

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

DISSERTAÇÃO

O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: TRAJETÓRIA E
DESAFIOS

BRUNO DA SILVA OGEDA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: TRAJETÓRIA E DESAFIOS

BRUNO DA SILVA OGEDA

Sob a Orientação da Professora
Rebeca Gontijo Teixeira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no Mestrado Profissional em Ensino de História, área de concentração Ensino de História.

Seropédica, RJ

Agosto de 2023

Ogeda, Bruno da Silva, 1990-
034e O ensino de história antiga no Brasil: trajetória e
desafios / Bruno da Silva Ogeda. - Seropédica, 2023.
140 f.: il.

Orientadora: Rebeca Gontijo Teixeira.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Ensino de
História, 2023.

1. História Antiga. 2. Ensino. 3. Livros didáticos.
4. Usos do passado. I. Teixeira, Rebeca Gontijo, 1968
, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Mestrado Profissional em Ensino de História
III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO Nº 975 / 2023 - PROFHIST (12.28.01.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.056833/2023-52

Seropédica-RJ, 25 de agosto de 2023.

BRUNO DA SILVA OGEDA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO, área de concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21 de agosto de 2022.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. REBECA GONTIJO TEIXEIRA, UFRRJ Presidente

Prof. Dr. JOSE COSTA D ASSUNCAO BARROS, UFRRJ Examinador Externo ao Programa

Prof. Dr. GUILHERME GOMES MOERBECK, UERJ Examinador Externo à Instituição

(Assinado digitalmente em 27/08/2023 22:01)

JOSE COSTA D ASSUNCAO BARROS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptH/IM (12.28.01.00.00.88)
Matricula: 1168132

(Assinado digitalmente em 25/08/2023 17:36)

REBECA GONTIJO TEIXEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptHRI (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1734363

(Assinado digitalmente em 26/08/2023 14:24)

GUILHERME GOMES MOERBECK
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 081.597.737-90

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **975**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **25/08/2023** e o código de verificação: **a5e27b8470**

AGRADECIMENTOS

Realizar um trabalho acadêmico é sempre um grande desafio que nos proporciona crescimento pessoal e intelectual, mas que requer uma série de esforços e sacrifícios, ainda mais quando este período foi atravessado por uma triste e assustadora pandemia de Covid-19 que ceifou a vida de mais de 700 mil brasileiros e brasileiras, dentre eles pessoas próximas e queridas.

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de realizar um dos meus grandes sonhos ao concluir esta pesquisa em uma universidade que sempre admirei, a estimada Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Agradeço a minha esposa Larissa, em todo tempo pude contar com seu amor, paciência e apoio sem limites, mesmo nos momentos mais difíceis desta pesquisa, demonstrava o quanto a vida deve ser leve e encantadora.

À minha família por seu apoio ao longo de toda minha vida, especialmente meus pais e meus avós que sempre acreditaram em mim. Sinto-me feliz em retribuir oferecendo o título de primeiro mestre da família, obrigado pelo amor e carinho de sempre.

Agradeço a coordenação do PROFHISTÓRIA da UFRRJ pelo suporte, compreensão e empatia ao longo desse período. Agradeço especialmente a minha orientadora Dr^a. Rebeca Gontijo Teixeira por aceitar o desafio e por todas as trocas e leituras atentas ao trabalho. Prossigo agradecendo ao Dr. Guilherme Moerbeck pelas indicações e por toda gentileza, você é uma grande inspiração e referência para todos que estudam a História Antiga nesse país. Deixo registrado ainda um agradecimento especial e toda minha admiração ao meu professor, Dr. José D'Assunção Barros pelas leituras atentas e por seus comentários pertinentes, para mim é uma grande honra ter sido seu aluno, aprendo muito com suas aulas e livros.

Agradeço aos meus amigos e amigas, especialmente aqueles que compartilham comigo a nobre missão do magistério. Com vocês pude dividir as inseguranças, as dúvidas e as descobertas dessa pesquisa. Obrigado pelo apoio.

Também agradeço aos meus alunos, afinal, a constante busca pelo aperfeiçoamento profissional e acadêmico passam por vocês e na vontade de sempre oferecer o melhor em cada aula e em cada projeto que construímos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

OGEDA, Bruno da Silva. **História Antiga no Brasil: trajetória e desafios**. 2023. 140p Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Nos últimos anos, a História Antiga esteve no cerne de um grande debate da educação brasileira. A criação da BNCC evidenciou aquilo que a muito se questionava, qual a necessidade ou importância de se ensinar História Antiga em nosso país? Desta maneira, essa dissertação propõe uma delimitação teórica da própria História Antiga enquanto subárea da História escolar. A partir da análise do tempo como categoria e sua relação com as percepções humanas procuramos definir como se organiza a chamada História Universal, entendendo que a Antiguidade é uma unidade construída de maneira arbitrária e que em diversos espaços, inclusive no Brasil, foi e tem sido instrumentalizada por estratos da sociedade que objetivam legitimar suas ações no presente. Sabendo que tais propósitos sempre perpassam pela educação, apresentamos como o ensino das antiguidades foram mobilizados ao longo dos anos nas escolas brasileiras e realizamos uma verificação em uma amostra de livros didáticos aprovados no último PNLD para tentar revelar que valores têm sido difundidos nestes importantes veículos culturais. Diante de tais resultados, propomos algumas contribuições para um ensino de História Antiga capaz de responder aos anseios e desafios da educação contemporânea.

Palavras-chave: História Antiga, Ensino, Livros didáticos, Usos do passado.

ABSTRACT

OGEDA, Bruno da Silva. **Ancient History in Brazil: trajectory and challenges**. 2023. 140p Dissertation (Professional Master in History Teaching). Institute of Human and Social Sciences, Professional Master's Degree in History Teaching - PROFHISTÓRIA, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

In recent years, Ancient History has been at the heart of a major debate in Brazilian education. The creation of BNCC evidenced what was questioned for a long time, what is the need or importance of teaching Ancient History in our country? In this way, this dissertation proposes a theoretical delimitation of Ancient History itself as a sub-area of School History. Based on the analysis of time as a category and its relationship with human perceptions, we seek to define how the so-called Universal History is organized, understanding that Antiquity is an arbitrarily constructed unit and that in various spaces, including Brazil, it was and has been instrumentalized by strata of society that aim to legitimize their actions in the present. Knowing that such purposes always pervade education, we present how the teaching of antiques was mobilized over the years in Brazilian schools and we carried out a check on a sample of textbooks approved in the last PNLD to try to reveal what values have been disseminated in these important cultural vehicles. Faced with such results, we propose some contributions for teaching Ancient History capable of responding to the concerns and challenges of contemporary education.

Keywords: Ancient History, Teaching, Textbooks, Uses of the past.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I: TEMPO E HISTÓRIA ANTIGA: CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO	12
1.1. “Movimento da alma”: o tempo subjetivo e nós	14
1.2. Nossa relação com o tempo cronológico	18
1.3. Tempo histórico: o campo dos historiadores.....	25
1.4. Cronologia e a organização temporal.....	29
CAPÍTULO II: HISTÓRIA ANTIGA E IDENTIDADE NACIONAL: O HOJE COMO ONTEM	41
2.1. <i>Novus Mundus</i> : A Antiguidade como arquétipo da América Portuguesa.....	44
2.2. Brasil independente.....	50
2.3. Período Republicano.....	72
2.4. Conclusões preliminares	81
CAPÍTULO III: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA HISTÓRIA ANTIGA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	84
3.1. As mudanças no ensino de História Antiga.....	84
3.2. Como os livros didáticos contam a História Antiga?	96
3.3. O livro didático como objeto de pesquisa	97
CONCLUSÃO	124
REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge de questionamentos que nos acompanham desde a formação profissional. Ainda em 2010, quando iniciei a graduação, como qualquer estudante de História fui levado a estudar História Antiga I e II, e conseqüentemente pude perceber que as duas disciplinas formavam um conglomerado de informações que objetivavam de maneira panorâmica, apresentar um passado voltado a justificar as raízes dos países europeus. Inevitavelmente, o aluno de graduação se pergunta, “como vou colocar isso em prática na sala de aula?”, no caso da Antiguidade, somos levados a questionar qual sua utilidade prática para nossos alunos.

Percorrendo paralelamente os ofícios da docência e da pesquisa sempre nos deparamos com os questionamentos voltados à utilidade ou necessidade da História Antiga. Afinal, por que devemos estudar tais conteúdos, se o Brasil “não teve História Antiga”? Qual seria, de fato, a importância do estudo desse mundo longínquo, no espaço e no tempo, para uma nação como o Brasil? (GUIMARÃES, 2008, p. 5). Diante deste diagnóstico, precisamos refletir sobre mais algumas questões. A presença dos estudos da Antiguidade no sistema educacional brasileiro seria um sintoma do eurocentrismo ainda presente em nossa disciplina? Disciplina esta que, conseqüentemente, é europeia em sua formação ou, de fato, a Antiguidade ainda tem a contribuir conosco?

Decidimos realizar uma pesquisa que pudesse abranger tais questionamentos associados à necessidade constante de melhorar a qualidade das aulas de História Antiga nas salas de aulas brasileiras. Nosso trabalho se enquadra no campo da História do Ensino de História, procurando realizar contribuições interessantes que auxiliem professores e pesquisadores interessados no tema. Porém, isso não impede que em muitos momentos estes escritos possam percorrem os meandros de outros campos da História, da educação, da teoria e da Didática da História.

