos levado à arena de discussões, dizia respeito ao futuro dos programas dos cursos de licenciatura em História.

Há muitas questões a que se pretende retomar na próxima parte do texto, tais como: Teria a última versão conseguido superar o tradicionalismo dos recortes cronológicos⁹ oriundos do maniqueísmo da segunda versão? Houve avanços quanto às transversalidades dos conteúdos? A História Antiga merece receber a indelével pecha de eurocêntrica¹⁰? É possível considerar satisfatória a compressão de temas da Antiguidade com os de Idade Média no 6º ano, outrora divididos entre os 6º e 7º anos¹¹?

1.2 De um esboço da História do ensino de História Antiga no Brasil às discussões da BNCC: consensos ou dissensos?

A relação mais institucional entre os estudos da Antiguidade e a escola no Brasil ganhou corpo quando José Justiniano da Rocha traduziu manuais de história franceses a pedido do governo brasileiro da primeira metade do século XIX. Tratava-se do *Précis de l'Histoire Ancienne*, de Poirson e Cayx, utilizado no Imperial Colégio de Pedro II¹² (Barnabé, 2019; Junior, 2019). Nas escolas da época, a forte influência dos Estudos Clássicos e da História europeia fez-se sentir por muitas décadas (Penna, 2008). Como explicou Elza Nadai, apenas nos anos 1950 é que a história das Américas começou a integrar os programas escolares, ainda numa situação francamente acessória à da Europa (Nadai, 1992). A História Antiga, fosse da Antiguidade clássica, fosse atinente às heranças judaico-cristãs, não só no século XIX, mas em boa parte da primeira metade do século XX, preenchia uma “função ocidentalizante [e que] deve ser relacionada à reprodução dos repertórios simbólicos que [compunham] o capital cultural ‘classicista’ dos segmentos letrados da classe dominante local” (Morales, 2017, p. 88; Santos, 2020).

A história do ensino no Brasil é nitidamente afetada durante os anos 1960, quando o número de diplomados aumentava substancialmente. Dentro do próprio campo universitário, havia a percepção da pertinência do estudo da sociedade e de suas múltiplas e contraditórias forças, em se criar programas pensados por educadores e

alunos e de se ensinar a História escolar a partir de fontes e metodologias diversas¹³ (Nadai, 1992). Este processo, no entanto, foi completamente sustado com o golpe de Estado de 1964 e o período autoritário que se lhe seguiu durante mais de vinte anos. As redes escolares cresciam, enquanto o regime militar pressionava por reformas nos programas de formação universitária, como ocorreu na Universidade de São Paulo (USP), na qual a disciplina de História Antiga teve a sua carga horária aumentada para espantosas 240 horas. Essa reforma curricular é mais bem compreendida no contexto de uma Antiguidade tornada componente de “controle ideológico (...) identificada com a direita do país (...), adotada de maneira factual [e] bastante positivista” (Carvalho; Funari, 2007, p. 14), afastadas das “questões do presente” e marcadas pelo “elitismo e conservadorismo” (da Silva, 2010, p. 103)¹⁴. Concomitantemente, eram introduzidas disciplinas patrióticas no currículo escolar¹⁵ destinadas à educação de cidadãos dóceis, obedientes e ordenados (Nadai, 1992, p. 157, Nascimento, 2012).

Em um Brasil após a redemocratização, Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCNs (1997; 1998) constituíram um importante passo para ensejar a reflexão sobre os currículos escolares. De um ponto de vista global, a relevância da cidadania e a crítica do social se organizavam por meio do estudo de temas transversais. Os eixos que norteavam os PCNs pensavam os conteúdos menos como um fim e mais como meios ao processo educativo, relacionando, assim, os próprios conteúdos de História Antiga aos temas transversais¹⁶. Desta maneira, alinhava-se ao tema transversal “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” conteúdos relativos às “lutas étnicas e religiosas na Antiguidade, lutas sociais em Atenas, lutas sociais na Roma antiga, lutas dos cristãos em Roma, lutas camponesas, religiosas, operárias e étnicas na Europa etc.” (Brasil, 1998, p. 68;71). Quanto ao tema transversal “relações de trabalho” propunha-se o conteúdo “escravidão antiga na África, no Oriente e na Europa” (Brasil, 1998, p. 60-1). Em muitos aspectos, os PCNs haviam resolvido problemas que reapareceram nas diferentes versões da BNCC. Após os PCNs, houve certo impulso em se pensar a História do ponto de vista temático, mas tal perspectiva encontrou dificuldades em se sedimentar entre a maioria dos docentes nas escolas e, ainda mais, junto aos materiais didáticos disponíveis¹⁷. A despeito da evolução técnica vista nas coleções aprovadas no PNLD com o passar dos anos, a tendência foi a cristalização uma perspectiva historiográfica tradicional e cronológico-linear.

A história da BNCC, de suas três versões e dos debates em torno delas, ainda está por ser escrita¹⁸. Importa a esse artigo discutir a primeira (Brasil, 2015) e a última versões (Brasil, 2019) da BNCC no que concerne às questões políticas vinculadas ao ensino da História Antiga, não obstante, pareça-nos inevitável ampliar as fronteiras desses debates com alguma frequência. Entre os seus críticos, a primeira versão foi considerada excessivamente centrada na história nacional, cuja organização tomava, em especial, o desenrolar da chegada dos europeus no século XVI como marco basilar. Note-se, ainda, tratar-se de contradição difícil de ser elucidada em uma versão que se propunha não-eurocêntrica. Havia críticas, outrossim: à falta de diálogos com os Programas de Iniciação à Docência (PIBID); à certa imprecisão em diferenciar um ensino voltado à cidadania com aspectos cívico-patrióticos; à utilização de argumentos pueris, como o fácil “acesso às fontes” para justificar a ênfase na história nacional (Frizzo, 2016, p. 53) e à omissão de, genuinamente, debater a exclusão de conteúdos de História Antiga e Medieval¹⁹ (Leite, 2020).

Segundo nota da ANPUH, as Histórias Antiga e Medieval poderiam ajudar os discentes a “acompanhar e analisar o significado dessas transformações históricas, muitos aspectos, inclusive, poderiam ser explorados para a fundamentação da crítica ao eurocentrismo²⁰”. A questão central, malgrado se concorde em termos gerais com a nota supramencionada, é como se articular em um currículo esse tipo de crítica. Como muito bem assinalado por Matheus Vargas de Souza “a simples inclusão dos temas referentes à Antiguidade não garante uma perspectiva não eurocêntrica” (Souza, 2019, p. 581). Nem sempre as críticas à primeira versão eram, no entanto, razoáveis. Jean Moreno rememora que as diferenças em torno do BNCC não eram pequenas e grande parte do debate acabou por reunir os ambientes das associações de classe. Uma delas, oriunda do Estado do Paraná, rejeitava a primeira proposta porque ela, supostamente, causava a “desestruturação da linha temporal” (Moreno, 2019, p. 135). Realmente, causa estranheza a referida nota, afinal, discutir novas possibilidades de periodização fazem parte do *métier* do historiador. Novamente, o problema reside em como se fazer as críticas às formas de cronologia e às epistemes que lhes subjazem.

Dominique Santos, com razão, afirma que os estudos que concernem à Antiguidade podem ser úteis a ir além “[das] identidades nacionais e [a] evitar os nacionalismos” (D. Santos, 2019, p. 134). Além disso, sustenta que o estudo de outras

culturas e temporalidades podem ser eficazes para ensinar uma perspectiva decolonial à história mundial. Santos chamou a atenção para temas importantes em um quadro comparativo, tais como: as relações entre a República Romana e as formas contemporâneas desse sistema político; a compreensão das mulheres na Atenas clássica e as questões de gênero do nosso próprio tempo; a experiência democrática grega e a nossa etc. (D. Santos, 2019, p. 138). Embora sejam pertinentes, abordagens comparativas são conhecidas de longa data dos professores de história. É preciso, doravante, que se avance no que tange às formas de intervenção pedagógica, portanto, em aproximar as reflexões decoloniais das práticas escolares do ensino da História Antiga.

Entre as apologias da primeira versão da BNCC está a do professor Marcos Silva. Em artigo de trama um tanto quanto rocambolesca, o referido docente sublinha:

“a falsa acusação de que História Antiga da Europa e outros tópicos clássicos de conteúdo tinham sido excluídos do projeto [da primeira versão da BNCC] (...) deficiência que, associada à má vontade e à má fé de seus críticos, contribuiu para incompreensões e preconceitos, rumores e difamações” (Silva, 2018, p.1005-6).

É surpreendente que ainda se tente negar a exclusão da História Antiga e Medieval da redação provisória da primeira versão da BNCC²¹. Na verdade, o próprio autor afirma, embora não haja o cuidado de apontar como se fazer, que a Antiguidade e o Medievalo deveriam ser reinseridos a partir do desenvolvimento de temáticas modernas, como as de História do Brasil. Operando-se dessa forma, poder-se-ia evitar “explicações cronológicas (origens, causas)” (Silva, 2018, p. 1006-7). É compreensível que se queira criticar formulações cronológicas tradicionais, como o esquema quadripartite, pensado para dar inteligibilidade, sobretudo, à História da Europa ou mesmo a aspectos demasiados engessados de algumas metanarrativas. No entanto, em que pese os esforços dos profissionais envolvidos, parece ser o típico caso de a crítica que se faz ao outro não ser a mesma que se aplicava a si mesmo. Assim, na primeira versão da BNCC se vê mais um deslocamento dos principais recortes temporais/temáticos do que uma inovação de caráter epistemológico na maneira de lidar com o tempo-espaço. Embora confuso, o artigo de Marcos Silva não nos exime de admitir que a versão definitiva da BNCC falha quando mantém certos tradicionalismos na abordagem da História da

Antiguidade. Apesar disso, houve alguns avanços vis a vis à segunda versão ou ao que estava disponível nas escolas até então, especialmente orientado por livros didáticos. Nesse sentido, o professor da USP tem alguma razão quando afirma que “esses conteúdos começam do suposto começo: Antiga (admite África, Ásia é transformada em Oriente Médio, surge a América) - mas Cultura mesmo é Grécia e Roma” (Silva, 2018, p. 1011).

Giovani José da Silva e Marinelma Meireles também escreveram artigo de crítica à última versão da BNCC. Um dos pontos levantados pelos autores é de grande relevância, a saber: “as maneiras como se aprende História nas universidades e faculdades e as maneiras como se ensina História na Educação Básica” (José da Silva; Meireles, 2017, p. 19). No entanto, assim como Marcos Silva, o artigo derrapa num embate que assume mais tonalidades políticas e acusatórias do que propriamente voltadas a pensar o que estava posto em debate. Por exemplo, quando os autores afirmam que:

(...) não é por acaso que facilmente se encontra a seguinte situação em cursos de licenciatura: um professor de História Medieval, por exemplo, ensina “conteúdos” da disciplina acadêmica, mas não se preocupa em ensinar metodologias de ensino, conceitos, procedimentos e atitudes para os futuros docentes em formação (José da Silva; Meireles, 2017, p. 19).

São muitas perguntas a serem feitas: onde está esse tipo-ideal de história medieval despreocupado com o ensino? Se decerto se pode identificar esse problema nos cursos de história, seria privilégio dos docentes vinculados à História Medieval, quiçá também os de Antiga, e os de América? Esse tipo de afirmação é injusto, por um lado, e frágil do ponto de vista analítico, por outro, pois é feito sem o menor cuidado metodológico em se apresentar dados, o que não invalida a preocupação relativa à falsa dicotomia: professor *versus* pesquisador. Deve ser reconhecido que havia muitos desafios a serem enfrentados pelos docentes responsáveis pela escrita da primeira versão da BNCC. Entretanto, considerando um grupo de trabalho no qual inexistia um representante sequer da área de História Antiga e Medieval (Frizzo, 2016, p. 52), ponderando que a preparação de um licenciado em História no Brasil envolve um *carrefour* de domínios do conhecimento histórico e verificando a possibilidade ínfima de dissenso em grupo

tão homogêneo – “não se deveria querer matar o paciente (leia-se Histórias Antiga e Medieval) para se encontrar a cura”²².

1.3 Afinal, qual BNCC?

Caminha-se entre os escolhos dos processos conturbados para se chegar à versão final da BNCC. Estamos, portanto, no ano de 2016, e nas modificações que estavam sendo propostas à “natimorta” segunda versão (2016). Para pôr em foco outras questões políticas centrais da História na Base, tomamos como fio condutor o importante parecer redigido por Pedro Paulo Funari, o qual defendia a permanência do ensino da História Antiga nos programas escolares²³ (Funari, 2016).