Nossa metodologia predominante está ligada à revisão bibliográfica associada à produção de discussões sobre os diversos aspectos contemplados por nossa temática. No último capítulo será desenvolvida uma pesquisa qualitativa com uma

amostragem de livros didáticos escolhidos dentre aqueles aprovados no último edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Optamos pelos livros didáticos, pois estes, apesar de todo desenvolvimento tecnológico que vivenciamos continuam firmes e presentes nas mais diversas salas de aula do planeta. Sua universalidade lhe confere uma posição privilegiada diante dos demais instrumentos de análise, sem contar que, os materiais apresentam em suas páginas um pequeno retrato do que os currículos e os poderes constituídos desejam inculcar nas mentes dos jovens estudantes, e conseqüentemente, nos mostra uma projeção de quais valores identitários estes grupos desejam fazer circular na sociedade.

Para levar adiante esta investigação, dividimos nossa pesquisa em três frentes que acabaram por tornar-se os três capítulos desta dissertação. Em um primeiro momento, decidimos por escrever algo mais teórico, voltado para definir o que deve ser entendido como História Antiga no ensino escolar. Acreditamos ser necessário demonstrar como as relações entre História, contagem do tempo e construção de uma legitimação via passado, levaram a formação da divisão quadripartite da História, e como a partir dela, a História europeia enquadrava todas as outras histórias à chamada História Universal.

Nos apropriando do conceito de f(o)rmas da História, desenvolvido pelo professor Noberto Luiz Guarinello, partimos do que tradicionalmente tem sido contemplado por esse recorte nos meios acadêmicos e escolares. Assim, no segundo capítulo, realizamos uma análise de como a Antiguidade foi instrumentalizada e utilizada para atender uma diversidade de interesses, principalmente das elites, ao longo da História do Brasil.

Neste capítulo, realizamos uma revisão bibliográfica voltada para o campo do Ensino da História, buscando a partir dela encontrar os vestígios da Antiguidade nos projetos educacionais brasileiros. Percebemos que desde o ensino jesuítico ministrados aos primeiros colonos, passando pela erudição dos eloquentes do Império, até chegar aos dias atuais, a História Antiga sempre esteve, e ainda está, de alguma maneira ligada a nossa construção identitária.

As inúmeras mudanças pelas quais o Brasil passou, sejam na política, na cultura e na sociedade, impactaram diretamente nossa forma de produzir e consumir História. Nossa leitura de mundo, enquanto pessoas, e até como sociedade precisou se adaptar a um tempo de profundas mudanças, uma “Era dos extremos”, para utilizar o famoso conceito cunhado pelo brilhante Eric Hobsbawm (1995).

O século XX e suas intensas transformações, colocaram em xeque a posição da História Antiga enquanto legitimadora das ações dos países da Europa Ocidental. Mas, e quanto ao Brasil? Buscamos ao longo deste capítulo compreender que a própria História Antiga foi aqui inserida pelos portugueses como uma dinâmica clara de se transformar em um ponto de contato ou um elo de pertencimento, que justificava a colonização e invalidava toda e qualquer expressão cultural que não fosse aquele referente aos colonos (homens brancos, católicos e proprietários de terras e escravos).

O questionamento a este papel da História Antiga chegou ao Brasil no final do século passado, quando as renovações historiográficas trouxeram uma série de transformações nas pesquisas, gerando novos objetos e interpretações capazes de jogar luz sobre novos personagens e novas dinâmicas (DA SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020). É a partir desta chave de leitura que o papel da Antiguidade nas salas de aula começou a ser questionado. Deveríamos continuar ensinando esse conteúdo? Como a Antiguidade tem sido recepcionada e utilizada ao longo do tempo pela sociedade brasileira?

Acompanhando esse fio condutor, chegamos no último capítulo que se limita as transformações mais recentes. Acompanhando a evolução da disciplina a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira (1985), nos dedicamos as mudanças implementadas por um ambiente democrático que avançou em muito nas questões referentes aos direitos humanos, à dignidade da pessoa humana e ao respeito ao próximo. Somado a isso, o Brasil passou a viver uma grande revolução tecnológica, com o avanço da informática, das telecomunicações e principalmente da internet, elevando de maneira nunca vista a quantidade de informações que circulam entre as pessoas (e entre os alunos).

Por que ainda estamos estudando esses homens e mulheres de milhares de anos em tempos tão conectados? Em um mundo globalizado, onde pessoas e informações circulam em velocidade recorde, estudar História Antiga parece paradoxal, mesmo assim, ela está lá, nos livros, nos discursos, na cultura digital e principalmente nas salas de aula.

Nesta última fase do trabalho realizamos uma pesquisa qualitativa com uma amostra de livros didáticos aprovados na última edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Decidimos pelos livros escolares, uma vez que estes são fontes privilegiadas de estudo, devido a sua presença universal nas salas de aula, mesmo em tempos de alta tecnologia e inteligência artificial.

Nossa pesquisa contemplou uma amostra de três materiais de alta aceitação em diversas redes de ensino públicas pelo país, abrangendo aspectos de estrutura de conteúdos, formação acadêmica dos autores e da utilização de imagens, objetivando traçar um raio-x de que História Antiga está sendo ensinada através dos materiais brasileiros.

A partir do cruzamento do panorama construído pela análise da disciplina com os resultados e apontamentos provenientes dos livros didáticos, conseguimos realizar nossa contribuição para a resolução, pelo menos parcial, dos questionamentos iniciais e demonstramos como, a partir de algumas mudanças metodológicas e propostas de enfoques inovadores, pode ser possível utilizar a alteridade e as interações sociais e culturais como chave de interpretação do passado.

Esse passado construído no encontro das trocas culturais, na diversidade e na diferença se conecta com as demandas da sociedade atual e abre um importante portal para se compreender o mundo a partir do respeito, da convivência e da pluralidade, além de combater discursos autoritários e preconceituosos que insistem em rondar nossa sociedade. Dessa maneira, finalizamos demonstrando que a Antiguidade que nasceu com seu viés factual, eurocêntrico e legitimador de desigualdades, pôde enfim encontrar alguma redenção e tem demonstrado um enorme potencial na contribuição para a construção de um mundo mais justo e fraterno.

CAPÍTULO I: TEMPO E HISTÓRIA ANTIGA: CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

Há muito, a História é definida resumidamente como a ciência que analisa as ações humanas e/ou das sociedades no tempo¹, tal compreensão evidencia duas matérias-primas tão essenciais no fazer historiográfico, o elemento humano (singular ou em grupo) como agente de transformação e o tempo como campo onde decorrem as ações de tais elementos. Dissociar a História do tempo é totalmente impensável.

A História sempre esteve ligada ao tempo muito antes de sua disciplinarização, mas sua cientifização ao longo do século XIX trouxe à tona uma ciência interpretativa com seus métodos próprios e abordagens teóricas através de um novo tipo de estudioso, o historiador (como cientista), que seria o responsável por manejar tais métodos para oferecer sua interpretação dos atos humanos no tempo.

O trabalho do historiador o faz estar ligado ao conceito temporal. E durante sua prática é impossível se desvencilhar de datas e periodizações, sempre em trânsito, ele precisa partir do presente lançando os questionamentos para o passado e voltando a seu próprio tempo realizando a interpretação dos fenômenos humanos. A centralidade do tempo na prática do historiador e do professor de História em sua atividade docente, obriga-nos a dedicar algumas linhas de nosso trabalho na tentativa de sua compreensão e de sua estruturação na História como ciência e como disciplina escolar.

Pensar o tempo e seus desdobramentos é de grande importância para o trabalho do historiador, mas é válido pontuar que adentramos um caminho longo e complexo, marcado por uma natureza multidisciplinar quase sempre longe da alçada e da competência de nossa profissão. Por mais interessante que possa ser, mobilizar diversos saberes demanda o envolvimento de outros profissionais e pode acarretar um desvio de foco para este trabalho.

Por isso, levando em conta a grande quantidade de pensadores e saberes mobilizados sobre o assunto, acreditamos ser de bom tom realizarmos uma explanação mais econômica sobre a essência e estrutura do tempo, que não deixe de

¹ Tomamos como referência a clássica obra *Apologia da História*, de Marc Bloch, que apresenta a História como a “ciência dos homens”, acrescentando logo em seguida “(...) dos homens, no tempo” (BLOCH, 2002, p. 55).

viabilizar a compreensão da relação homem-tempo e a construção da História Antiga como temporalidade histórica. Dessa maneira, torna-se inevitável assumir um recorte que privilegia alguns autores e que acaba por suprimir outros. Temos consciência que tal escolha pode gerar algum prejuízo à compreensão do tempo como elemento em si, mas optamos por esta alternativa considerando os objetivos finais desta dissertação.

Como bem definiu Antonie Prost, o tempo da História não é o tempo físico, nem o tempo psicológico, não está nos relógios e nem nos calendários, embora deles se valha em sua prática, este tempo não é uma unidade de medida e por isso não deve ser encarado como uma substância exata (PROST, 2009). Porém, não podemos abandonar o tempo físico diante dos objetivos deste trabalho, porque pensar a História Antiga requer manejar a cronologia e compreender como se construiu nossa percepção de tempo. Desta maneira, não podemos nos furtar de lançar luz sobre essas importantes camadas do tempo.

Adentrar nesta temática é uma missão árdua, polêmica e desafiadora, que ainda intriga físicos, filósofos, historiadores e outros profissionais envolvidos com esta questão. Como bem pontuou J. T. Fraser, o tempo é um componente presente em todas as formas de conhecimento humano, sendo um aspecto fundamental do universo (WHITROW, 2005, p. 7), diante de tamanha complexidade, se tornou impossível dar conta dele com apenas uma faculdade isolada. Apesar de tantos estudos dedicados ao conceito temporal, ainda podemos considerá-lo uma questão em aberto, ao mesmo tempo tão presente em nossas vidas, mostra-se fora do alcance de nossas mãos.

Nossa própria vida está intrinsecamente ligada à ideia de tempo, sabemos que estamos completamente envolvidos e inseridos neste conceito, nosso dia a dia é marcado por horas, dias, meses etc., que sempre estão nos orientando e agindo como reguladores de nossas ações. Estamos sempre preocupados com o horário do nosso próximo compromisso ou qual o dia daquela consulta ao médico, mas não temos como responder de maneira rápida e imediata sobre o que é o tempo.

Já no Século IV, Santo Agostinho demonstrava enorme aflição quanto à definição do tempo. No livro XI das *Confissões*, ele apresenta de maneira clara sua indagação

Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei...(AGOSTINHO, 2017).

A aflição de Santo Agostinho perpassa sobre a noção de um tempo perceptível, mas não apreensível. O tempo é invisível, intocável, impalpável, mas sempre está impresso na percepção humana através de duas esferas, o tempo objetivo, aquele presente na natureza, exterior ao homem, aquele que contamos e o tempo subjetivo, interno que emana da nossa consciência, aquele que sentimos (REIS, 2012, p. 23).

Outros nomes também realizaram investidas nesse sentido. Gadamer colocou o tempo na categoria dos maiores mistérios do Universo. Para ele, a grande dificuldade está no fato de que o nosso espírito é capaz de conceber o infinito, mas se vê rodeado pela finitude, toda a realidade é limitada, mas nosso espírito não, daí advém a dificuldade de compreendermos a essência do tempo (GADAMER apud REIS, 2012, p. 25).

Sabemos que tudo se inscreve no tempo, nele tudo se transforma e por isso, ele é visceral para os historiadores. Logo, reconhecemos sua importância, mas dispensamos sua definição, acreditamos ser mais útil nos aproximarmos de suas concepções do que buscar uma resposta hermética para este problema. Desta maneira, seguiremos a linha de pensamento de José d' Assunção Barros que se aproxima de uma definição através dos conceitos temporais. Para isso, nos dedicaremos a demonstrar as principais características das esferas temporais e de que forma o entrelaçamento delas contribui para o surgimento de um terceiro tempo, o tempo histórico (BARROS, 2013).

1.1. “Movimento da alma”: o tempo subjetivo e nós

Como vimos, definir o tempo é tarefa das mais difíceis, e que intriga os seres humanos desde a Antiguidade. Os filósofos gregos foram um dos primeiros a se dedicarem a tal elemento e a partir deles surgiram interpretações diferentes. Enquanto

pensadores como Aristóteles e Platão enxergavam o tempo como algo externo ao homem, Plotino foi na direção contrária e definiu o tempo como unidade de percepção nascida da consciência humana.

Para ele, o tempo está diretamente relacionado com o movimento, embora diferentemente de Aristóteles, acredite que tempo e movimento são coisas distintas, logo, fica claro que não é o movimento das esferas celestes que faz o tempo passar, ele indica apenas a presença do tempo. Então, qual a origem do tempo? Para Plotino,

O tempo é gerado pela inteligência. É gerado como movimento, mas não como movimento do mundo, mas como movimento que contempla a inteligência e engendra o mundo sensível, isto é, a Alma. O tempo é uma propriedade da Alma gerada pela inteligência (SCHIOCHETT, 2009).

Percebemos então o tempo como elemento gerado na Alma do mundo, um tempo ligado à sua própria inteligência e que se desdobra para que o movimento se realize nele. Assim, o tempo não é movimento, mas todo movimento ocorre no tempo que é capaz de medir a duração da execução destes movimentos.

Já citado neste trabalho, Santo Agostinho foi extremamente influenciado por Platão e Plotino, por isso é considerado um filósofo neoplatônico mesmo tendo se convertido ao cristianismo. Para o Bispo de Hipona, os questionamentos sobre o tempo surgiram ao indagar “o que estaria fazendo Deus antes da criação?”², sua conclusão é a mais cristã possível, o tempo teria surgido no momento da criação.

Uma vez criado, esse tempo estaria inserido no espírito do homem na forma de temporalidades organizadas e medidas pela alma. Na concepção agostiniana, o passado já deixou de ser, o futuro é aquilo que virá a ser e o presente é o espaço de tempo que não pode ser dividido e por isso tem maior destaque nos escritos de Agostinho. Para ele, vale dizer que os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das coisas presentes e presente das coisas futuras, todos esses tempos são existentes a partir da mente humana (CARDOSO, 2010, p. 88–89). A partir daí, torna-

² Tal indagação, largamente conhecida de Santo Agostinho, traz alguns problemas como bem expôs Giovanni Cardoso. Podemos perceber que: “Tal pergunta, de imediato, já contém alguns pressupostos equivocados, tendo em vista o princípio de eternidade. Como o conceito antes implica temporalidade, ou seja, é um termo temporal, a pergunta não deve ser colocada, uma vez que na eternidade não ocorre sucessão (tempo – criação – tempo). Por si a vontade de Deus é eterna, e foi ela que determinou o momento da criação. Por conseguinte, não se pode falar de um “antes”, antes da criação do tempo” (CARDOSO, 2010, p. 85).

se evidente a divergência ao pensamento aristotélico de movimento dos corpos celestes como orientadores temporais.

Avançando até meados do século XIX, destacamos as contribuições do filósofo francês Henri Bergson (1859-1941), que classificava a ideia de um tempo contabilizado como fictício. Para ele, a ideia de tempo dos físicos "não faz nada, não serve para nada", os físicos e matemáticos estabeleceram um padrão totalmente reversível, que sempre produz os mesmos efeitos, tornando possível o estabelecimento de leis e previsões de cálculos antecipados.

O tempo real, para Bergson, é interno, não é o tempo espacial, o "vazio" onde os acontecimentos se sucedem, o tempo real tem entre suas principais propriedades a sucessão, o tempo é um processo contínuo onde se desenrolam os acontecimentos físicos e psíquicos uns após os outros, mas não se assemelham a uma série numérica espacial como nas ciências exatas (COELHO, 2004).

Para Freud (1856-1939), é a consciência que pauta a ideia de tempo e utiliza-se dela para compreender a realidade. Logo, podemos perceber que este reconhecimento não é espontâneo, mas sim, fruto de um desenvolvimento advindo do meio cultural no qual o indivíduo está inserido.

Em *Acercamiento del tiempo*, a dr^a Vera Váldez Lakowsky demonstra como os seres humanos percebem o transcorrer do tempo durante as diversas etapas da vida. Para a historiadora mexicana, é na infância que se capta a velocidade do tempo e se compreende sua duração (LAKOWSKY, 1991, p.31). Corroborando esse posicionamento, Whitrow afirma que a aquisição gradual de conceitos temporais está diretamente ligada ao desenvolvimento e ao uso da linguagem. Para ele, "nossas ideias de tempo não são inatas nem automaticamente aprendidas, e sim construções intelectuais que resultam da experiência e da ação" (WHITROW, 1993, p. 18).

As crianças desenvolvem a capacidade de associar o tempo com movimentos externos, mas ainda de acordo com Whitrow, elas não têm uma verdadeira consciência deste tempo, tal capacidade só vai ser constituída a partir do desenvolvimento da memória. Somente por volta dos oito anos de idade, que as relações de ordem temporal (antes e depois) são associados à duração. É somente entre os treze e os quatorze anos que a maioria das crianças começa a compreender

que o tempo indicado nos relógios é resultado de uma convenção (WHITROW, 1993, p. 18–19).

Já na fase adulta, se define a passagem do tempo e sua medida de maneira racional. Desta forma, podemos compreender que o tempo subjetivo é uma relação progressivamente elaborada na qual podemos distinguir uma etapa perceptual, outra pré-operacional e, por último, um nível operacional.

Logo, evidenciamos que na primeira fase se dá o ordenamento dos acontecimentos, se reconstrói mentalmente os eventos da narrativa sucessiva e se distingue o que se passou antes e o que se passou depois. Na segunda fase, se classifica a demarcação – o que durou mais ou o que durou menos – o que nos dá a capacidade de revisar os acontecimentos retrospectivamente e na terceira se desenvolve a operação de medir o tempo em síntese (LAKOWSKY, 1991, p.31).

Utilizando sua capacidade de reflexão, o homem tomou consciência de sua própria finitude, em determinado momento foi possível depreender que nascemos, morremos e que a vida transcorre na duração deste intervalo. Isso influenciou diretamente a concepção da existência de três temporalidades, o passado, o presente e o futuro (WHITROW, 2005), gerando a partir daí a necessidade humana de compreender e organizar esse intervalo e de se constituir unidades mensuráveis para o tempo.

A observação e a reflexão sobre o tempo caminharam de mãos dadas com os fenômenos da natureza e os rituais religiosos. Nossos ancestrais, buscavam marcos naturais ou sobrenaturais capazes de orientar a passagem do tempo através das mudanças. Como bem demonstrou Lakowsky (1991), “se o tempo é assimilado como duração, está necessariamente associado à mudança”³. Estas mudanças devem ser encaradas como marcos capazes de auxiliar a construção de noções mensuráveis de tempo disposta em diversas sociedades antigas.