Em um primeiro conjunto de ideias que sublinhavam a importância social do aprendizado da História Antiga, Funari destacava a relevância de se adquirir um amplo repertório cultural. Tal “história na íntegra” corria o risco, com a exclusão da Antiguidade da BNCC, de se tornar privilégio da elite econômica brasileira, geralmente reunida em escolas privadas. Ainda segundo Funari, países onde as disparidades sociais são menores, como Portugal, Espanha, França e outros Estados europeus, ensina-se uma história universal, de maior amplitude temporal e temática, nos programas escolares. De acordo com uma entrevista concedida a uma rádio, Funari lembrou ainda que “o Brasil é um país multicultural, que recebeu imigrações do mundo inteiro. Isso precisa fazer parte do Ensino de História, pois integra a História do Brasil” (Funari, *Apud*: D. Santos, 2019, p. 137).

Embora pareçam críveis, alguns desses argumentos devem ser reconsiderados²⁴. Em primeiro lugar, é necessário compreender melhor a (s) elite (s) brasileiras de hoje. Quem são elas? Consideram ainda pertinente estudar o período greco-romano, egípcio ou outro da Antiguidade? O mundo antigo representaria, ainda hoje, um substrato de riqueza cultural utilitária ou de erudição desejável para tais círculos?

Não raro, os discursos (*slogans*) das escolas privadas do Brasil atual, especialmente as que oferecem serviços aos mais altos estratos econômicos, enfatizam um ensino orientado à gestão. Por vezes, utilizam jargões do mundo dos negócios, se apresentando como incubadoras de futuros líderes mundiais. Advém a pergunta: estas escolas estariam de fato preocupadas no ensino da Antiguidade? E se for este o caso, tratar-se-ia de um modelo *coach* de apropriação dos antigos, a exemplo de Sun Tzu, Marco Aurélio e Júlio César para aqueles que aspiram à *leadership*? Como a História Antiga poderia ser pensada em instituições de ensino cujo lema é: uma “educação global transformadora no centro (*cultural hub*²⁵) econômico e cultural dinâmico da América Latina?²⁶”. Infelizmente, ainda não existem estudos que analisem tal realidade a fundo. Trata-se, no entanto, de um tipo de discurso que tende a valorizar “uma educação que promove o desenvolvimento nacional visto como crescimento econômico” (Nussbaum, 2010, p.17). Um dos problemas é o corolário deste tipo de projeto – o aumento de investimentos em áreas técnicas, enquanto os cortes aumentam nas humanidades²⁷. Em suma, devemos pensar se deveríamos ensinar a Antiguidade nas escolas ou como a ensinaremos e a partir de quais finalidades?

Em segundo lugar, reside a ênfase central do texto de Funari, menos explorada na análise de Santos (2019), notadamente, a defesa de uma história universal que deveria ser estudada por todos. Deve-se ressaltar que, em um relatório de apenas três páginas, o

referido autor utiliza-se dez vezes do termo universal. Segundo Funari, conhecimentos universais são ensinados em muitos países, inclusive na China, na qual “milhões de pessoas (...) estudam e tocam Mozart” (Funari, 2016, p.2). Em crítica ao viés nacionalista da primeira versão da BNCC, Funari afirma que países onde o conhecimento se restringe à própria história e cultura nacionais acabam por diminuir as oportunidades de seus próprios cidadãos em tempos de globalização. “Portanto, um currículo que almeje formar cidadãos bem informados não pode prescindir de um referência universal [sic] que extrapole o estado nacional” (Funari, 2016 p. 2). Nesse mesmo sentido, “apenas a inclusão de uma perspectiva universal, que dê conta do repertório da tradição e inclua um inventário de diversidades, poderá resultar em uma educação menos excludente²⁸” (Funari, 2016, p.3; Funari, 2004; Da Silva e Garraffoni, 2018).

O que seria a história universal em tal perspectiva e como ela poderia se tornar um mecanismo de inclusão social? O percurso que começa na Mesopotâmia e vai até à Guerra Fria, ou um pouco mais além; a história universal como fora apresentada por Funari parece um *déjà vu*, em que nada dista do que muitos docentes do ensino fundamental e médio estavam acostumados a organizar em seus programas a cada ano letivo (Souza, 2019, p. 577-8). Em última análise, trata-se de uma coleção de temas fragmentados e que fazem parte, na maioria dos casos, de uma macroestrutura discursiva tradicional, hegemônica e essencialmente cronológico-linear. Priscilla Gontijo ressaltou muito bem que, este último aspecto acaba reforçando que os conteúdos de História Antiga sejam vistos uma única vez em todo o percurso escolar. Isso tem implicações negativas, como o fato de a história parecer um inevitável contexto de progressos “em que os povos do passado são superados pelo do presente” (Leite, 2020, p. 100; Moerbeck; Araújo-Oliveira, *mimeo*).

Ainda que Funari chame a atenção para temas relevantes na esfera contemporânea, tais como: visões de comunidades minoritárias e questões de gênero e grupos subalternos, é quase paradoxal utilizar a categoria envelhecida, assaz espinhosa, de história universal, cunhada no Brasil desde o século XIX (Funari, 2016, p. 3; Junior, 2013, p. 130). Em nossa opinião, o reconhecimento da diversidade por meio do ensino de História deveria evitar a adesão ao conceito de universal, devido ao risco de enfraquecer a alteridade em questão, subsumida à noção excessivamente englobante e, muitas das vezes, vinculada tão somente ao percurso histórico europeu. O reconhecimento da relevância de se estudar os movimentos minoritários, os grupos subalternos, as lutas de gênero e uma história vista de baixo é importante, sem dúvida. Aliás, há grupos e pesquisadores brasileiros que vem fazendo esse tipo de pesquisa em História Antiga e com significativa repercussão acadêmica (Gebara da Silva, 2016; 2017; de Oliveira, 2020). O problema levantado aqui é de fundo conceitual. Talvez não seja necessário lembrar que conceitos possuem suas próprias historicidades e as marcas que lhe são tingidas no devir histórico acabam por limitar a sua capacidade heurística²⁹. Este é um dos problemas de se pensar uma história universal e, ainda mais, tida em sua integralidade³⁰. Ao se defender uma história universal, não se estaria deixando de pensar os movimentos políticos elencados acima a partir de seus próprios quadros epistêmicos, das suas lutas, enfim, de um ensino de história na escola efetivamente mais sensível às demandas sociais?

Norberto Guarinello ponderou que a própria noção de História Antiga é, sobretudo, uma perspectiva europeia de olhar as transformações de um passado distante. A História Antiga “é um ponto de vista muito particular, mas que se apresenta como

universal e natural. É uma forma [uma maneira de se dar inteligibilidade ao passado] e, como disse, formas não são inocentes” (Guarinello, 2010, p. 51). Estudar a História Antiga em países onde esse passado não resta visível na paisagem exige legitimações sociais e abordagens diferentes das que se podem ver em países europeus. Elephtheria Papa recorda que “o tema da Antiguidade Clássica no Brasil se cruza com ideais de uma Antiguidade Clássica desenvolvidos durante o período colonial como herança europeia, além da percepção da personificação do colonial e de ideais eurocêtricos” (Papa, 2020, p. 359).

Em terceiro lugar, os países com menos disparidades sociais valorizam o ensino da antiguidade, como admitira Funari? Antes disso, deveríamos nos questionar sobre as estruturas desses programas escolares, igualmente do ponto de vista dos currículos reais empregados nas redes escolares dos países citados. Trata-se de uma pesquisa de grande vulto, importante é verdade, mas sem a qual não passaremos de conjecturas e generalizações³¹. Quais seriam as diferenças mais notáveis em relação aos temas da Antiguidade quando se comparam currículos da Europa com os das Américas? Como se encontraria o ensino da História Antiga nos países que figuram no topo de avaliações internacionais³², como a Estônia, a China, a Finlândia e o Canadá³³? Quiçá, fosse ainda mais significativo se questionar quais são os tratamentos dados a conteúdos escolares de História Antiga presentes em países da América Latina e da África.

Por fim, Funari toma um caminho argumentativo problemático, especialmente ao ater-se, genericamente, à ideia de que o Brasil é um país multicultural e que, por essa mesma razão, dever-se-ia estudar a História Antiga nas escolas. É lugar comum dizer que o Brasil é multicultural e encontramos-nos num domínio conceitual muito escorregadio (Candau, 2013, p.16-25). Tentemos inverter o argumento com uma questão: o multiculturalismo atribuído ao Brasil teria ajudado a implementar o estudo de outras culturas e outras histórias não hegemônicas, como as de povos indígenas, africanos e negros no Brasil? (Candau, 2013; Cardoso, 2000; Kuper, 2002). Não é o que parece ter acontecido. Deve-se ressaltar que foi necessário um esforço político enorme, impossível de resumir aqui, para que leis fossem criadas³⁴ e que se traduzissem em ações pedagógicas concretas, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN* (2013), documento que reúne as principais regras sobre a educação básica no Brasil. Embora estejamos de acordo com o objetivo final de Funari, o de manter o estudo da Antiguidade no ensino escolar, é necessário considerar uma nova História Antiga para as escolas a partir de agora.

Em vez de uma suposta história universal que pudesse englobar a todos numa macronarrativa, dever-se-ia pensar compromissos éticos universais para o ensino da disciplina de História, cuja importância reside além dos programas disciplinares, mas que também podem neles ser traduzidos³⁵ (UNESCO, 2015). É necessário que os temas e temporalidades façam sentido para quem os estuda, assim como é igualmente indispensável que estes conteúdos sejam alinhados com as preocupações do desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos da escola.

Apesar dos avanços, a BNCC continua tímida no tratamento de temas relacionados às memórias subterrâneas e a temas ainda vivos e sensíveis à sociedade (Pollak, 1989, 1992). A pena maior de não se dar espaço a essas temáticas pode ser a normalização de formas de exclusão constatadas quotidianamente num dos países mais

desiguais do mundo. Não é de se admirar que o sentido da cidadania tenha perdido, ou venha perdendo acentuadamente, o seu caráter inclusivo em uma nação na qual, raramente, foi praticado de forma universal. No Brasil, existem comportamentos racistas capilares e estruturantes, por vezes menos evidentes, mas igualmente nefastos. Ter-se uma *Constituição* (1988) cidadã para o exercício dos direitos não resta suficiente para fazê-los respeitar no Brasil (Beserra et Lavergne, 2018). A esse propósito, deve-se enfatizar o fato de que, ao menos em parte significativa, “a sociedade brasileira é racista, mas não se enxerga dessa forma e tampouco aceita que o tema seja tratado como um grave problema a ser definitivamente superado” (José da Silva; Meireles, 2017, p. 10–11).

Em síntese:

A primeira versão simplesmente tolhe o aluno do contato com o conhecimento a respeito da Antiguidade, sendo que ela irá permanecer no campo da fantasia, já que o conhecimento sobre essa realidade irá vir de outros meios, principalmente através do entretenimento, com filmes e jogos. Já a segunda e terceira versões colocam os conteúdos relativos à Antiguidade sem uma reflexão crítica, seguindo parâmetros adotados nos livros didáticos, que seguem os mesmos modelos ainda de meados do século passado, que podem levar a criação de estereótipos, e principalmente a ideia errônea de que os povos do passado são mais “atrasados” do que os de agora (Leite, 2020, p. 107).

A História da Antiguidade, que carrega consigo delimitações intelectuais e temporais europeias, deve continuar a ser ensinada num país que tenta suscitar outras narrativas possíveis em torno do seu próprio passado? Há algum momento em que o passado vivido e o presente se encontram com consequências para a vida prática cotidiana? A continuação desse artigo tenciona mostrar que não há antinomia entre o ensino da História Antiga e algumas das questões político-sociais mais urgentes no Brasil; ao contrário, pode haver sinergia entre essas distantes temáticas e espaços-tempo. O ensino crítico da História Antiga, antes de sufocar vozes invisibilizadas pelo uso ideológico de um passado distante e transcontinental, pode ajudar a pensar maneiras de se compreender problemas que dizem respeito aos países latino-americanos, às populações indígenas, entre tantos outros grupos sociais. A relevância do estudo da História Antiga na escola também se encontra naquilo que se reside fora de seus muros, em seus profundos diálogos socioculturais. Sejam nas múltiplas formas de difusão do

conhecimento no registro da História Pública (digital), sejam nos mais variados entretenimentos e usos contemporâneos do passado, as histórias e culturas antigas estão muito mais presentes nas formas como lidamos com o nosso mundo-da-vida, do que se poderia imaginar ingenuamente.