³ “se el tiempo se asimila como duración, forzosamente se asocia a cambio” (tradução nossa).

1.2. Nossa relação com o tempo cronológico

A computação do tempo iniciou-se através de eventos particulares e prontamente reconhecíveis, podemos citar o exemplo apresentado por G. J. Whitrow sobre o cômputo temporal a partir da obra de Homero, “esta é a décima segunda aurora desde que cheguei a Ílion” (Ilíada, xxi, 80-1), observamos que o princípio das manhãs eram os fenômenos marcadores desta contagem. Também podemos apontar a diferenciação existente entre dia e noite, apesar de atualmente utilizarmos a palavra dia como correspondente ao período de 24 horas, os antigos demarcavam dia e noite como elementos diferentes e encontravam nestes eventos diários, fenômenos marcadores importantes (WHITROW, 1993, p. 28).

A demarcação das mudanças de diversas espécies se mostrou fundamental para a compreensão e organização do tempo como elemento físico, que já se constatou não ser único, nem absoluto e que não flui de maneira direta, como especificou Einstein (1879-1955) na sua teoria da relatividade. É a própria matéria em evolução e transformação que dá lugar ao espaço e ao tempo, porque a essência do tempo é a mudança (LAKOWSKY, 1991).

Assim como no tempo subjetivo, os filósofos gregos também se dedicaram ao tempo mensurável e suas reflexões.⁴ Neste trabalho, vamos nos deter resumidamente às percepções temporais de Platão (428/427 a.C. – 348/347 a.C.) e Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.). O primeiro acreditava que o tempo e o universo eram inseparáveis e por isso, o tempo não existia em si próprio, mas sim, que era um produto do próprio universo. Já Aristóteles, rejeitou a ideia de seu antecessor, preferindo basear sua conclusão na concepção de que o tempo não é identificado com qualquer movimento ou mudança, mas que mesmo assim, era dependente destes. Para ele, o movimento podia cessar, mas o tempo jamais cessaria (WHITROW, 1993, p. 52–61).

⁴ Por uma questão de delimitação deste trabalho não vamos nos aprofundar em outros importantes nomes que trouxeram contribuição a esta área, mas devido a relevância do tema deixaremos como sugestão os livros *Os sentidos de tempo em Aristóteles* (PUENTE, 2001), *O tempo em Platão e Aristóteles* (BRAGUE, 2006) e os artigos *Um dilema pré-socrático: a natureza do tempo em Anaximandro e Heráclito* (BITTENCOURT, 2011) e *Tempo e modernidade, espaço e os paradoxos de Zenão*. Com uma apostila sobre o conceito de espaço (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2016).

Ainda de acordo com a teoria de Aristóteles, a conceituação do tempo passa por três etapas. Na primeira, o tempo é visto como relativo ao movimento, mas não se confunde com ele. Em seguida ele aponta que o tempo é o antes e o depois do movimento, partindo em seguida para o último ponto. Inserido a relação numérica, temos a definição de que o tempo seria o número do movimento segundo o antes e o depois (ARISTÓTELES apud RICOEUR, 2011, p. 22-25).

Este tempo, elemento infinito e que comporta os movimentos e as mudanças foi arrematado por um sistema de organização das unidades de tempo, com o objetivo de contá-las por longos períodos, satisfazendo as preocupações das diversas sociedades. Tal sistema, que passou a ser chamado de calendário, tinha funções práticas como planejar as atividades agrícolas ou marcar os eventos civis e religiosos, além disso, davam um sentido ilusório de compreensão e controle do tempo, servindo como ligação ente o homem e o cosmos (TARSIA, 1995, p. 50).

Os babilônios, exímios matemáticos e astrônomos, realizavam uma série de festas e rituais que demarcavam a chegada de um ano novo, durante o equinócio da primavera⁵, eram encenadas a história da criação e as batalhas enfrentadas pelos deuses e a afirmação do poder real. Esta teria sido a primeira tentativa de construir um calendário aos moldes daqueles que conhecemos hoje. Os babilônios, assim como os caldeus, utilizavam os movimentos celestes como as bases de suas concepções de tempo (LOPES, 2012; WHITROW, 2005).

Além deles, hebreus e egípcios também se preocuparam em desenvolver uma unidade capaz de computar mudanças em larga escala, estas duas sociedades desenvolveram de maneiras diferentes, um calendário civil com 360 dias. É importante ressaltar que estas duas sociedades sentiram necessidade de aperfeiçoar seus calendários posteriormente, assim, os hebreus adotaram o sistema lunissolar, ajustando os meses ao movimento sinódico da lua e coordenando o ano com os ciclos das estações, além de adotarem um sistema semanal com sete dias, conforme ainda prevalece na maior parte do mundo. Por sua vez, os egípcios abandonaram por completo o sistema lunar para seguir unicamente o ciclo das estações. E por um longo

⁵ Seguindo nosso raciocínio, podemos apontar o equinócio da primavera como o marcador de uma contagem temporal em escala alargada. Para os babilônios, esse evento não era o diferenciador de um dia ou um fenômeno diário, mas sim um evento capaz de marcar a chegada de um novo ciclo.

período, o calendário civil egípcio esteve organizado com 365 dias divididos em 12 meses de 30 dias com 5 dias adicionais no final de cada ano (MARQUES, 2006, p. 3).

Em contrapartida, os gregos não mantinham, inicialmente, uma relação especial com o tempo, foi somente na época helenística que o tempo passou a ser adorado com o nome de “*Aion*”, um tempo sagrado que não deve ser confundido com o nosso conceito de tempo cronológico (*chronos*). A concepção temporal dos gregos, foi se moldando principalmente a partir de Hesíodo, que em sua clássica obra “Os trabalhos e os dias”, apresentou um poema baseado implicitamente no tempo, diferentemente de Homero, que não se detém diretamente na questão temporal, Hesíodo deu ao tempo o papel de elemento ordenador moral, apresentando um novo entendimento sobre o universo e a vida dos seres humanos.

Assim como em outras sociedades da Antiguidade, os gregos também desenvolveram um mecanismo capaz de computar os dias. Foi desenvolvido um calendário baseado no ano lunar de 354 dias, divididos em 12 meses de 30 e 29 dias, alternadamente. Esse modelo guardava uma diferença de 11 dias e 6 horas a menos em relação ao ano trópico⁶ (MARQUES, 2006, p. 3).

Ao observar nosso calendário atual, encontramos diversas influências destes modelos da Antiguidade, mas sem dúvidas, aquele que mais deixou suas marcas em nossa contagem de tempo é o calendário de origem romana. Inicialmente, sua estrutura em muito diferia daquela que conhecemos, o ano era dividido em 10 meses, onde os 4 primeiros tinham nomes próprios (provavelmente inspirados em tempos remotos onde as 4 estações eram tidas como elementos ordenadores) e os outros 6 eram nomeados com base nos números ordinários. Essa primeira organização temporal (apresentada no esquema abaixo), não tinha qualquer inspiração astronômica, já que não havia qualquer referência ao Sol ou a Lua.

1º	<i>Martius</i>	31 dias, dedicado a Marte
2º	<i>Aprilis</i>	30 dias, dedica a Apolo

⁶ “O ano trópico, tempo decorrido entre duas passagens consecutivas do Sol médio pelo ponto vernal, é atualmente de 365 d 05 h 48 m 45,3 s. É mais curto do que o ano sideral, devido à precessão dos equinócios, que faz retrogradar o ponto vernal de 50,24 segundos de arco por ano. É o ano trópico que regula o retorno das estações e que intervém nos calendários solares” (MARQUES, 2006).

3º	<i>Maius</i>	31 dias, dedicado a Júpiter
4º	<i>Junius</i>	30 dias, dedicado a Juno
5º	<i>Quintilis</i>	31 dia
6º	<i>Sextilis</i>	30 dias
7º	<i>September</i>	30 dias
8º	<i>October</i>	31 dias
9º	<i>November</i>	30 dias
10º	<i>December</i>	30 dias

MARQUES, M. N. Origem e evolução do nosso calendário. 2006. Disponível em: <http://www.mat.uc.pt/~helios/Mestre/H01orige.htm>. Acesso em 24/06/2021.

Manuel Nunes Marques (2006) nos informa que este sistema rudimentar foi reestruturado por Numa Pompílio (753 a.C. – 673 a. C.), que inspirado nos gregos inseriu o sistema de 12 meses, posicionando como primeiro mês *Januaris*, dedicado a Jano, e fechando o ano com o mês de *Febrarius*, em homenagem a *Februa*, a quem os romanos ofereciam sacrifícios para expiar suas faltas de todo o ano. Numa também alterou a duração dos meses, conforma o esquema abaixo:

1º	<i>Januaris</i>	29 dias
2º	<i>Martius</i>	31 dias
3º	<i>Aprilis</i>	29 dias
4º	<i>Maius</i>	31 dias
5º	<i>Junius</i>	29 dias
6º	<i>Quintilis</i>	31 dias
7º	<i>Sextilis</i>	29 dias
8º	<i>September</i>	29 dias
9º	<i>October</i>	31 dias
10º	<i>November</i>	29 dias
11º	<i>December</i>	29 dias
12º	<i>Februarius</i>	27 dias

MARQUES, M. N. Origem e evolução do nosso calendário. 2006. Disponível em: <http://www.mat.uc.pt/~helios/Mestre/H01orige.htm>. Acesso em 24/06/2021.