2. Quem tem medo da História? Recepção, usos do passado, a Antiguidade e o ensino de História

Johanna Hanink, em seu livro *The Classical debt: Greek antiquity in an Era of austerity* (2017), parte da seguinte pergunta: temos uma dívida com os clássicos? Interrogação prosaica, mas difícil de responder se nos detivermos a tudo o que concerne à Grécia e Roma de ontem para mundo em que vivemos. O livro começa no contexto de uma viagem de estudos à Grécia que atravessava um período de crise financeira dramática em 2015. A autora convida-nos a viver um pouco de um percurso de compromisso político nas redes e a alargar as vias possíveis ao domínio da História Pública.

Enquanto os problemas econômicos na Grécia se agravavam, alguns meios de comunicação europeus ironizavam-na aludindo à grandeza de outrora, de um passado de esplendor em ruínas. Como pressão política, o governo grego exigia o regresso de monumentos, de estátuas, de vasos e de outros artefatos que lhes haviam sido subtraídos durante os séculos XVIII e XIX, momento em que a Grécia havia sido tornada quintal cultural dos poderes imperialistas e de pesquisas arqueológicas de antiquário. Os audiovisuais produzidos pelo Ministério da Defesa grego em 2015, exibidos nas estações de metrô de Atenas, chamavam a atenção para a culpa do Terceiro *Reich*, considerado responsável pelo roubo de centenas de tesouros gregos. Ainda hoje, o passado material da Grécia antiga volta, com alguma frequência, ao centro dos debates em torno de dívidas materiais, simbólicas e dilemas políticos. Tais controvérsias dizem respeito à estruturação de um discurso sobre o passado da Europa, mas, interessam igualmente, aos milionários mercados de arte e aos grandes museus europeus, tornados os principais depositários dos artefatos da Antiguidade (Francisco, 2013; 2015; Hamilakis, 2007; Hanink, 2017; Morris, 1994).

Deve ser lembrado que, grande parte da coleção de antiguidades do Museu Nacional do Brasil, fundado pelo imperador D. João VI em 1818, insere-se na mesma

lógica de “aquisição” de bens culturais (M. E. Santos, 2012). A obtenção e guarda de objetos antigos e a emergência de museus nacionais são fenômenos que não se restringiram ao Brasil; na verdade, inscrevem-se no âmbito da América Latina no que diz respeito ao reforço de uma narrativa civilizatória europeia, na criação de um romance nacional e em políticas de assimilação e “branqueamento das raças que eliminam as diferenças sob o manto de uma só nacionalidade” (Kok, 2018, p. 8). Hoje, a presença de elementos da cultura clássica na vida cotidiana brasileira está por toda parte: seja nos escritos latinos dos símbolos dos Estados (heráldica), nos vestígios e nas grandes tendências estilísticas que marcam a arquitetura ou, ainda, como artifício de erudição e retórica³⁶ (Funari, 1987). As dimensões dos usos do passado constituem uma operação de caráter utilitário-instrumental que mobiliza elementos culturais de uma dada temporalidade para ser consumida em forma de narrativas e/ou de bens culturais (da Silva; Funari; Garraffoni, 2019, p 44-5).

Trata-se de fenômeno amplamente disseminado em países da longa relação entre Europa e Américas. Nas páginas da revista *Time* esteve impressa a pergunta: *This Is What Ancient Greeks Would Have Called Donald Trump - Is Donald Trump a Tyrant*³⁷? No semanário *The New Yorker*, uma informação relacionada à cultura pop contemporânea mostra: *When Men Wanted to Be Virile*³⁸! Questões muito mais perigosas estão na revista *Terre et Peuple*, movimento de defesa da identidade pagã e anticatólica, publicada na França (Da Silva, 2007 b, p. 111). Num dos seus artigos mais consultados, o título é revelador: *Os indo-europeus, a origem da Sociedade Ocidental Branca*, publicado em 7 de março de 2016³⁹. Em que medida o estudo escolar ou universitário da História Antiga poderia mudar qualitativamente a recepção de um artigo como este? Talvez esteja aqui uma boa sugestão de pesquisa aplicada a ser empreendida. Infelizmente, o artigo da *Terre et Peuple* é parte da pior visão do mundo antigo produzida a partir do século XIX, depois retomada e integrada nas reformulações contemporâneas em torno da origem indo-europeia, ainda mal conhecida e controversa, com motivações ligadas a uma espécie de desejo de uma Europa branca e eugenista (Bernal, 1987; 2005; Goody, 2008).

As relações entre a língua, o povo (cultura, identidade, etnia) e a pátria (nação), resultantes dos estudos de Georges Dumézil, são a antecâmara das ideias do patrimônio indo-europeu. Este tipo de formulação é fonte quase inextinguível de programas

nacionalistas que evocam uma preeminência *ab ovo*, um sentimento nostálgico em relação a um passado de tradições que devem ser reavivadas de alguma forma (Da Silva, 2007b). Essas questões ressurgem em meio a crises econômicas, humanitárias e pandêmicas que vêm marcando as últimas décadas e anos. O medo, as migrações forçadas e o desalento humano padecem de um lado, enquanto se reforçam muros, recrudescem a xenofobia, o controle das fronteiras e se levantam mais e mais cercas de arame farpado⁴⁰. A Antiguidade e o mundo medieval são mobilizados em tempos de vigilância extremada, de olhares invisíveis que disciplinam os corpos e recalcam as mentes (Foucault, 1999, p. 139; 196), de ações discriminatórias e de cancelamentos cada vez mais visíveis e violentas, oriundas, quase sempre, de grupos de extrema-direita⁴¹. Se o estudo da História Antiga não pode impedir tudo isso, conhecê-la melhor pode ajudar a proteger uma parte dos jovens dos discursos que distorcem a verdade histórica para fomentar o ódio (Da Silva, 2007a, 2007b).

É importante frisar que os “estudos de recepção admitem várias categorias geográficas, temporais, nacionais, políticas, étnicas e de gênero” (Kahane, 2014, p. 844). O cinema, por exemplo, é um imenso campo para tais estudos e, em particular, das releituras da Antiguidade. Em alguns casos, a História Antiga pode se parecer muito à ficção científica, embora num plano invertido. Ao invés de se projetar as questões do presente num futuro distópico ou utópico, a Antiguidade é tomada para discutir a moral, os costumes e as angústias contemporâneas a partir do passado (Cardoso, 2006). Em última análise, corre-se o sério risco de cair nas teias do presentismo e imaginar que as sociedades antigas são mais semelhantes a nós do que é possível verificar pela pesquisa histórica ou acreditar, a partir de um realismo ingênuo, que ela “cai do céu pronta”, isto é, que há uma isomorfia entre a história e as interpretações do passado. Esse tipo de orientação leva a crer que os erros são consequências da distorção da “Verdadeira” história (Vansledright, 2011, p. 66; Wineburg, 2001).

Parte da indústria cultural, em particular a das superproduções de Hollywood, faz pouco para incentivar uma reflexão sobre as dimensões da alteridade entre os mundos antigo e atual, como os monstros mitológicos da última versão de *Fury of Titans* (2012) com sua estética e ritmo *Playstation* (Neto, 2019b). O desenho animado *Hércules* (1997) é um caso interessante para um estudo mais aprofundado. Muito distante das narrativas míticas gregas, a versão dos estúdios Disney mostra⁴² Hércules como filho do

casal mais feliz do Olimpo – Zeus e Hera, além de transformar seus pais “terrenos”, *Anfitrião* e *Alcmene*, numa espécie de família de classe média contemporânea vivendo na Grécia Antiga. Nada disso significa que os filmes sobre narrativas bíblicas em visuais pós-apocalípticos, de generais do Império Romano que defendem a restauração da república e de traços da mitologia grega na estética dos desenhos animados japoneses não sejam muito excitantes e divertidos⁴³. O sucesso de público não é unidade de análise desse artigo, mas deveria interessar aos professores, pois essas narrativas-pop chegarão em sala de aula.

Há debates importantes que são transmitidos na narração visual dos filmes. Ainda que curioso, muitas vezes, são as “deficiências” narrativas e estéticas dos filmes que suscitam boas questões para avaliar a recepção da Antiguidade, como ela é representada e como tensiona a urdidura do presente. Atualmente, um dos importantes debates é a fenômeno do *whitewashing*. José Maria Neto estudou essa questão em relação ao filme *Êxodo, deuses e reis* (2014) de Ridley Scott. Não sem razão, chama a atenção para o fato de “todos os reis e deuses africanos são retratados por atores brancos, e todos os escravos, ladrões e a ‘classe inferior’ por atores negros” (Neto, 2019b, p. 169–170). Pressupor um Egito antigo, todo branco, à maneira da Cleópatra de Mankiewicz, filmada em 1963 com Elizabeth Taylor no papel principal, já não parece aceitável do ponto de vista estético, histórico ou mesmo político. Ao mesmo tempo, é preciso notar que a suspensão da incredulidade no cinema é sempre seletiva. Se há críticas sobre ao branqueamento do Egito antigo, poder-se-ia dizer o mesmo quando naves espaciais aparecem ao estilo de *Eram os deuses astronautas*⁴⁴? (Däniken, 2005).

Note-se que os debates acerca de um antigo Egito negro existem há muitas décadas. O movimento negro americano e, mais recentemente, o fotógrafo James C. Lewis apropriaram-se de figuras como o faraó *Akhennaton* para destacar esta problemática nos campos do ativismo político e das artes visuais⁴⁵. Evidentemente, existem distinções a serem guardadas entre abordagens artísticas, de compromisso político, cinematográficas e históricas. Ainda que estes diferentes níveis possam aparecer enredados em múltiplos meios de comunicação e abordagens, eles devem ser avaliados em termos da produção e da recepção, principalmente considerando as comunidades interpretativas a partir das quais e para quem se fala, bem como as estruturas relativas aos diferentes gêneros e os pactos de leitura estabelecidos

(Bakogianni, 2016; Eco, 2005; Ricoeur, 2000b). Essa é uma das razões pelas quais é importante que as crianças e os adolescentes desenvolvam competências interpretativas críticas e narrativas, a fim de tomarem consciência sobre as diversas formas de narração históricas que circulam nas mídias contemporâneas (Rüsen, 2010; Moerbeck e Rocha, 2021).

Em resumo, compreender os usos do passado para a música de Igor Stravinsky ou Arnold Schönberg, as apropriações do *ethos* dos heróis homéricos por generais alemães durante a Primeira Guerra Mundial, a razão de se transportar obeliscos por milhares de quilômetros ou de erigi-los no tecido urbano, a monumentalidade arquitetônica clássica e suas variantes estilísticas; tudo isso faz parte do estudo da História Antiga e contemporânea concomitantemente (Moerbeck 2016). Estes estudos podem ser realmente prósperos para adentrar em processos de decodificação cultural mais complexos. E não é preciso conhecer profundamente os códigos arquitetônicos ou a música erudita, pois, mesmo as revistas em quadrinho, amadas pelos jovens, e as capas de álbuns de bandas de rock podem ajudar os estudantes a perceberem, de forma mais profunda e crítica, as formas de apropriação da Antiguidade no mundo em que vivem (Campos; Assumpção; Neto, 2020; Hecko, 2015).

Note-se que a última versão da BNCC é especialmente omissa quanto à recepção da Antiguidade, reforçando a suposta ausência de diálogo entre os mundos antigos e contemporâneos (Leite, 2020, p.104)⁴⁶. Funari, em trabalho de 2004, já chamava a atenção para fato que “o mundo clássico pode aparecer tanto como inspirador da luta pela liberdade e pela igualdade, como pode, mais comumente, servir para justificar o *status quo* patriarcal e opressivo (Funari, 2004, p. 21)”. A sociedade e os professores devem ter consciência de que as representações do mundo antigo criadas pelos meios de comunicação de massa moldam as formas de apreensão do próprio mundo contemporâneo e que, de tempos a tempos, confrontar-se-ão com a História estudada na escola. À medida em que os educadores discernirem este turbilhão de informações a que seus alunos têm acesso, o ensino da História Antiga tornar-se-á ainda mais valioso para que visões distorcidas da Antiguidade não sejam projetadas como verdades sublimes à juventude.

3. Para uma nova história antiga nas escolas: o desenvolvimento do pensamento histórico

Ao longo das duas últimas décadas, muitas discussões incidiram sobre as dimensões da história e a formação de competências. Ao mesmo tempo que se sublinhava a importância de se cultivar no alunado o pensamento histórico, isto é, um conjunto de ferramentas intelectuais que podem ser usadas para apreender períodos distintos do passado, insistia-se na pertinência de conceitos que possibilitam uma visão mais transversal dos conteúdos. Assim, a aprendizagem das competências narrativas e a organização de sentidos à consciência histórica, entre outras habilidades, se tornaram o núcleo do processo de aprendizagem da História no nível escolar (Carrasco; Molina; Puche, 2014; Carretero; Lopez, 2009; Cerri, 2011; Duquette, 2015; Éthier; Lefrançois; Audigier, 2018; Lee, 2003, 2006; Rüsen, 2001, 2010; Vansledright, 2011; Wineburg, 2001)⁴⁷. Existe um elemento comum entre esses autores. Todos, sem exceção, pensam as condições e possibilidades de aprendizagem da História, mesmo quando a tônica é colocada numa relação mais ontológica, como em Jörn Rüsen, ou mais centrada em questões da experiência cotidiana escolar, como em Sam Wineburg. Assim, todos consideram o ensino da História, quer como disciplina escolar ou enquanto ciência universitária, muito além de um repertório de conteúdos em um programa formal.

Há três pilares fundamentais no processo de desenvolvimento do pensamento histórico, a saber: 1) a necessidade de associar os temas às competências do pensamento histórico; 2) a importância de considerar as fontes como ponto de partida para problematizar os temas; 3) fazer do aluno o protagonista do desenvolvimento da aprendizagem (Boutonnet; Cardin; Éthier, 2013). “O desafio é, portanto, organizar um ensino da História que combine a necessidade de conhecer tanto o conteúdo gerado pela longa tradição científica e aprofundar as competências processuais do historiador” (Carrasco; Molina; Puche, 2014, p. 10).

Se o ensino de conteúdos, tradicionalmente delimitados nos programas acadêmicos e escolares, não é o objetivo principal da História nas escolas, não seria um tanto quanto paradoxal defender a permanência do estudo da Antiguidade? Na perspectiva aqui apresentada, trata-se de um falso dilema, porque as temáticas (conteúdos históricos de primeira ordem) e as competências (habilidades do pensamento histórico) são elementos inextricáveis no processo de alfabetização histórica (Carretero;

Lopez, 2014). Da mesma forma que a Antiguidade pode, infelizmente, permanecer sem importância, como um ingrediente pitoresco ao divertimento ou artefato de erudição, a história nacional pode ser uma ferramenta perigosa quando em mãos do memorialismo nacionalista que reifica as divisões internas, defende tradições vetustas, vocifera preconceitos variados e alimenta a xenofobia. Em termos mais prosaicos, uma história nacional mal programada, recortada e ensinada pode fazer mais mal a pré-adolescentes e adolescentes do que uma Antiguidade excêntrica e recreativa. De toda forma, o mais relevante é compreender na relação passado-presente as tensões atinentes às memórias, às mudanças sociais, bem como, às reminiscências que fazem um passado vivo. À medida que se aprende a História Antiga, continua a ser possível problematizar e tornar claras as estruturas sociais atuais, o domínio e as hierarquias das ideias, além de vários tipos de intersecção (Falaize, 2014; Pereira; Seffner, 2018).

E por que ainda estudamos a História? Será possível, afinal, orientar-se para um futuro diferente, fazendo com que alunos reflitam sobre o passado, a despeito dos aspectos reprodutivos arraigados no próprio sistema escolar e em seus programas? O estudo da História pode ser um escudo para se defender das misérias do mundo contemporâneo, como as desigualdades socioeconômicas, o individualismo, o racismo, a misoginia e outras expressões de discriminação (Éthier; Lefrançois, 2019, p. 43). O desenvolvimento do pensamento histórico a partir de temas da Antiguidade também pode auxiliar os alunos a raciocinar sobre suas sociedades e identificar narrativas que distorcem o antigo para diversos fins, notadamente políticos, e se espalham em fluxo através de interações múltiplas no rizoma das redes sociais e similares (Deleuze; Gattarri, 2017; Éthier; Lefrançois, 2019).

Embora os debates acerca da pertinência do desenvolvimento de competências em torno do pensamento histórico tenham sido bem absorvidos pelo campo do ensino de História no Brasil, a introdução destas reflexões no domínio da História Antiga processa-se a um ritmo mais lento. A crítica ao caráter eurocêntrico da pesquisa da Antiguidade, eventualmente integrada ao *ethos* mais profundo da área de Estudos Clássicos⁴⁸, foi bem incorporada por muitos pesquisadores brasileiros, e isso pode ser facilmente percebido em artigos, livros e cursos das universidades públicas. No entanto, esta mesma razão crítica ainda é reticente em repensar os conteúdos e práticas escolares, bem como, os seus materiais didáticos de forma expressiva (Gonçalves, 2001;

Bustamante, 2017; Francisco, 2017; Morales, 2017). Como demonstra Santos, “em apenas 11,42% dos planos analisados [nas universidades federais brasileiras], uma relação entre a universidade e a educação escolar é delineada de forma explícita e cuidadosa” (D. Santos, 2019, p. 262).

Em resumo, a dimensão, a profundidade e mesmo a qualidade dos trabalhos publicados atinentes à relação entre a História Antiga e o ensino escolar variam consideravelmente. Há desde os que têm finalidades mais descritivas, explicando aos leitores como funciona o ensino da Antiguidade na sala de aula, alguns tomam reflexões teóricas para repensar a Antiguidade ensinada nas escolas, outros estudam os livros didáticos, até aqueles que fazem apontamentos sobre a utilização de tecnologias em sala de aula. Sem contar, os que são francamente materiais paradidáticos⁴⁹ (Bovo; Degan, 2017; Coelho; Belchior, 2017; Corsi, 2010; Frizzo, 2016; Funari; Garraffoni, 2004; Guerra, 2019; Gurgel, 2020; Hemkmaier et al., 2015; Kormikiari; Porto, 2019; Moerbeck, 2017, 2018a, 2018b; Moerbeck; Velloso, 2017; Neto, 2019a, 2019b; Rede, 1999; Rocha, 2014). Em suma, a leitura panorâmica das obras recentes de ensino de História Antiga mostra que a aproximação entre os historiadores da Antiguidade e o domínio da didática escolar vem progredindo bastante e em ritmo cada vez mais acelerado. Isto é um alento, tendo em vista que, até muito pouco tempo atrás, pouco se falava sobre a relevância desses estudos.

4. Estudos decoloniais - uma base possível para renovar a História Antiga na escola?

Já bem estabelecidos nas pesquisas decoloniais, a modernidade e a colonização são o anverso e o reverso da mesma moeda, cujo amplo espectro transcende o próprio período denominado colonial. O Brasil, juntamente com outras nações americanas e africanas, ainda sofre das consequências do colonialismo, nomeadamente no que diz respeito aos modelos de poder, às configurações da percepção e às hierarquias sociais do mundo, cujos principais componentes são as relações intersubjetivas e a ideia de raça (Mbembe, 2018; Oliveira e Candau, 2010). Alguns desses componentes foram incorporados ao *habitus* de certas sociedades por meio de poderosas representações que estruturam o pensar e naturalizam absurdos como a discriminação racial. As modalidades de interiorização dos diferentes *habitus*, que são estruturas complexas e mutáveis no tempo, operam de forma multifacetada a partir de saberes acadêmicos, das

belas-artes, do senso comum⁵⁰ e mesmo de quadros das produções artísticas no teatro e na televisão (Bourdieu, 1989; Jodelet, 1989).

O giro epistemológico decolonial é um movimento crítico do pensamento hegemônico ocidental, matriz esta que deu origem às ciências, por exemplo. Este *turn* estimulou a recuperação e o desencadeamento de outros modos de se pensar o mundo para além de ideias disseminadas no ambiente científico, como neutralidade, meritocracia e objetividade, termos que podem, inclusive, camuflar interesses de grupos mais poderosos⁵¹ (Gillborn; Ladson-Billings, 2010; Grosfoguel, 2007; Mignolo e Walsh, 2018; Viveiros de Castro, 2017). Dentre essas ideias reside a noção de pluriversal, ou seja, um mundo em que não há imposição e domínio de um sistema cultural sobre o outro, além de representar uma possibilidade de se ir além da matriz colonial de poder (Mignolo, 2017). Neste novo quadro epistêmico, a História Antiga e o seu ensino na escola podem desempenhar um papel importante se se puder traçar um diálogo aberto com diferentes mitologias, culturas, e crenças para se fomentar, entre muitas outras demandas urgentes da sociedade brasileira, a tolerância religiosa (Moerbeck, 2018b)⁵².

“Qual seria a abordagem apropriada ao estudo da Antiguidade Clássica num país que sofreu uma violência colonial em grande escala?” (Papa, 2020, p. 361). Se há muitas razões para se continuar a ensinar a História Antiga, não podemos ser ingênuos quanto a esses propósitos. Uma leitura dos *corpora* pós-colonial e decolonial, quer sejam ou não orientados para a educação, contribui para que se possa ter uma visão crítica sobre a motivação, a justificativa e as formas pelas quais a Antiguidade pode ser relevante nas escolas (Gouvea; Moerbeck, 2019; Lissovoy, 2010; Spivak, 2010; Walsh 2007).

Como já fora mencionado aqui, os estudos pós-coloniais tiveram um forte impacto na História Antiga, embora isso tenha variado segundo as comunidades acadêmicas e linguísticas⁵³. A este propósito, deve-se ter muito cuidado em lidar com o discurso, quase lugar comum, que qualifica a História Antiga como intrinsecamente eurocêntrica⁵⁴. Note-se que o campo da História, da Arqueologia, da Antropologia, todos são formados dentro de uma dinâmica europeia oitocentista. O perigo aqui é não discernir o joio do trigo. Em primeiro lugar, a História que se faz hoje não é a mesma que se fazia no século XIX, uma breve leitura de Fustel de Coulanges ou Jacob

Burckhardt demonstraria isso; segundo, não se pode confundir um projeto intelectual ligado ao nascimento da Europa moderna, que se espalhou pelo mundo como repertório vinculado ao imperialismo dos estados-Nação com as únicas possibilidades do estudo da Antiguidade (Hartog, 2001; Moerbeck, 2018c; 2019).

Os paradigmas interpretativos utilizados por historiadores para pesquisar o mundo políade, por exemplo, experimentaram profundas mudanças desde o nascimento da disciplina. Note-se, por exemplo, as denúncias feitas pelo próprio campo de estudos da Antiguidade aos “seus etnocentrismos”. Por exemplo, o atencentrismo nas interpretações do mundo grego antigo vem sendo discutido desde a década de 1970 e, recentemente, foi reavaliado em termos historiográficos no Brasil (Lissarague 2002; Francisco; Morales, 2016). Mesmo o conceito de Grécia Antiga, ainda digno de notas de rodapé, é um tanto quanto problemático, pois remete-nos ao fenômeno e categoria do Estado-nação moderno para compreender as relações entre diferentes cidades e regiões. No entanto, trata-se de questões bem digeridas pelos estudos atuais que pensam, inclusive, a pluralidade do fenômeno políade (Vlassopoulos, 2011, Brock; Hodkinson, 2001; Malkin, 2011; Guarinello, 2013; Morales, 2014; Moerbeck 2018c). Ainda sobre este assunto, Regina Bustamante avaliou a presença do atencentrismo nos manuais aprovados pelo PNL D, enquanto Cristina Kormikiari, Vagner Porto e Glaydson José da Silva, em diferentes ocasiões, assinalaram que o diálogo entre a investigação acadêmica e a produção de manuais para a escola continua a ser insuficiente, o que tem reflexos nos quadros conceituais, em generalizações inapropriadas e na ausência de problematizações relativas aos temas da Antiguidade (da Silva, 2010; Kormikiari; Porto, 2019)⁵⁵.

Em resumo, o que deve ser ressaltado é que as relações entre a Europa moderna e a Grécia e Roma antigas, atinentes às ideias ou às instituições, não passam de afinidades muito seletivas e de modo algum uma herança unilinear e inequívoca. Ao olhar para o passado, as sociedades contemporâneas escolhem o passado ao que se vinculam, em suma, há o direito de se escolher esse “inventário” (Dabdab-Trabulsi, 2016, p.30), afinal de contas, “todo interesse pelo passado (...) é um diálogo” (Finley, 2001, p. 6), “uma conversa de via dupla” (Bakogianni, 2016, p. 116) “entre antigos e modernos” (Theml; Bustamante, 2005, p. 9). Estas escolhas são projetos políticos e nunca são ingênuas. Se as crianças e adolescentes não tiverem as ferramentas críticas em suas mãos, não se

poderá esperar mais do que a reprodução acrítica da sociedade por meio das escolas (Gebara da Silva, 2017; Hartog, 2014; Morales, 2017; Said, 2007; Wagner, 2013).