Porém, após algum tempo, os romanos tiveram a necessidade de alinhar seu calendário de base lunar ao sistema das estações do ano, o que os levou a uma solução parecida com a dos gregos. Eles desenvolveram um sistema lunissolar com a inserção de um décimo terceiro mês, chamado *Mercedonius*. Este mês, inserido entre os dias 23 e 24 de *Febrarius* – que era interrompido para o decorrer deste novo mês – tinha 22 ou 23 dias de duração. Porém, mesmo com tamanho malabarismo, o ano romano tinha um dia a mais que o ano trópico.

Diante de tamanha confusão, Júlio César (100 a.C. – 44 a.C.) decidiu consultar o astrônomo grego Sosígenes de Alexandria. Este observou que o calendário romano estava adiantado 67 dias em relação ao ano natural. Para corrigir o problema, Júlio César ordenou que em 46 a.C. fossem criados mais dois meses além do *Mercedonius*, resultando em um ano de 445 dias divididos em 15 meses.

A partir de 45 a.C., o Ditador da República finalizou a transição para o calendário solar – conhecido como calendário juliano – com ciclos de 4 anos, com três anos comuns de 365 dias e um ano bissexto com 1 dia a mais para compensar a diferença para o ano trópico. O mês de *Febrarius* foi reposicionado, passando a ser o segundo mês do ano.

O Cônsul Marco Antônio (83 a.C. – 30 a.C.) decidiu homenagear Júlio César por seus contributos à organização temporal, para tal, decidiu que o sétimo mês ainda chamado *Quintilis* tivesse seu nome alterado para *Julius*. Outra alteração de mesmo caráter se deu em 730 de Roma, quando o Senado decretou que o oitavo mês passasse a se chamar *Augustus*, dedicado ao primeiro Consulado de César Augusto (63 a.C. – 14 a.C.), iniciado naquele mês e responsável pelo fim da Guerra Civil. Para que o mês de Augusto não tivesse menos dias que o de Júlio César, o oitavo mês passou a ter 31 dias, esse dia inserido aqui foi retirado de *Febrarius* que ficou com 28 dias em ciclos comuns e 29 dias em anos bissextos, Além disso, os meses de setembro e novembro tiveram seus dias diminuídos para 30 e outubro e dezembro passaram a ter 31 dias, formando a distribuição diária, sem qualquer base astronômica ou natural que permanece ativa até hoje (MARQUES, 2006, p. 6).

Em 1582, através da *Bula Inter gravissimas*, o Papa Gregório XIII instituiu uma série de reformas no calendário juliano instituindo o sistema atual. Desta maneira, o calendário gregoriano, como ficaria conhecido, surgiu como um sistema de contagem

religioso que buscava ajustar o cálculo eclesiástico da Páscoa. Desta maneira, a diferença entre o antigo calendário juliano e o estipulado por Gregório XIII era de treze dias. Desses, dez dias são devidos à reforma de 1582⁷ e três dias, se devem ao fato de os anos 1700, 1800 e 1900 não terem sido contabilizados como anos bissextos no calendário atual.

A origem da contagem gregoriana se dá com o nascimento de Jesus Cristo, um dos maiores eventos da fé cristã foi alçado ao marco principal deste calendário, contribuindo para a formação da chamada Era Cristã que pauta o caráter religioso desta contagem utilizada como referência mundial (TARSIA, 1995, p. 54). Órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) por exemplo, comemoram o Natal e a Páscoa, mesmo congregando países membros compostos por maioria populacional de diversas outras religiões.

Nesta breve apresentação sobre a formação do calendário, apontamos o quanto a percepção e a necessidade de controle sobre o tempo dos povos antigos ainda moldam nossa relação com o tempo cronológico. Hoje utilizamos o calendário gregoriano como instrumento universal de disciplinarização do tempo, mesmo povos que mantêm outras maneiras de contar os dias são obrigados a utilizar paralelamente o sistema gregoriano como forma de se relacionar com o mundo, uma vez que a convicção de tempo cristão/ocidental se tornou hegemônica.

Apesar desta influência, nosso relacionamento com o tempo físico e sua cronologia é totalmente diferente dos povos ancestrais. A não existência de um instrumento que possuía em si mesmo a exatidão completa do tempo moldou uma relação menos engessada destes com o dia a dia. Hoje dispomos de um tempo acelerado e compactado que constantemente é registrado e verificado em todos os lugares.

Até o século XIV, o tempo era medido por relógios de Sol e de água, sendo este último considerado mais exato. Os primeiros relógios de Sol surgiram no Egito

⁷ “Em 1582, isto é, 1257 anos após o Concílio de Niceia, o Equinócio de Primavera ocorreu em 11 de março, 10 dias antes da data estabelecida por este Concílio para a ocorrência deste evento no calendário juliano. Para que o Equinócio de Primavera de 1583 (e dos anos seguintes) voltasse a ocorrer em 21 de março, foram retirados 10 dias do ano de 1582. Foi então decretado que o dia 5 de outubro de 1852 passaria a ser o 15 de outubro. Para datas anteriores a 15 de outubro continuaria prevalecendo o calendário juliano” (TARSIA, 1995, p. 53).

Antigo e mais tarde foram introduzidos na Grécia e em Roma. O arquiteto Vitruvius (80 a.C. – 15 a.C.) registrou por volta de 30 a.C., aproximadamente doze tipos de relógios ((WHITROW, 2005, p. 60), o que nos demonstra o interesse dos romanos para contabilizar o tempo também em suas escalas menores.

Durante o período medieval, os sinos das igrejas assumiram um destacado papel na vida da sociedade e forjaram as bases do sistema de relógios mecânicos que surgiram por volta do século XIII na Europa Ocidental. Para G. J. Whitrow (2005), o surgimento do relógio mecânico e seu emprego em locais públicos foi a chave para a adoção de um sistema de cálculo em que se compreende o dia e a noite como um conjunto de 24 horas.

Na Itália, foi instalado um relógio público em Milão em 1335 que dava 24 badaladas, persistindo da mesma maneira por muitos séculos. Em outras partes da Europa Ocidental, foi adotada a divisão do dia em duas frações de 12 horas cada, fazendo surgir as conhecidas horas antes e pós-meio-dia.

Até o século XVII, ainda não havia se atingido a exatidão total do tempo, a divisão das horas em unidades menores só era utilizada para medir um eclipse lunar. A falta de uma medição exata para períodos curtos dificultava a formação do conceito científico do tempo. Posteriormente, Galileu Galilei (1564-1642) introduziu as bases da nossa contagem atual de tempo observando a oscilação do pêndulo. Assim, a divisão das horas em 60 minutos e destes em 60 segundos, antes utilizados exclusivamente para cálculos científicos, passou paulatinamente a fazer parte da contagem de tempo pelo público geral. Isto se evidenciou com o surgimento do relógio de pêndulo criado pelo holandês Christiaan Huygens (1629-1695), que fez surgir um alto nível de exatidão responsável por contribuir com a crença da homogeneidade e continuidade do tempo (WHITROW, 2005, p. 61).

Esta compreensão de que o tempo é único e contínuo e que está submetido aos sistemas humanos de contagem foi associada a ideia de que o tempo linear veio suplantar a forma cíclica de perceber o tempo. Os calendários e os relógios utilizados pelos europeus, foram impostos a outras partes do mundo ao longo do processo de colonização, suprimindo assim, outras formas de sentir e compreender a passagem do tempo, silenciando outras culturas e sociedades, impondo a todos o tempo único de

algumas sociedades europeias, que se faz sentir em todos os momentos da nossa vida.

1.3. Tempo histórico: o campo dos historiadores

É impossível dissociar a História do tempo. Diferentemente de outros profissionais das ciências humanas e sociais, o historiador opera na dimensão diacrônica, a ele interessa saber de que maneira os eventos surgiram e de que maneira evoluíram ao longo do tempo (PROST, 2009, p. 95–96). Assim, fica claro que sem o tempo nossa ciência não existiria, mas é importante salientar que nem todos os matizes temporais são de estrito domínio dos historiadores. A contagem e a disciplinarização do tempo foram e continuam sendo importantíssimas para a vida humana, mas nelas não residem o campo principal do fazer historiográfico.

A contagem e a percepção da passagem do tempo, possibilitaram a construção de um conceito amplamente utilizado pelas sociedades humanas. Do ponto de vista prático, os antagonismos entre agostinianos e aristotélicos não tem tanta importância quanto a função prática dos relógios ou calendários, porém esta reflexão nos leva a compreender como a aporia do tempo ainda é um grande desafio para o conhecimento humano. Mas, deixando a correria da vida prática de lado, vamos passar a outro ponto relevante para nosso objetivo.

Qual o tempo dos historiadores? Esse questionamento nos remete a pensar como a utilização do tempo por estes profissionais é importante. Este constante uso muitas vezes acaba por invisibilizar uma reflexão mais aprofundada sobre o tema. Para começarmos a compreender o tempo histórico devemos deixar claro que este não é o tempo físico, muito menos o subjetivo, mas que faz uso destas duas esferas temporais, muitas vezes até conectando-as.

O filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005) dedicou parte de sua obra a pensar o tempo. Para ele, tanto o tempo da alma quanto o tempo do mundo se ocultam reciprocamente, na mesma medida em que implicam um no outro (RICOEUR, 2011, p.23), ou seja, podemos perceber que as duas correntes temporais se retroalimentam,

completando a estrutura temporal vigente. Essa relação seria expressa pelos diversos tipos de calendários existentes.

Tal relação torna-se evidente quando se compreende que o calendário participa das duas esferas temporais já expostas, mas que ao mesmo tempo não depende exclusivamente de nenhuma das duas. A partir desta visão, é possível conceber o calendário como elemento de abrangência universal, capaz de ser alçado a posição de um terceiro tempo (RICOEUR, 2011, p. 180). Nele, está impresso um tempo coletivo, repleto de eventos de impacto social, desta forma, torna-se indispensável para os historiadores.

É importante realçar que o tempo-calendário tem a função de "inscreve(r) a dispersão e multiplicidade da vida individual e coletiva na uniformidade, continuidade e homogeneidade de quadros naturais e sociais permanentes (RICOEUR, [1983-1985] apud REIS, 2012, p.37). A partir desta ferramenta, o historiador vai datar e periodizar as experiências vividas pelas sociedades. A periodização é um ponto de extrema importância para compreendermos como se estruturou a divisão da história em períodos menores, como a História Antiga, por exemplo. Porém, ainda precisamos apresentar outras concepções de tempo histórico antes de avançarmos, a periodização e as questões que envolvem a construção da Antiguidade serão debatidas mais à frente.

Logo, o tempo que interessa os historiadores é social, coletivo e necessariamente humano, é aquele que

(...) refere-se essencialmente à existência dos homens. O que de fato interessa a um historiador é a passagem do homem sobre a Terra, o que inclui tudo aquilo que, tocado pelo homem, transformou-se, é também aquilo que, vindo de fora, transformou a vida humana (BARROS, 2013, p. 20).

A partir deste entendimento, percebemos que o tempo histórico ultrapassa o tempo físico, os marcos cronológicos ou os próprios calendários, concebidos como mecanismos completos de ordenação. A História com ciência não opera nas datas, dias, semanas ou minutos, por mais que se valha destes instrumentos. Ela opera na duração, nas mudanças e permanências que se projetam sobre o tempo físico. Retomando as ideias de Marc Bloch, o tempo da história é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos, lugar de sua inteligibilidade (BLOCH, 2002, p. 55), logo

o historiador não se contenta apenas em saber quantos anos durou um evento, para ele, o mais importante é atribuir tal evento em seu devido lugar cronológico em meio as transformações ocorridas em determinada duração. Este objetivo só pode ser operado no campo do tempo histórico.

Por fim, achamos pertinente citar o posicionamento de José Carlos Reis, que diz:

O tempo histórico não é algo exterior, que envolveria os fenômenos, um ser substancial, uma intuição divina, como acreditou Newton, mas a própria forma dos eventos humanos, que lhes dá identidade e inteligibilidade. O tempo histórico esculpe as formas da experiência vivida. Ele não é um tempo físico ou psicológico ou dos astros ou do relógio, divisível e quantificável, e também não é uma infinidade de fatos sucessivos como a linha é uma infinidade de pontos. O tempo histórico é o das coletividades públicas, das sociedades, civilizações, um tempo comum, que serve de referência aos membros de um grupo. Por um lado, o tempo histórico possui uma objetividade social, é independente da vontade dos indivíduos; por outro, os indivíduos também o criam e tecem, interferem e o transformam, suas biografias modificam a sociedade, mas não podem ignorar o tempo social que se impõe a eles (REIS, 2012, p. 33).

Partindo desse pressuposto, o tempo histórico deve ser apreendido como a matiz temporal onde estão contidos os eventos ligados aos seres humanos atravessados por três temporalidades (passado, presente e futuro) que orientam os seres humanos na percepção dos fatos impressos no tempo. Desta maneira, no tempo histórico não há obrigação de uma congruência entre as datas e as convenções numéricas das unidades físicas. Esse tempo é muito mais volátil, pode ser comprimido ou expandido de acordo com nossa percepção.

Por exemplo, para muitos historiadores, o século XX teria iniciado apenas em 1914 com a eclosão da Primeira Guerra Mundial e terminado de maneira precoce em 1989 ou 1991, datas que marcam o colapso do Socialismo Real com a Queda do Muro de Berlim e a Dissolução da União Soviética, respectivamente⁸. Tais eventos, inevitavelmente marcam a emergência de uma nova ordem do tempo, uma nova maneira de interpretar o mundo (BARROS, 2013, p.26-27).

⁸ Podemos apontar como grande expoente desta vertente o historiador marxista britânico Eric Hobsbawm (1917-2012), que apresentou o século XX como um breve, intenso e conturbado período da humanidade. O título de uma das suas principais obras resume bem tal concepção, "A Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991" (HOBSBAWM, 1995).

É na interpretação do mundo pelos fatos inscritos pelas sociedades que se encontra, em nossa concepção, a chave de compreensão mais adequada do tempo histórico como unidade independente ou como terceiro tempo. Para o historiador alemão Reinhart Koselleck (1923-2006), o tempo calendário somente não atende a demanda do tempo histórico. Realizar essa interpretação requer ir mais fundo. O tempo mensurável não opera nas ações sociais e políticas da humanidade.

Para isso, faz-se necessário operar com as relações entre as temporalidades que orientam a percepção do tempo. Koselleck propõe como ponto fulcral do tempo histórico, a maneira como em cada presente se correlaciona passado e futuro. Em cada evento/momento, passado e futuro remetem-se um ao outro gerando uma relação capaz de dar sentido à temporalização.

Para pensar essa relação, ele propôs os conceitos meta-históricos de “campo de experiência” (passado) e “horizonte de expectativa” (futuro). Sem esses conceitos a história seria inoperante, conseqüentemente, impossível de gerar a compreensão dos eventos e fenômenos que impactam as diversas sociedades mundo a fora.

A relação entre as temporalidades que compõe nossa compreensão de História não se dá de maneira pacífica. “Experiência” e “expectativa” se imbricam, se sobrepõem de maneiras diferentes, por isso, devemos entender o tempo histórico como um tempo de múltiplas variantes, logo, este não é um tempo linear, dotado de um ritmo constate como o tempo-calendário. O tempo histórico vai além, e assim, pode ser operado em ritmos variados, de acordo com os valores e experiências de cada sociedade (KOSELLECK, 2007, p. 307–329).

Ao compreendermos o tempo histórico como um tempo volátil com diversas variantes, onde encontram-se inscritas as múltiplas experiências humanas e que contêm múltiplas variantes, podemos potencializar sua operação se realizarmos a conexão com o conceito de regime de historicidade elaborado pelo historiador francês François Hartog (1946-), que pode ser entendido como

“Em uma acepção mais ampla, regime de historicidade serviria para designar a mentalidade de consciência de si de uma comunidade humana (...). Mais precisamente, a noção devia poder fornecer um instrumento para comparar tipos de história diferentes, mas também e mesmo primeiramente, eu acrescentaria agora, para colocar em foco modos de relação como o tempo: formas da experiência, aqui e lá, hoje e ontem. Maneiras de ser no tempo” (HARTOG, 2013, p. 28–29).

Ao longo dos anos, diversas sociedades desenvolveram múltiplas maneiras de se relacionar com o tempo, isto se torna evidente ao associarmos os aparatos teóricos propostos por Koselleck e Hartog para compreender como a passagem do tempo tem sido percebida pelos seres humanos e qual relação estes tem desenvolvido com seu passado, o presente e por que não, quais as projeções relativas ao futuro das coletividades⁹.

1.4. Cronologia e a organização temporal

Desta maneira, concluímos que buscar enquadrar o conceito de tempo dentro de uma única explicação é além de limitante, insuficiente. Porém, obviamente, necessitamos projetar aquilo que compreendemos como premissa básica para avançar com nossa reflexão. Logo, percebemos o tempo como um campo plasmado por mudanças e permanências, onde se inscrevem as ações humanas, que não é dado, mas de certa maneira constituído culturalmente, resultante do contato entre as camadas do tempo físico (da natureza) e do psicológico (da alma) permeados pelas aproximações ou embates das três temporalidades.

Partindo desse pressuposto, é possível apontar que ao longo da História, as mais diversas sociedades desenvolveram múltiplas maneiras de organizar e experienciar o tempo. São calendários, datas comemorativas e regimes de historicidade que balizam a relação entre os indivíduos de uma coletividade e a História, gerando a partir daí as bases para se compreender o campo de experiência e o horizonte de expectativas destas sociedades. Porém, essa vigorosa multiplicidade de experiências e eventos é uma realidade muitas vezes suplantada por uma ordem

⁹ Os regimes de historicidade propostos por Hartog são definidos pela relação entre as três temporalidades (passado, presente e futuro). De acordo com o prevalecimento de uma destas, teremos um determinado regime, seja ele, passadista, presentista ou futurista. Basicamente, podemos dizer em geral que, as sociedades europeias ocidentais viveram em um regime passadista regido pela ideia de *História Magistra Vitae* (a História que instruía pelo exemplo do passado) até a emergência de um regime moderno (por volta do século XVIII), que era orientado predominantemente por uma ideia de futuro através do progresso da humanidade, e finalmente, a partir da Queda do Muro de Berlim (1989) e o Colapso do Socialismo Real (1991), estas sociedades passaram a ser regidas por um pessimismo em relação ao futuro e a adoção de um regime presentista de experiência temporal (HARTOG, 2013).

dita universal imposta nos últimos quatro séculos, pelo menos, como veremos a seguir.