A ideia de decolonizar a História Antiga, embora cada vez mais popular, ainda dá os seus primeiros passos. Para tentar operar no âmbito das ações concretas, segue um pequeno esboço de alguns princípios que podem orientar na organização curricular e na forma pela qual os temas da Antiguidade podem ser ensinados nas escolas:

1) Reconhecer a legitimidade de um conjunto de ideias científicas de matriz europeia não significa dizer que a América ou outro continente seja o sucessor de uma herança monolítica em que não há interferências, contribuições nem participação ativa. Em resumo, é preciso medir a agência local a propósito das concepções de sociedade e de narrativas nacionais para rejeitar a mistificação da existência de uma história ou de um património cultural universal monolíticos. Deve-se, assim, pensar as dinâmicas culturais a partir de conceitos mais abertos, portanto menos uniformizantes, como o pluriversal.

2) Perceber que as cronologias tradicionais partem de pressupostos complexos e de ramos epistemológico específicos, portanto, não são dados da natureza, nem definitivos. Ainda assim, dão sentido a processos que estão profundamente ligados às histórias regionais, como a da Europa. Em que pese as interfaces desta História durante a modernidade, seus fluxos econômicos e culturais iniciados no século XVI, há diferentes prismas e pontos de partida possíveis para se compreender a mesma problemática. Assim, querer impor à Índia Antiga cronologias criadas para a História Antiga europeia pode ter tanto sentido quanto querer traduzir o conceito de medieval às populações ameríndias apenas porque elas foram, em alguma medida, coetâneas (Chakrabarty, 2002; 2007; Hartog, 2003b).

3) A ideia do clássico permanece, em grande parte, espelho de uma visão renascentista que reflete Vitruvius e a vontade de um “cristianismo helenizado” nas suas diversas configurações no tempo. Obras como as obras de Léon Battista Alberti e tantas outras de origem italiana dos quatrocentos existiram não só dentro de uma fruição estética local, mas de impulso político e de afirmação cultural (Brandão, 2016). Dessa maneira, a Antiguidade Clássica e as ideias que surgiram há milênios passam por diferentes filtros de percepção em cada época. E, sendo assim, não podem ser reproduzidas ou traduzidas à contemporaneidade sem maiores cuidados.

4) Do ponto da formação humana, das sensibilidades, de valores éticos e de cidadãos atuantes, a História Antiga pode ser tão importante para a educação escolar quanto quaisquer outras. A alteridade, a percepção do outro, permite a professores e alunos trabalharem com uma pletera de sociedades, ideias, regimes políticos, ações sociais e rituais que não existem mais em nossos dias. A comparação é um método heurístico bastante enraizado no trabalho dos historiadores que pode e deve colocar em discussões fenômenos antigos e modernos. Dessa maneira, também se pode estimular o senso de empatia histórica, da compreensão de que se pensava em outras épocas a partir de seus próprios valores. A alteridade e a empatia são uma ótima receita anti-presentista.

5) A história antiga ensinada a crianças e adolescentes deve ser pensada a partir das necessidades da escola e da sociedade contemporânea, o que deve incluir o intercâmbio de conhecimentos com a pesquisa e a divulgação científicas. Para se conseguir isso, é necessário estudar a Antiguidade na universidade pensando o que é mais relevante para os futuros licenciados e não apenas segundo a fruição individual dos pesquisadores em suas pesquisas *stricto sensu*. Em suma, é preciso ter clareza sobre a pertinência de cada tema da História Antiga ensinado nas escolas⁵⁶.

5. Epílogo

Da crítica da BNCC, aos debates acadêmicos, passando pelos usos do passado e chegando à escola e aos estudos decoloniais. Esse artigo tentou sintetizar ao leitor várias dimensões de um mesmo problema. Se me é permitido mais algumas reflexões, uma das questões centrais ao estudo da História é a percepção de se sentir distante e próximo de certas realidades. É aprender a navegar entre os polos da familiaridade e da distância do passado (Wineburg, 2001, p. 18). Os falsos *continuums* impedem a formação do pensamento histórico nos seus elementos mais básicos, como a perspectiva, a alteridade e até mesmo a empatia⁵⁷. Se não houver mudanças profundas, inclusive no que diz respeito à produção de material didático, pode se correr o risco de se ensinar nas escolas uma História Antiga insípida, inodora e incolor⁵⁸.

A forma atual da BNCC não deve impedir os docentes de perceber os seus aspectos positivos. O debate precisa ser retomado de maneira mais propositiva e menos centrada nos formalismos da própria BNCC ou de obras didáticas. A perspectiva

decolonial é muito interessante como ponto de partida para se pensar a relação entre um amplo repertório histórico e as particularidades de se estar na América Latina, mas não pode ser vista como panaceia. Na educação, as reflexões teóricas são indissociáveis das práticas, então é preciso entrar em sala de aula com novas ideias. Igualmente, o estudo dos usos do passado é muito interessante e proveitoso, mas o estudo da Antiguidade na escola não deve se resumir a essa possibilidade.

Uma História Antiga para o século XXI deve focar em uma agenda que dê conta de questões relacionadas às desigualdades econômicas, de gênero, étnico-religiosas e os perigos de governos autoritários. Dizer que Antiguidade não nos pode fazer refletir sobre questões tão urgentes é tão somente falta de imaginação ou boa vontade. Esse mundo de outrora é uma região de fronteiras distantes conosco, mas elas existem. Os alunos e alunas rejubilar-se-ão com o estudo da Antiguidade à medida se sintam sujeitos e se questionarem sobre as suas próprias histórias. Tudo isso só é possível com o direito à fala, à expressão e para lembrar de uma noção antiga, muito interessante para se pôr em debate em sala de aula é a *isegoria*⁵⁹. E se me é permitido uma última sugestão aos colegas professores, que tal perguntar quem tem direito à fala ontem e hoje?

Referências

- ALMEIDA, M. R. C. Os índios na história do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 21–39, 2012.
- ARISTOTLE. *Politics*. Chicago: University of Chicago Press, 2013.
- AZEVEDO, K. T. C. de. FÁBULA – Repertório brasileiro de livros para crianças e jovens com a temática greco-romana. Disponível em: <<https://mitologando.letras.ufrj.br/fabula/>>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- BAKOIANNI, A. O que há de tão ‘clássico’ na recepção dos clássicos? Teorias, metodologias e perspectivas futuras. *CODEX -- Revista de Estudos Clássicos*, v. 4, n. 1, p. 114–131, 30 jun. 2016.
- BARNABÉ, L. E. *A História Antiga em compêndios franceses e brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o caso Justiniano José da Rocha: História, disciplina escolar e impressos (1820-1865)*. 2019. 215 f. Tese – UNESP, Assis, 2019.

- BESERRA, B.; LAVERGNE, R. F. Racismo e educação no Brasil. Recife: Editora UFPE, 2018.
- BOURDIEU, P. Le champ scientifique. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, v. 2, n. 2, p. 88–104, 1976.
- BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOUTONNET, V.; CARDIN, J.-F.; ÉTHIER, M.-A. As representações quanto ao lugar dos saberes na educação histórica, manifestadas durante o debate em torno do novo currículo de História no Quebec (2006-2010). Pro-Posições, v. 24, n. 1, p. 29–42, abr. 2013.
- BOVO, C. R.; DEGAN, A. As temporalidades recuadas e sua contribuição para a aprendizagem histórica: o espaço como fonte para a História Antiga e Medieval. Revista História Hoje, v. 6, n. 12, p. 56–76, 18 set. 2017.
- BRANDÃO, C. A. L. Arquitetura, humanismo e república: a atualidade do De re aedificatoria. Belo Horizonte: UFMG, 2016.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: MEC, 2019.
- BROCK, R.; HODKINSON, S. (Org.). Alternatives to Athens: Varieties of Political Organization and Community in Ancient Greece. Oxford; New York: Oxford University Press, 2001.
- BUSTAMANTE, R. Para além do etnocentrismo: um desafio para a história ensinada. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. DE S. (Org.). Livros Didáticos de História. Edição: 1a ed. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: FGV, 2017. p. 147–169.
- CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. in: CANAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Edição: 10a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

- CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; NETO, J. M. G. de S. (Org.). História em quadrinhos em perspectiva para o ensino de História. São João de Meriti: Desalinho, 2020.
- CARDOSO, C. F. Comparação de dois impérios nilóticos: o Egito na Núbia e a Núbia no Egito. In: SILVA, F.; CABRAL, R.; MUNHOZ, S. (Org.). Impérios na História. Edição: 1a ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 2–13.
- CARDOSO, C. F. Economia e sociedade antigas: conceitos e debates. *Clássica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, v. 1, n. 1, p. 5–19, 20 nov. 1988.
- CARDOSO, C. F. Ficção científica, percepção e ontologia: e se o mundo não passasse de algo simulado? *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 13, n. suppl, p. 17–37, out. 2006.
- CARDOSO, C. F. No limiar do século XXI. In: FILHO, D. A. R. et alii (Org.). *O Século XX. O Tempo das Dúvidas. Volume 3*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 251–75.
- CARRASCO, C. J. G.; MOLINA, J. O.; PUCHE, S. M. Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, v. 6, n. 11, p. 05–27, 27 maio 2014.
- CARRETERO, M.; LOPEZ, C. Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, p. 75–89, 2009.
- CARVALHO, A. G. (Org.). *Economia Antiga: História e Historiografia*. Vitória da Conquista: EDIÇÕES UESB, 2011.
- CARVALHO, M. M. DE; FUNARI, P. P. Os avanços da História Antiga no Brasil: algumas ponderações. *História (São Paulo)*, v. 26, n. 1, p. 14–19, 2007.
- CERRI, L. F. *Ensino de História e Consciência Histórica. Implicações Didáticas de Uma Discussão Contemporânea*. Edição: 1a ed. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CHAKRABARTY, D. *Habitations of Modernity: Essays in the Wake of Subaltern Studies*. 1 edition ed. Chicago: University of Chicago Press, 2002.
- CHAKRABARTY, D. *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. New Jersey: Princeton University Press, 2007.
- COELHO, A. L. S.; BELCHIOR, Y. K. BNCC e a História Antiga: Uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. *Mare Nostrum*, v. 8, n. 8, p. 62–78, 9 out. 2017.

- CONRAD, S. *What Is Global History?* New Jersey: Princeton University Press, 2017.
- CORSI, Semíramis. Aspectos do Ensino de História Antiga no Brasil: Algumas Observações., vol. 1, jan.-jul., 2010. Alétheia: Revista de estudos sobre Antiguidade e Medievo
- DA SILVA, G. J. História Antiga e usos do passado: um estudo de apropriações da antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944). São Paulo: Annablume, 2007a.
- DA SILVA, G. J. O mundo antigo visto por lentes contemporâneas: as extremas direitas na França nas décadas de 1980 e 90, ou da instrumentalidade da Antiguidade. *Revista de História (São Paulo)*, v. 26, n. 1, p. 98–118, 2007b.
- DA SILVA, G. J. Os avanços da História Antiga no Brasil. In: VENTURINI, R. L. B. *História Antiga I: fontes e métodos*. Maringá: UEM, 2010. p. 95–126.
- DA SILVA, G. J.; GARRAFFONI, R. S. Entrevista com Pedro Paulo Abreu Funari: a trajetória de um classicista brasileiro. *Heródoto: Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Antiguidade Clássica e suas Conexões Afro-asiáticas*, v. 2, n. 2, p. 17–26, 21 mar. 2018.
- DÄNIKEN, E. VON. *Eram os deuses astronautas?* Edição: 55 ed. [S.l.]: Melhoramentos, 2005.
- DE OLIVEIRA, J. C. M. Late Antiquity: The Age of Crowds?*. *Past & Present*, v. 249, n. 1, p. 3–52, 1 nov. 2020.
- DELEUZE, G.; GATTARRI, F. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DEMERS, S. Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l’histoire: l’influence de l’épistémologie pratique. In: ETHIER, M.-A.; LEFRANÇOIS, D. (Org.). *Agentivité et citoyenneté dans l’enseignement de l’histoire*. Montréal: M. Editeur, 2019.
- DIAS, C. K. B.; SEGER, D. D.; OGAWA, M. R. A. Projeto Pipoca Clássica: o uso do cinema como ferramenta para discussão e ensino da Antiguidade Clássica. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 12, p. 158–176, 18 set. 2017.
- DUQUETTE, C. Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. In: ERCIKAN, K.; SEIXAS, P. (Org.). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Edição: 1 ed. New York: Routledge, 2015. p. 51–63.
- ECO, U. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- ÉTHIER, M.-A.; CARDIN, J.-F.; LEFRANÇOIS, D. Épilogue sur le débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, 2 abr. 2014, p. 89-96.
- ÉTHIER, M.-A.; LEFRANÇOIS, D. Éduquer à la citoyenneté délibérative: le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, v. 42, n. 3, 19 dez. 2007, p. 355-392.
- ÉTHIER, M.-A.; LEFRANÇOIS, D. La voix du didacticien dans des débats sur l'enseignement de l'histoire au Québec. *Les tribulations de deux didacticiens en politique* *Revue française de pédagogie*, n°202/2018, Recherche, politique et pratiques en éducation : services rendus et questions. Lyon: ENS Édition, 2018.
- ÉTHIER, M.-A.; LEFRANÇOIS, D. L'enseignement de l'histoire à l'école, un outil d'aliénation ou d'émancipation? *Timemus dominos et dona ferentes*. *Bulletin CREAS*, v. 6, p. 83–91, 2019.
- ÉTHIER, M.-A.; LEFRANÇOIS, D.; AUDIGIER, F. Introduction. In: ÉTHIER, M.-A.; LEFRANÇOIS, D.; AUDIGIER, F. (Org.). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Louvain-la-Neuve: DE BOECK SUP, 2018. p. 13–23.
- FALAIZE, B. L'enseignement des sujets controversés dans l'école française: les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France? *Revista Tempo e Argumento*, v. 6, n. 11, p. 193–223, 27 maio 2014.
- FINLEY, Moses. *Aspectos da Antiguidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FOUCAULT, M. *Vigiar a Punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FRANCISCO, G. da S. O vaso grego hoje. *Ciência e Cultura*, v. 65, n. 2, p. 37–39, jun. 2013.
- FRANCISCO, G. da S. Vasos Gregos e Relações Internacionais. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, n. 25, p. 191–213, 20 dez. 2015.
- FRANCISCO, G. da S. O Lugar da História Antiga no Brasil. *Mare Nostrum* (São Paulo), v. 8, n. 8, p. 30–61, 9 out. 2017.
- FRANCISCO, G. da S.; MORALES, F. Desvelando o etnocentrismo. *Revista de Cultura e Extensão USP*, v. 14, n. supl., p. 67, 21 mar. 2016.
- FRIZZO, F. "A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e os descaminhos do Ensino da Antiguidade Egípcia no Brasil". In Brancaglion, A. Gama- Rolland, C. (org.).