Manejar os fenômenos e ações, compreender mudanças e permanências, só é possível através da organização e da instrumentalização do tempo e da experiência temporal por parte da História como ciência. Uma das maneiras mais conhecidas de colocar essa questão em prática é através da periodização, uma segmentação do tempo em parcelas arbitrariamente organizadas.

Primeiramente, devemos ter ciência que a organização do tempo amplamente utilizada como universal nos últimos quatro séculos tem suas raízes na tradição judaico-cristã¹⁰, uma forma que singulariza o tempo na espera de uma revelação divina que se fará em um ponto determinado do futuro. Neste momento, peço a permissão para uma pequena digressão. É fundamental dedicar um espaço para a exposição da dicotomia que tradicionalmente opôs as concepções de tempo da historiografia antiga e que influenciou a nossa organização temporal.

Na Hélade, Heródoto, escrevia em busca de preservar os relatos para a posteridade, enquanto Tucídides, projetava a busca pela verdade como elemento ordenador de sua narrativa. Nos dois autores encontramos concepções temporais distintas das atuais. A noção de tempo como campo da História se apresentou na obra de Hesíodo, em "O Trabalho e os dias" onde é possível enxergar uma concepção temporal cíclica, assim como mais tarde os romanos também conceberiam.

Os judeus, outro povo da Antiguidade, encaravam o tempo de maneira diferente. Deus criou o mundo e a partir daí nada mais voltaria a ser como antes, o ordenamento divino constituiu cada evento, cada passagem em um estágio único que decorre em direção ao momento do juízo final e da revelação divina da vida eterna para aqueles que se mostrassem fiéis a seus desígnios. Essa concepção, assim como tantos outros elementos judaicos acabaram absorvidos pelos cristãos posteriormente, e difundidos juntamente com sua religião.

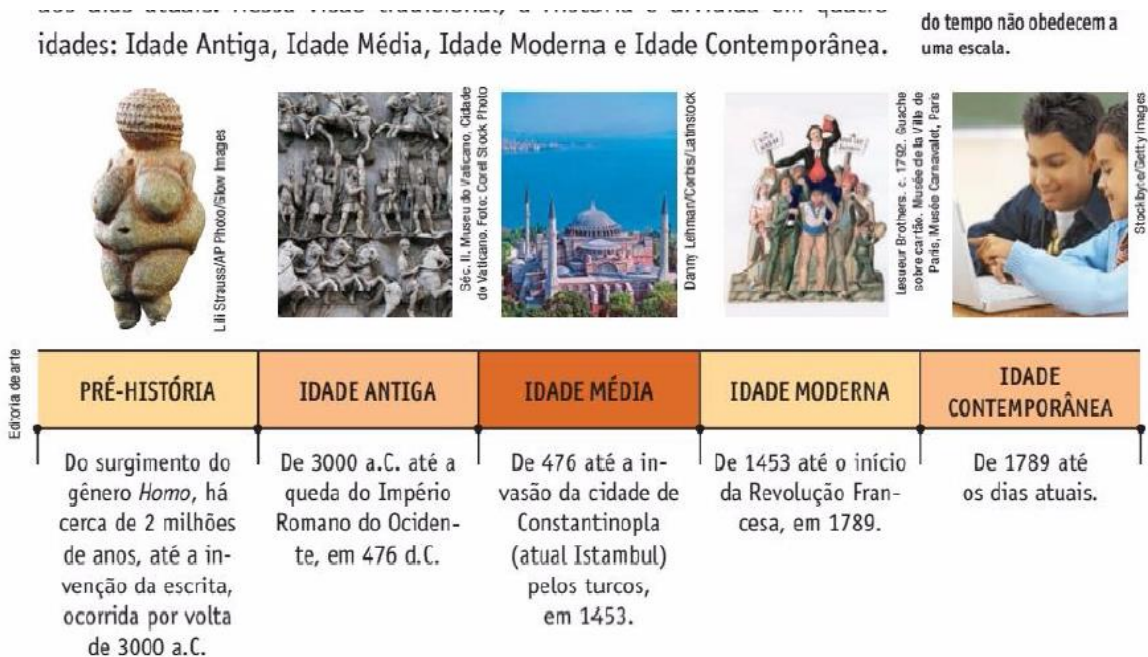
¹⁰ A concepção de tempo dos judeus foi mais tarde adotada também pelos cristãos, que encaram a passagem do tempo de maneira singular e que assim como os judeus, acreditam em uma revelação divina em determinado ponto do futuro. Para os cristãos, a vida nesse mundo é apenas uma "passagem" já que almejam a vida eterna (MARQUES, 2008; Jo 3:16; Rom. 2:7; 1Jo 5:11-13).

Juliana Marques, em seu artigo “O conceito de temporalidade e sua aplicação na historiografia antiga” (MARQUES, 2008), desenvolve a flexibilização dessa dicotomia, demonstrando que as concepções temporais da Antiguidade não eram tão rígidas como tradicionalmente tem se apresentado e que dentro das duas formas de experienciar o tempo é possível encontrar elementos da concepção oposta. Porém, voltando a nosso problema original, é conhecida a prevalência da concepção temporal linear que chegou até nós. Nessa maneira de encarar o tempo, somos levados à ideia de que os eventos humanos são inscritos em uma linha reta que como uma flecha aponta em direção ao futuro em constante evolução. Essa compreensão, ainda muito inspirada pelo Iluminismo do século XVIII, foi largamente utilizada para justificar a clivagem que dividiu os países entre desenvolvidos e outros que estavam longe de atingir tal nível.

Esta visão linear e “evolutiva”, assumiu tal protagonismo que foi alçada aos manuais didáticos de boa parte dos países ocidentais. Em nosso país não foi diferente. Quem nunca viu uma representação como esta (FIGURAS 1 e 2)¹¹ ou participou de uma aula onde a professora ou professor fez questão de iniciar seu trabalho desenhando tal representação no quadro?

¹¹ Reprodução da linha do tempo tradicional nos livros “História, sociedade e cidadania” da editora FTD e “História: das cavernas ao terceiro milênio” da editora Moderna. Devemos deixar claro que a primeira obra problematiza a questão do tempo linear e apresenta outras concepções temporais (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 29). Já na segunda obra, as autoras alertam para a existência de diferentes tempos históricos de maneira simultânea e demonstram também que as linhas do tempo podem ser traçadas de diversas maneiras, uma vez que, são os historiadores que determinam os marcos históricos (BRAICK; MOTA, 2016, p. 16–17).

FIGURA 1



FONTE: (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 29).

FIGURA 2



FONTE: (BRAICK; MOTA, 2016, p. 17).

Geralmente, os livros didáticos se utilizam de um capítulo introdutório nas obras destinadas ao 6º ano para explicar a ideia de tempo e sua contagem. Devemos ter em mente que explicar apenas a contagem, os calendários e as medidas não é ensinar sobre o tempo da História (tempo histórico), mas sim, inculcar uma dinâmica de tempo

unicamente cronológica (tempo cronológico), importante sem dúvida, mas não exclusivamente suficiente para a compreensão de um tempo histórico.

Como vimos, os livros didáticos são responsáveis por apresentar as concepções temporais e por que não, questioná-las, confrontá-las e demonstrar a existência de variáveis. Porém,

Os livros didáticos de História tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio induzem, em geral, à concepção de tempo, ancorada na cronologia, fixada por um calendário, que ajusta a ordem dos acontecimentos da História Geral a uma perspectiva unilinear, unicasual, teleológica, muitas vezes eurocêntrica (...) (FARIAS JÚNIOR, 2020, p. 112).

A capacidade da aquisição de conceitos histórico-temporais por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental já foi objeto de pesquisa de Elza Nadai e Circe Bittencourt, que discorreram sobre a possibilidade ou não de alunos desta faixa etária operacionalizarem estes conceitos. As autoras demonstraram que a ideia defendida no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, de que os alunos deveriam aprender a partir de currículos concêntricos, ou seja, daquilo que é mais próximo de sua realidade, heróis nacionais, grandes datas e eventos aproximados cronologicamente, pois esta seria a melhor maneira de ensinar as questões temporais as crianças, não se sustenta, uma vez que estes temas também abrangem uma determinada concepção temporal (NADAI; BITTENCOURT, 2009). Ora, os estudantes não estariam operando conceitos temporais de qualquer forma? Além disso, ensinar a partir de uma visão que busca “fugir” do tempo histórico pode levar a uma compreensão defasada que alija os personagens dos contextos de sua época, incutindo uma concepção que apresenta os eventos como dados surgidos por si mesmos, totalmente desconectados da ideia de mudanças e permanências, tão fundamental para entender nossa relação com os fatos históricos.

Realmente, existe um grau de especificidade e abstração na noção de tempo histórico (FARIAS JÚNIOR, 2020, p. 108), mas acreditamos ser possível dar subsídios a estes estudantes ainda no Ensino Fundamental I, uma vez que ao alcançar a idade escolar, o aluno já tem o conceito de tempo formulado, a partir de sua vivência e

experiências sociais (ABUD, 2012, p. 10–11)¹². Assim, ao chegar no 6º ano do Ensino Fundamental II, eles estariam mais aptos a operacionalizar a noção temporal que se faz tão importante para o desenvolvimento dos diversos conteúdos trabalhados a partir desta fase, entre eles a História Antiga.