- Semna – Estudos de Egiptologia III. Rio de Janeiro: Seshat – Laboratório de Egiptologia do Museu Nacional, p. 49–68, 2016.
- FUNARI, P. P. A História em sua integridade: a propósito da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Pedro_Paulo_A._Funari.pdf>. 2016.
- FUNARI, P. P. Poder, posição, imposição no ensino da História Antiga: da passividade forçada à produção de conhecimento. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, set. 1987, p. 257–264.
- FUNARI, P. P.; GARRAFFONI, R. História Antiga na Sala de Aula. Col. Textos Didáticos, n. 51. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2004.
- GADAMER, Hans-Georg. Verdad y método I. 7 ed. Salamanca, Sígueme, 1997.
- GEBARA da SILVA, U. Modelos de rebelião rural e as revoltas rurais do Império Romano Tardio. *Revista Estudos Históricas*, v. 30, n. 61, p. 311–330, 5 maio 2017.
- GEBARA da SILVA, U. Rebeldes contra o Mediterrâneo: revoltas rurais e a escrita da história das classes subalternas na Antiguidade Tardia. São Paulo: Humanitas, 2016.
- GEBARA da SILVA, U. ‘Uma Antiguidade Fora do Lugar?’ *Mare Nostrum - Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo* vol. 8: p. 1–12, 2017.
- GONÇALVES, A. T. M. Os Conteúdos de História Antiga nos Livros Didáticos Brasileiros. *Hélade - Revista Eletrônica de História Antiga*, v. II, p. 9–13, 2001.
- GOUVEA DE SOUSA, F.; MOERBECK, G. Apresentação. *Revista TransVersos*, n. 16, p. 6–20, 22 ago. 2019.
- GROSFUGUEL, R. The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2–3, p. 211–223, mar. 2007.
- GUARINELLO, N. Uma Morfologia da História: As Formas da História Antiga. *Politéia - História e Sociedade*, v. 3, n. 1, 26 maio 2010.
- GUARINELLO, N. Modelos Teóricos sobre a Cidade do Mediterrâneo Antigo. In: FLORENZANO, M. B. B.; HIRATA, E. *Estudos Sobre a Cidade Antiga*. Edição: 1a ed. São Paulo: EDUSP, 2010b. p. 109–119.
- GUARINELLO, N. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2013.

- GUERRA, L. G. Reflexões sobre os sentidos dos passados distantes na formação de professores: o oriente e a Antiguidade como imagens míticas. *Revista TransVersos*, v. 0, n. 16, p. 148–166, 23 ago. 2019.
- GURGEL, Victor Braga. Ensino e Memória: uma perspectiva a partir de textos literários egípcios do Reino Médio. 2020. 281f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- HANINK, J. *The Classical Debt: Greek Antiquity in an Era of Austerity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2017.
- HAMILAKIS, Y. *The nation and its ruins: antiquity, archaeology, and national imagination in Greece*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2007. (Classical presences).
- HARTOG, F. *Le XIXe Siècle et l’histoire: le cas Fustel de Coulanges*. Paris: Éditions du Seuil, 2001,
- HARTOG, F. *Memória De Ulisses - Narrativas Sobre a Fronteira na Grecia Antiga* Belo Horizonte: Ufmg, 2014.
- HARTOG, F. *Régimes d’historicité : Présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil, 2003.
- HARVEY, David. O Direito à cidade. *Revista Piauí*. 2013. In: <http://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-direito-a-cidade/>. Consultado em 08/06/2017.
- HECKO, Leandro. Usos do passado e educação histórica: temas sobre a Antiguidade em evidência. *REDUH - Revista de Educação Histórica*, 2015, p. 139–151.
- HEMKMAIER, C. M. N. et al. “Tá falando grego professor (a)?” - reflexões sobre o ensino de História da Grécia antiga na educação básica a partir das experiências do PIBID da FURB na E.B.B. Frei Policarpo. *Revista Labirinto (UNIR)*, v. 21, n. 0, p. 88–103, 7 mar. 2015.
- HENTZ, I. C. *História Temática como proposta curricular: dificuldades e possibilidades*. Florianópolis: Disponível em: <<http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 23 mar. 2021. , 27 jul. 2015
- JODELET, D. *Les Représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France, 1989.

- JOSÉ da SILVA, G.; MEIRELES, M. C. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica*, v. 8, n. 15, p. 7–30, 9 ago. 2017.
- JUNIOR, J. P. de F. As periodizações da História Geral e da História Antiga nos manuais de História do Brasil: limitações e proposições. *Outros Tempos – Pesquisa em Foco - História*, v. 16, n. 28, p. 106–127, 21 jul. 2019.
- JUNIOR, J. P. De F. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 35, n. 1, p. 127–134, 30 abr. 2013.
- KOK, G. A fabricação da alteridade nos museus da América Latina: representações ameríndias e circulação dos objetos etnográficos do século XIX ao XXI. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, v. 26, p. 1–30, 2018.
- KOSELLECK, R. *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1985.
- KOSELLECK, R. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 134–146, 30 jul. 1992.
- KUPER, A. *Cultura. A Visão Dos Antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- LAHIRE, B. *Homme Pluriel: Les ressorts de l'action*. Paris: Fayard, 2017.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 38, p. 125–138, 1999.
- LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, v. 22, n. Especial, p. 131–150, 2006.
- LEE, P. Nós fabricamos carros e ele tinham que andar a pé - compreensão das pessoas do passado. *Educação histórica e museus: actas das | Serviços de Biblioteca e Documentação da FLUC*. Braga: Universidade do Minho, 2003.
- LEITE, P. G. O Ensino de História Antiga no Brasil: Percepções a partir das propostas da BNCC. In: NETO, J. M. G. DE S.; MOERBECK, G.; BIRRO, R. M. *Antigas Leituras: ensino de História*. Recife/Rio de Janeiro: EDUPE/Autografia, 2020. p. 93–113.
- LEMOS, R. DE S.; VIEIRA, F. A. Práticas mortuárias no Egito e na Núbia sob o reino Novo Egípcio: avaliando o emaranhamento cultural na África antiga. *Revista de Ciências Humanas*, n. 2, 2014, p. 302-325.

- LEMOS SILVA, R. *Análise dos livros didáticos de História durante o regime militar*. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 2014. Monografia de Final de Curso.
- LISSARRAGUE, F. The Athenian image of the foreigner. In: HARRISON, T. *Greeks and Barbarians*. New York: Routledge, 2002. p. 101–124.
- LISSOVOY, N. D. Decolonial pedagogy and the ethics of the global. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 31, n. 3, p. 279–293, 1 jul. 2010.
- MAGALHÃES, M. de S. Parecer sobre o documento preliminar de História da base Nacional Comum Curricular. p. 19, 2016. Ver: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marcelo_de_Souza_Magalhaes_HISTORIA.pdf. acesso em 09/03/2021.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 01–18, 2017.
- MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Éducation Québec, 2006.
- MBEMBE, A. *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2018.
- MOERBECK, G. Caminhos possíveis para o ensino de História Antiga na Educação Básica: discussões preliminares. In: BUENO, A. et al. *Aprendizagens Históricas: debates e opiniões*. União da Vitória/Rio de Janeiro: SobreOntens, 2018a. p. 140–150.
- MOERBECK, G. Clivagens sociais e relações étnico-raciais: um estudo sobre a consciência histórica nos 7o e 8o anos do ensino Fundamental. *Educação Básica Revista*, v. 3, n. 2, p. 189–214, 6 jul. 2017.
- MOERBECK, G. História Antiga no ensino fundamental: Um estudo sobre a os mitos gregos antigos e a consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 225–247, 26 nov. 2018b.
- MOERBECK, G. Jacob Burckhardt and his Athens or How to Shape an Authoritarian Democratic State. *Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, v. 31, n. 2, p. 129–145, 30 dez. 2018c.

- MOERBECK, G. The 19th century and the invention of an ancient Greek city: revisiting Fustel de Coulanges. *Revista de História (São Paulo)*, n. 178, 2019.
- MOERBECK, G. Um conto de duas cidades: Ensaio sobre a mobilização para a guerra na Atenas Clássica e na Paris da Primeira Guerra Mundial. *Revista Hélade*, v. 2, n. 3, p. 86–97, 2016.
- MOERBECK, G.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A. Dimensões didáticas e disciplinares do ensino da História: o caso do 6o ano do Ensino Fundamental no Brasil e do 3e cycle du Primaire no Québec, mimeo.
- MOERBECK, G.; ROCHA, T. Da Antiguidade ao mundo atual: as dimensões da História Antiga e os seus públicos. In: MELO, Rosilene; MENESES, Sônia; WANDERLEY, Sonia (Org.). *Coleção Ensino de História. Volume: História Pública e Ensino*. São Paulo: Letra & Voz, 2021 (no prelo).
- MOERBECK, G.; VELLOSO, L. Uma longa jornada da cidade antiga à contemporânea: escola, memória e cotidiano. *Revista TransVersos*, v. 0, n. 11, p. 144–157, 6 dez. 2017.
- MONTSERRAT, D. *Akhenaten*. London: Routledge, 2002.
- MORAES, R. F.; CAMPOS, S. M. O ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira: mudanças e desafios de uma década de obrigatoriedade. *Revista TransVersos*, v. 0, n. 13, p. 11–34, 27 ago. 2018.
- MORALES, F. A. Por uma didática da História Antiga no Ensino Superior. *Mare Nostrum*, v. 8, n. 8, p. 79–114, 9 out. 2017.
- MORALES, F. A.; SILVA, U. G. DA. História Antiga e História Global: afluentes e confluências. *Revista Brasileira de História*, v. 40, n. 83, p. 125–150, abr. 2020.
- MORENO, J. C. Didática da História e currículos para o ensino de História: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. *Revista TransVersos*, v. 0, n. 16, p. 125–147, 23 ago. 2019.
- MORLEY, N. *Theories, Models and Concepts in Ancient History*. Edição: 1 ed. London ; New York: Routledge, 2004.
- MORRIS, I. *Archaeologies of Greece*. In: MORRIS, I (Org.). *Classical Greece: Ancient Histories: Ancient Histories and Modern Archaeologies*. Edição: First Paperback Edition ed. Cambridge, England; New York, NY, USA: Cambridge University Press, 1994. p. 08–47.

- NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 1993 1992. , p. 143–162.
- NASCIMENTO, T. R. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 12, n. 45, p. 340–346, 9 jun. 2012.
- NETO, J. M. G. DE S. Deuses do Egito (2016): Uma narrativa fílmica da civilização branca. *Revista TransVersos*, v. 0, n. 16, p. 21–44, 2019a.
- NETO, J. M. G. DE S. O ensino de História e o infinito banco de imagens: Êxodo, Deuses e Reis (2014). *Outros Tempos – Pesquisa em Foco - História*, v. 16, n. 28, p. 162–183, 2019b.
- OLIVEIRA, L. F. DE; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 15–40, abr. 2010.
- PAPA, E. Tropicalismo in Classics. *Contemporary Brazilian Approaches to the Value of Classical Antiquity in Higher Education: Between Colonial Legacy and Post-Colonial Thinking*. JCEPS, 11 set. 2020, p 358-408.
- PENNA, F. de A. “A importância da tradição clássica no nascimento da disciplina escolar História no Imperial Colégio de Pedro II”. In: CHEVITARESE, A. L.; CORNELLI, G.; SILVA, M. A. DE O. (Org.). *A tradição clássica e o Brasil*. Brasília: Fortium, 2008. p. 66–79.
- PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14–33, 26 nov. 2018.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 200–215, 30 jul. 1992.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1 jun. 1989.
- REDE, M. *A Grécia Antiga. Que História é esta?* São Paulo: Saraiva Didático, 1999.
- RICOEUR, P. *Mémoire, l’histoire, l’oubli*. Paris: Seuil, 2000.
- RICOEUR, P. L’écriture de l’histoire et la représentation du passé. *Annales*, v. 55–4, p. 731–747, 2000b.
- RODRIGUES, N. *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- ROCHA, Thais. O sorriso da esfinge: reflexões sobre o ensino do Egito antigo no Brasil. In: LEMOS, Rennan de Souza (Org.). *O Egito Antigo: novas contribuições brasileiras*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014, p. 279-299.

- RÜSEN, J. "Jörn Rüsen e o ensino de história". In: M. A. Schmidt, I. Barca, et E. de R. Martins (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Editora UFPR, 2010.
- RÜSEN, J. *Razão Histórica*. Brasília: UNB, 2001.
- SAID, E. W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.
- SANTOS, D. V. C. O ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. *Outros Tempos – Pesquisa em Foco - História*, v. 16, n. 28, p. 128, 21 jul. 2019.
- SANTOS, D. V. C. O ensino e a pesquisa de História Antiga no Brasil: reflexões a partir dos planos de ensino-aprendizagem das universidades federais. In: NETO, J. M.; MOERBECK, G.; BIRRO, R. M. (Org.). *Antigas Leituras: Ensino de História*. Recife/Rio de Janeiro: EDUPE/Autografia, 2020. p. 247–268.
- SANTOS, M. E. Das Necrópoles Egípcias para a Quinta da Boa Vista: Um Estudo das Partes de Múmias do Museu Nacional. *Revista Mundo Antigo*, v. I, p. 156–187, 2012.
- SILVA, M. "Tudo o que você consegue ser" - Triste BNCC/História"(A versão final). *Ensino em Re-Vista*, p. 1004–1015, 20 dez. 2018.
- SOUZA, M. V. DE. O ensino de História Antiga em debate: educação com pluralidade ou tradicionalismo acadêmico? *História & Ensino*, v. 25, n. 1, p. 571–588, 29 jul. 2019.
- SPIVAK, G. C. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- THEML, N.; BUSTAMANTE, R. *Entre Adão e Cabral*. *Phoênix*, v. 11, p. 9–16, 2005.
- TRABULSI, J. A. D. A democracia ateniense e nós. *e-hum*, v. 9, n. 2, p. 8–31, 15 mar. 2017
- UNESCO (Org.). *Rethinking education: towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing, 2015.
- VANSLEDRIGHT, B. A. *The Challenge of Rethinking History Education*. New York: Routledge, 2011.
- VEYNE, P. *O inventário de diferenças*. *História e Sociologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- VIVEIROS de CASTRO, E. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

- VLASSOPOULOS, K. *Unthinking the Greek Polis: Ancient Greek History beyond Eurocentrism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- WAGNER, P. Transformations of democracy: towards a History of political thought and practice in long-term perspective. In: ARNASON, J. P.; RAAFLAUB, K. A.; WAGNER, P. (Org.). *The Greek Polis and the Invention of Democracy: A Politico-cultural Transformation and Its Interpretations*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2013. p. 47–67.
- WALSH, Catherine. Shifting the geopolitics of critical knowledge: Decolonial thought and cultural studies ‘others’ in the Andes. *Cultural Studies*, Vol. 21, Nº. 2 -3 March/May 2007, p. 224 -239.
- WINEBURG, S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

Notas

¹ Antes de mais nada, gostaria de agradecer profundamente a todos os colegas que me permitiram expor e testar minhas ideias tortas sobre o ensino de História em cada uma de suas instituições de ensino nos últimos anos. Américo Freire e Vivian Fonseca (FGV-Rio), Silvia Tkotz (UNESA), José Maria Neto (UPE), Maria Beatriz Florenzano (MAE-USP), Priscila Gontijo (UFPB) e Juçara Mello e Iamara Viana (PUC-Rio). Especial agradecimento a Anderson Araújo-Oliveira pela acolhida na UQAM e pela leitura crítica à primeira versão desse trabalho. Evidentemente, a responsabilidade pelas ideias e imprecisões do artigo restam minhas.

² A distância temporal e espacial é, na verdade, uma vantagem. Particularmente, gosto muito da inspiração de Paul Veyne: “Entre os romanos e nós, um abismo foi cavado pelo cristianismo, pela Filosofia alemã, pelas revoluções tecnológica, científica e econômica, por tudo o que compõe nossa civilização. E é por isso que a História romana é interessante: faz-nos sair de nós mesmos e obriga-nos a explicitar as diferenças que nos separam dela” (Veyne 1983, p. 11).

³ A utilização de termos em masculino é tão somente relativa à economia da linguagem. A não ser que se enfatize o contrário, quer-se referir a ambos os gêneros, como no caso acima, leitor e leitoras, concomitantemente.

⁴ É preferível se pensar em termos de recepção, o que pressupõe um processo ativo de apropriação do passado.

⁵ Deve-se guardar as devidas proporções sobre como entendemos os sistemas de ensino contemporâneos, geralmente estruturados em redes controladas pelo estado e o que se refere ao ensino de histórias (culturalmente incrustadas em diversos gêneros e práticas) na Antiguidade. É muito importante que se tenha em mente que a História enquanto disciplina nasceu, tão somente, no século XIX. O que não impedia que a juventude aprendesse por meios de narrativas orais, o passado. Inclusive, por meio daquilo que, hoje, denominamos literatura.

⁶ “Desenvolvido de 1992 a 1996, os *National Standards* de História foram criados pelo Centro Nacional de História nas Escolas da UCLA sob a orientação do *National Council for History Standards*. Ver: <https://www.census.gov/programs-surveys/sis/standards/history.html>

⁷ No Québec, segundo autores locais, a controvérsia que concerne ao ensino da história gravitou duradouramente no atinente à questão da etnia, da identidade, da nação e do “nós” *québécois* (Ethier; Lefrançois, 2018). Stephanie Demers mostrou que a história do Québec reside num tipo de narrativa magistral e que o nós-nacional remete à uma ascendência específica (Demers, 2019).

⁸ Polêmica é a palavra em português que graficamente mais se aproxima do grego antigo Πόλεμος, isto é, a guerra. Qualquer semelhança de sentido para o caso da BNCC não é mera coincidência.

⁹ Questionar-se quanto a possíveis cronologias de tonalidades universais, que são formas de chonosophias, como diria F. Hartog, sem dúvida é um dos méritos da primeira versão, como frisara Matheus Vargas de Souza (Hartog, 2003, p.32-42; Souza, 2019, p. 575)

¹⁰ A menção às sociedades que estão além do mundo clássico na BNCC, por exemplo: “a invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades” (...) “Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)”; “(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades” (Brasil, 2019, p. 418–419).

¹¹ Há implicações importantes nos deslocamentos de conteúdo do 6º para o 5º ano, especialmente no que diz respeito a profissionais com formações distintas. Trata-se de assunto muito relevante, mas que não pode ser objetivamente tratado aqui.

¹² Note-se, tão somente, que a tradução do compêndio não significa o início do estudo da Antiguidade em escolas do Brasil da época.

¹³ Seria interessante que outro trabalho pudesse avaliar comparativamente a educação em História no Brasil no início dos anos 60 em relação ao primeiro ataque contra a ortodoxia do ensino de História no Québec, oriundo da *Commission Parent* em 1966. A *Grand Chartre de l'Éducation* revolucionou o cenário educativo *québécois* ao criticar duramente uma história nacionalista, pouco objetiva e ainda ligada ao ambiente religioso. Mesma década em que emanavam da sociedade civil no Brasil novas possibilidades da aprendizagem da disciplina História no Brasil (Ethier; Cardin; Lefrançois, 2014; Ethier; Lefrançois, 2007).

¹⁴ Glaydson José da Silva sublinha que, ainda hoje, professores questionam a permanência ou pertinência da História Antiga nos *curricula*, como se a História Antiga ensinada fosse aquela que se vira no período da ditadura de 1964 (da Silva, 2010).

¹⁵ Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) fazem parte das políticas ideológicas de Segurança Nacional, instituídas por meio da Lei 5.692/71, ver: (Lemos Silva, 2014).

¹⁶ Diferentemente do que haviam afirmado Coelho e Belchior sobre os PCN's (2017, p. 63). “O material até apresenta um tópico intitulado *Conteúdos*, porém, não delimita quais conteúdos deverão ser estudados...”. Os PCNs delimitam/sugerem vários conteúdos (Brasil, 1998, p. 44ff), mas vinculados aos temas transversais.

¹⁷ É sintomático que entre os livros didáticos de História aprovados no ano de 2015 pelo PNLD para o Ensino Médio, a maioria ainda se estrutura de maneira cronológica-linear. E, mesmo na minoria dessas coleções são “ainda assim, organizadas primordialmente de maneira linear. [Onde há] a presença de atividades temáticas, relacionando passado e presente ou como o trabalho com temas dentro da cronologia”. (Hentz, 2015, p. 10).

¹⁸ Muito embora, deva-se ressaltar a excelente análise comparativa das três versões e das implicações em torno da História Antiga feita pela Profª Priscilla Gontijo Leite da UFPB (Leite, 2020).

¹⁹ É importante conferir a nota feita pela ANPUH em crítica à primeira versão da BNCC. A “opinião” do professor Marcelo Rede, USP, publicado no Jornal *A Folha de São Paulo* em 29/02/2016, expõe, no calor do momento, algumas justificativas coerentes para a manutenção da História Antiga no currículo escolar, mas, outrossim, certa incompreensão de algumas questões relativas à origem e aos encaminhamentos da primeira proposta, especialmente, no *mélange* que fez, um tanto quanto descuidado, sobre Paulo Freire, petismo e políticas reivindicatórias de grupos sociais. Um contraponto ao texto da ANPUH e de apoio à primeira versão da BNCC foi feita, também no calor do momento, pela historiadora Hebe Mattos. Em suma, neste texto é defendida a proposta da primeira versão, identificada na narrativa da autora como produto oriundo da área de ensino de História. No entanto, Mattos não deixa de frisar a dificuldade dos autores desta versão da BNCC em abordar a História do Brasil numa estruturação outra que não aquela derivada de narrativas que se orientem pela chegada dos europeus. Ver: <https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/>. Acesso em: 09/03/2021.

O longo parecer de Marcelo de Souza Magalhães toca em pontos nevrálgicos, tais como: acerca do 7º ano, “identificar origens nos séculos XVI, XVII e XVIII do “povo brasileiro” é, sem dúvida, um anacronismo e um exercício teleológico que deveria ser evitado” (p. 10); sobre o 8º ano, “na verdade, indicar que o foco é na análise de processos históricos é quase abrir mão de construir um eixo articulador para cada ano. A pergunta que surge é: o que não é processo histórico? Os objetivos de aprendizagem espelham um pouco o que identifico como falta de articulação, parecem partes de uma colcha de retalhos.

(p.13). Ver [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marcelo de Souza Magalhaes HISTORIA.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marcelo_de_Souza_Magalhaes_HISTORIA.pdf). Acesso em 09/03/2021.

Disponível em <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>.

²⁰ Ver: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>.

²¹ Restaram, tão somente, quatro menções, mas que não eram pontos de partida para a estruturação dos conhecimentos propostos pela BNCC de 2015. Ver: (Souza, 2019, p. 574).

²² Esses artigos se utilizam de adjetivos de efeito para chamar atenção aos problemas políticos que tomaram conta dos bastidores da BNCC de História, fala-se em “*pride and prejudice*” e em “golpe e ditadura”. Realmente, o debate nesses tempos não levará à melhoria das questões mais importantes, trata-se mais de desabafos (José da Silva; Meireles, 2017, p. 7; Silva, 2018, p. 1012).

²³ Santos, embora defenda posições mais progressistas de se ensinar a História Antiga, parece harmonizar-se às ideias centrais de Pedro Paulo Funari. São questões, aparentemente, não muito bem resolvidas, quiçá paradoxais, no texto de Santos.

²⁴ Um bom trabalho de crítica dos argumentos de Funari já havia sido feito por Matheus Vargas de Souza, “a prática defendida aqui se assemelha muito mais a uma reprodução do discurso da continuidade e do alicerce da Civilização Ocidental, evitando compreender que o Ocidente eurocêntrico criou a si mesmo tomando emprestado o que se propôs ler nas culturas nomeadas Clássicas” (Souza, 2019, p. 578).

²⁵ A versão inglesa emprega o termo *hub*, faz parte da linguagem muito utilizada no mundo corporativo.

²⁶ Avenues - São Paulo. Disponível em: <<https://www.avenues.org/sp/>>. 10 nov. 2020.

²⁷ Recentemente, ver: Ayelet Haimson Lushkov, professor da *University of Texas*, expressou interessante opinião sobre tal questão, ver: <https://thehill.com/opinion>

²⁸ Estou de acordo com Pedro Paulo Funari quanto à necessidade do entrecruzamento de repertórios (tradicionais e modernos) na construção de currículos, mas essa questão encontra-se mais bem delineada em Carrasco; Molina; Puche (2014). Funari retoma argumentos utilizados em (2004) no seu parecer de (2016), no qual dialoga com algumas ideias (seriam até mesmo valores) de Antonio Gramsci em defesa dos estudos dos clássicos. Não creio, no entanto, que seja possível se apropriar *in totum* do que pensava Gramsci sobre a educação, em especial no tocante ao valor contemporâneo do estudo das línguas antigas (Funari, 2004). Nesse mesmo artigo, Funari afirma que “Na verdade, são todas as nossas instituições a exigir um recuo ao mundo antigo, sem o qual a compreensão do presente será, no máximo, parcial” (Funari, 2004, p. 5). Embora concordemos com a relevância dos estudos da Antiguidade para se viver no mundo contemporâneo, dificilmente concordaríamos com uma afirmativa tão irrestrita.

²⁹ Embora sejam usados para analisar realidades particulares, conceitos são tanto um fato como um indicador de algo que ultrapassa a língua. Isso ajuda a explicar por que “cada época entende um texto transmitido de uma maneira peculiar” (Gadamer, 1977, p. 366).

³⁰ O conceito de economia, isso não é novidade alguma para os historiadores da Antiguidade, é profundamente polissêmico e debatido em torno dos limites impressos nos próprios termos em suas distintas realidades históricas (Cardoso, 1988; Carvalho, 2011; Koselleck 1992; Morley 2004). Novos estudos em torno da História Global, (Conrad, 2017; Morales; Gebara da Silva, 2020) inclusive voltados a uma História Global do mundo Antigo chamam a atenção para o fato de que a Europa foi periférica no jogo de poder de civilizações como a egípcia, persa, assíria, dentre outras mais ao leste por alguns milênios (Hölbl, 2001). Estudar essas dinâmicas geopolíticas poderia, ao menos, aguçar as curiosidades e desnaturalizar a perenidade do mundo contemporâneo (Frizzo, 2016).

³¹ Como foi possível ver na parte final de uma palestra da ANPUH do Paraná, ver: https://www.youtube.com/watch?v=gyniylrT_8s

³² O PISA, embora não avalie conhecimentos de História, é uma baliza muito utilizada em quadros comparativos globais, <https://www.oecd.org/pisa/>.

³³ Na província do Québec, por exemplo, a Antiguidade só aparece no início do primeiro ciclo do ensino secundário, segundo o *Programme de formation de l'école québécoise*, e desaparece, quase completamente, a seguir (Ministério da Educação do Québec, 2006).

³⁴ Há importantes debates e muitos artigos e livros sobre as leis 10.639/03 e a 11.645/11. É sintomático, no entanto, pensar que um país como o Brasil tivesse que criar leis para que o ensino de culturas e histórias indígenas, africanas e afro-brasileiras fossem realmente integradas aos currículos vigentes (Moraes; Campos, 2018).

³⁵ Não é sem razão que o ensino das histórias e culturas mencionadas na nota acima não sejam atribuição exclusiva da disciplina História. Dessa forma, outras áreas do conhecimento como a matemática, artes e literaturas podem se implicar no ensino desses conteúdos disciplinares.

³⁶ Não é incomum que magistrados, mormente os de instância superior, tornem seus discursos empolados, salpicando-lhes brocados da língua latina ou mesmo citando figuras notórias da retórica forense do passado greco-romano – como ato de fala, trata-se de articulação passado-presente e de ganho de legitimidade simbólica.

³⁷ Isto é o que os gregos antigos teriam chamado Donald Trump - Donald Trump é um tirano? SINGH, D. This Is What Ancient Greeks Would Have Called Donald Trump. Disponível em: <<https://time.com/4261816/trump-ancient-greeks/>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

³⁸ Quando os homens queriam ser viris. ROTHMAN, J. When Men Wanted to Be Virile. Disponível em: <<https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/when-men-wanted-to-be-virile>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

³⁹ Ver: <https://www.terreetpeople.com/>.

⁴⁰ Ver: <https://information.tv5monde.com/info/migrants-naufrages-en-serie-en-mediterranee>

⁴¹ Os casos de Donald Trump nos EUA e Jair Bolsonaro no Brasil são apenas os epítomes de um processo que ainda está em curso. Há pouco tempo, após invasão do Capitólio em Washington, houve discussões em redes sociais como símbolos medievais eram revividos em meio a massa armada e violenta que atentava a democracia estadunidense. Ver: https://www.liberation.fr/planete/2021/01/26/derriere-les-insurges-du-capitole-une-nebuleuse-d-extreme-droite-sinistre-et-tres-preparee_1818448/

⁴² Note-se que o pai de Hércules/Héraclès tanto no filme, quanto em narrativas antigas, como em Apolodoro é Zeus, portanto *Anfitrión* é o padrasto do semideus na narrativa compilada no período Helenístico.

⁴³ Respectivamente: *Gladiador* (2000); *Êxodo: deuses e reis* (2014), ambos de Ridley Scott, e a série *Cavaleiros do Zodíaco*, originário do mangá *Saint Seiya* de Masami Kurumada, que teve várias temporadas e, recentemente, uma nova versão do canal Netflix.

⁴⁴ Não era incomum assistir a palestras do professor Ciro Flamarion Cardoso, estudioso da egiptologia e da ficção científica, em que afirmava ser muito mais pop e fácil acreditar que extraterrestres construíram as pirâmides no Egito Antigo com algum intuito intergaláctico, como aparece no filme de Luc Besson – *O quinto elemento* (1997), do que tentar compreender que se tratava de um trabalho de mobilização anual e gigantesca de uma população camponesa (Cardoso, 1984; 1998; 2004; 2006). A imaginação não conhece limites e invade o campo da plausibilidade histórica e isso é um problema contemporâneo que deve ser levado a sério.

⁴⁵ LEWIS, J. C. African Kings. Disponível em: <<https://imgur.com/gallery/ZwjBH>>. Aceso em 10/11/20. Em breve passagem de uma palestra no Youtube, Ciro Flamarion Cardoso chama a atenção para esse aspecto. https://www.youtube.com/watch?v=3EG_Z7iI4x8&t=1813s. A percepção das diversidades culturais do povo egípcio em relação à Núbia do Reino Novo mostra-nos que havia gradações complexas neste jogo de hierarquias político-culturais e interações civilizacionais nas antigas regiões do norte da África. Neste contexto, é preciso pensar as características dessa região na Antiguidade também dentro de um quadro conceitual produzido pela própria época, suas particularidades geográficas e linguísticas, quase sempre mergulhado no contexto regional no Mediterrâneo e cujas fronteiras étnicas e culturais não são equivalentes as dos dias atuais (Cardoso, 2009; Lemos e Vieira, 2014; Montserrat, 2002; Neto, 2019a).

⁴⁶ Os termos “recepção” e “apropriação” só aparecem no contexto de língua portuguesa e geografia. O termo “usos do passado” está ausente do texto da BNCC (2019).

⁴⁷ Trata-se de bibliografia não exaustiva.

⁴⁸ É um longo debate, mas não existe no Brasil um domínio específico de formação chamado *Estudos Clássicos*. Portanto, quando se fala em tal área, significa dizer as formas institucionais que reúnem historiadores, filólogos, arqueólogos e filósofos da Antiguidade grega e romana em laboratórios ou associações como a SBEC – *Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos*, ver: <https://www.classica.org.br/>

⁴⁹ Embora não seja uma bibliografia ampla, por meio da sua leitura pode se ter alguma ideia do campo que se consolida em torno do ensino de História Antiga. Ainda podemos ver boas experiências didáticas, como o *Pipoca Clássica*, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e o *Mitológando*, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que divulgam os estudos da história, cultura e arqueologia para construir interconexões entre universidades, escolas e, até mesmo, pessoas que simplesmente querem aprender algo sobre o mundo antigo (Azevedo, 2021; Dias; Seger; Ogawa, 2017; Moerbeck; Rocha, 2021).

⁵⁰ Uma percepção de si mesmo e um sentimento de inferioridade aparecem na literatura e retratam um pouco dos sentimentos espalhados pelo sendo comum. Isso é bem expresso pelo dramaturgo Nelson

Rodrigues, ao falar da “falta de fé” em si próprio, um complexo de vira-latas, “a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo” (Rodrigues, 1993, p. 51-52).

⁵¹ Muitas das vezes, o pensamento decolonial toma como parâmetro de análise o quadro das populações indígenas. Recorde-se que estas populações, regra geral, foram severamente assimiladas por políticas indigenistas, mal interpretadas nas suas dimensões culturais ou massacradas em numerosos países das Américas (Almeida, 2012).

⁵² Em conversa com alguns colegas, já me foi enfatizado que tolerar é uma palavra fraca, um objetivo mais significativo deveria buscar a *aceitação mútua*. Eu estou de acordo com a crítica. No entanto, em um país em que comunidades de religiões como a Umbanda e o Candomblé são tomadas de assalto, tendo seus terreiros destruídos por figuras ligadas às religiões evangélicas neopentecostais, a tolerância já seria um benefício. Felizmente, dentro da própria comunidade evangélica, tem-se visto, também, movimentos fraternos, ver: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43879422>.

⁵³ Este fator não pode ser esquecido quando se fala de um setor considerado tradicionalista. É muito provável que a forma como o Brasil dialoga com os escritos pós-coloniais são diferentes de outras comunidades acadêmicas.

⁵⁴ Quer provenha dos povos do antigo Oriente-próximo, quer do universo clássico, a forma da História Antiga resulta de um longo processo de consolidação de um discurso renascentista que atravessou o século das Luzes e alcançou a modernidade e as suas noções de progresso. No seio das evoluções políticas europeias, desde as expedições para o Egito empreendidas por Napoleão Bonaparte à formação do historicismo em L.V. Ranke e ao positivismo de Fustel de Coulanges, perpassavam a ação política e a categoria de Estado-nação (Guarinello, 2010b).

⁵⁵ E note-se que o ProfHistória – *Mestrado profissional em Ensino de História*, tem realizado um trabalho vigoroso na aproximação entre a universidade e a escola. Ver: <https://profhistoria.ufrj.br/>.

⁵⁶ Isso serve para qualquer área do conhecimento histórico. Cada tema que conste no programa escolar deve estar ali por uma boa razão.

⁵⁷ Não se pode pensar que a *Bíblia*, um texto antigo, extremamente complexo e de essência religiosa, exista simplesmente para provar o sentido da existência humana, como uma espécie de consciência exemplar unidirecional. Em última análise, trata-se de um texto escrito num passado distante e que foi copiado várias vezes, interpolado, traduzido e transliterado; que atravessou processos político-religiosos e reformas que mudaram as possibilidades e os limites da sua interpretação ao longo dos anos (Guerra, 2019). Ver a entrevista esclarecedora com o assiriólogo, Marcelo Rede em <https://jornal.usp.br/artigos/a-biblia-pode-ser-considerada-um-documento-historico/>.

⁵⁸ O Grupo de Trabalho em História Antiga da ANPUH vem produzindo diversas atividades para aproximar especialistas na Antiguidade e docentes das escolas, ver: <https://www.gtantiga.com/>

⁵⁹ ἰσηγορία – geralmente traduzido como “direito à fala” ou “direito igual à fala”.