Logo, situar-se historicamente, é mais que somente medir ou contar o tempo, é perceber que os fatos históricos que nos cercam são resultantes de uma dinâmica de relações espaciais próximas e distantes e se estabelecem numa multiplicidade temporal (ABUD, 2012, p. 11). Assim, materiais didáticos e professores devem buscar romper o tradicionalismo da visão unilinear e teleológica, isso não significa nunca mais desenhar uma linha do tempo no quadro ou representá-la em livros, mas sim utilizá-la com consciência, questionando, demonstrando suas limitações e apresentando aos estudantes modelos constituídos a partir de compreensões outras.

A concepção imposta como universal se baseia, com pequenas variações, na divisão quadripartite francesa. Aquela que aprendemos nas escolas e desapercebidamente acreditamos dar conta de nossas necessidades. Porém, devemos ter noção que esta concepção desempenha um importante papel de aparelho ideológico do Estado francês que privilegia o papel do Ocidente no mundo e reduz quantitativamente e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Isto fica evidente quando analisamos seus grandes marcos que não tem qualquer significado para a maioria da humanidade. Logo, cabe a professores e materiais didáticos encontrarem alternativas para trabalhar o tempo além dessa visão limitada e limitante que não responde completamente às demandas do mundo atual (CHESNEAUX, 1991, p. 93–97).

¹² Kátia Abud detalha como o professor pode começar a trabalhar esta concepção com os alunos: “Para desenvolver as noções de hora, dia e noite com alunos matriculados na primeira série pode-se elaborar uma roda do dia, pintada em cores claras (representando a luz do Sol e escuras representando a noite) no esquema do relógio, onde os alunos podem representar por meio de desenhos suas atividades diárias [...] De modo semelhante, pode-se trabalhar a noção de semana, desenvolvida por meio do preenchimento, pelos alunos, de um quadro, no qual se anotam os dias da semana e as atividades que neles são realizadas [...] ainda em trabalho com alunos, é possível iniciar a compreensão das categorias de passado, presente e futuro, ao solicitar que nele as crianças coloquem as atividades realizadas no dia anterior, as que estariam realizando no dia de hoje e as que realizariam amanhã” (ABUD [2006] apud FARIAS JUNIOR, 2020, p.108). A partir da inserção destes conceitos de referência cronológica, a criança vai desenvolvendo a sistematização do conhecimento histórico, visto que, por meio da datação, os acontecimentos históricos ordenam-se a partir de sua anterioridade, posterioridade e simultaneidade (FARIAS JUNIOR, 2020, p.108-109).

Por isso, não devemos limitar a capacidade de nossos alunos, mesmo ainda iniciando suas jornadas no Ensino Fundamental II, estes são capazes de operar dentro do tempo histórico e conseqüentemente comparar modos distintos de constituir o entendimento temporal, o que vai gerar um ganho na construção de experiências de alteridade. Como bem colocado por Schmidt e Cainelli,

Ensinar história hoje pressupõe ter o tempo como significante para que o sujeito, a partir de temporalidades diversas, possa perceber que aprender história é reconhecer em outros tempos e sujeitos experiências, valores e práticas sociais. Principalmente é proporcionar ao aluno reconhecer-se enquanto sujeito do seu tempo com isso conseguir que ele reconheça outros sujeitos em tempos diversos (SCHMIDT, CAINELLI, 2010, p. 106).

Para trabalhar essa diversidade, a comparação é uma boa estratégia, por isso temos defendido aqui a confrontação de formas diferentes de temporalização. Nosso entendimento vai ao encontro da proposta de Kátia Abud que expôs uma atividade que proporciona uma maneira mais eficiente de se trabalhar com a linha do tempo. Para ela,

A utilização de linha do tempo de vida da criança pode auxiliar a desenvolver a percepção da passagem dos anos. Contudo, é necessário lembrar que, como desenvolve um conceito de linearidade do tempo histórico, a linha do tempo, se não explorada comparativamente, pode introjetar a falsa concepção de uma história com uma temporalidade única, dispensando a ideia de um relevo do tempo [...] uma possibilidade de quebrar essa concepção é a de fazer ao mesmo tempo mais de uma linha do tempo. Inicia-se com a linha de vida do aluno, e podem ser acrescentadas outras, como a de uma pessoa mais velha de sua família. Caberá ao professor, juntamente com a classe, elaborar uma terceira linha do tempo que extrapole as vivências e atinja os fatos sociais [...] Atividades com linhas do tempo paralelas contribuem também para que o aluno, principalmente dos primeiros anos de escolaridade, inicie a compreensão do mundo social e a percepção de que ele, individualmente, não é o centro dos acontecimentos (ABUD [2006] apud FARIAS JUNIOR, 2020, p.117-118).

A partir daí, a técnica de linhas paralelas permite ao aluno romper o unitarismo do tempo e a contemplar a diversidade de experiências, em seguida será possível acompanhar as mudanças e permanências, as sincronias e diacronias dos diversos eventos apresentados. Assim, atingimos o objetivo da atividade e torna-se factível enxergar as singularidades das experiências socioculturais de um povo, e também, aquilo que é compartilhado entre diversos grupos humanos.

Compreendemos que o tempo é uma criação, ele não é dado, pelo contrário, ele é construído culturalmente. A relação dos seres humanos com o tempo vai se engendrar a partir dos eventos e de suas mudanças e permanências, logo, cada concepção temporal tem seus próprios marcos. Desta maneira, desde que a História se tornou uma ciência, seu grande objeto de estudo, a ação humana no tempo, passou a ser compartimentada em unidades menores que são consideradas como períodos.

Como já citado anteriormente, a concepção europeia e cristã de tempo linear assumiu uma universalidade e por isso, os povos do ocidente utilizam em sua maioria a linha do tempo dividida ao molde quadripartite francês. Essa divisão ordena a maneira como fazemos e entendemos a história, e a maneira como a história é apresentada nas salas de aula. É muito importante problematizar a linha e sua concepção de tempo, mas também é extremamente necessário analisar e problematizar suas unidades menores, como nosso objeto de análise, a Antiguidade.

Antes mesmo da consolidação da História como disciplina acadêmica e escolar (século XIX), ou mesmo antes da utilização desta periodização que se propõe universal, a História Antiga já existia como conteúdo, como objeto calcado na lógica da busca pelas origens das coisas, baseando-se na cronologia e nos escritos bíblicos para explicar o mundo a nossa volta (FRANCISCO, 2017, p. 34).

Os eventos constituintes daquilo que entendemos como Antiguidade, independem da disciplina como experiência vivida. Esses só podem ser compreendidos como parte de uma “História Antiga” quando os inserimos nos contextos que formam as balizas responsáveis por tal classificação. Essa compreensão parte de um ordenamento temporal-ideológico cunhado ao longo da construção da periodização instrumentalizada pela cosmovisão ocidental que almeja a universalização da história ao substituir as múltiplas experiências históricas por um coletivo singular.

Desta maneira, devemos ter ciência que, assim como as periodizações, os calendários e os ordenamentos temporais são construções ideológicas e arbitrarias, os recortes das eras que dividem a História também são resultado de um viés específico, que nesse caso, é aquele que se adequa a esta visão europeia/ocidental.

Periodizar, pressupõe uma série de operações cognitivas relacionadas a ordenar, dividir e classificar, por meio de partes constitutivas de uma série. Essa operação é indispensável para o trabalho do historiador, que a partir dela, delimita onde uma gama de mudanças e permanências se enquadra no passado estudado (GONÇALVES, 2019).

Toda tentativa de organizar o tempo e os fatos que o atravessam são resultados de projeções do presente no passado. Devemos ressaltar que é impossível recuperar o passado em sua completude, só conhecemos o passado através dos fragmentos, dos vestígios, que obviamente, não são o próprio passado. Para operar o passado de maneira científica, os historiadores necessitam dar sentido aos fragmentos, conectar os “pontos de luz” que as fontes lançam sobre a escuridão dos tempos pretéritos. Ao realizarem esse processo, os historiadores são capazes de ordenar os eventos, possibilitando a construção de uma determinada narrativa sobre aquilo que aconteceu. Esse ordenamento, muitas das vezes é associado exclusivamente com a periodização, fortemente ligada a linguagem matemática (NORA, 1984; GUARINELLO, 2003).

Porém, dar sentido ao passado vai para além da cronologia, é preciso reunir ou confrontar as fontes, de maneira a construir um contexto. Por isso, vamos operar com o conceito de formas da História, cunhado por Noberto Luiz Guarinello. Para ele, as formas são uma espécie de unidades de contextos, artificiais e arbitrárias, operadas por historiadores com intenção de dar coerência ao passado. Antes de tudo, essas formas são grandes contextos que abarcam uma série de eventos e vestígios produzidos por grupos e pessoas diferentes, em tempos diferentes, mas compreendido pelos profissionais da História como constituintes de um mesmo cenário, possibilitando assim a explicação de uma determinada realidade. Logo, deve-se compreender as formas como resultado de um jogo de produção de memória e esquecimentos operacionalizada dentro de uma concepção de mundo própria (GUARINELLO, 2003; 2004).

Acreditamos que as formas são construídas a partir da operacionalização das temporalidades e da conexão de eventos históricos conectados como parte de um mesmo todo, ou seja, é o imbricamento das compreensões cronológicas, das percepções do chamado tempo histórico e dos diversos interesses do presente que

são projetados em direção ao passado. É a partir do atravessamento da contagem temporal por uma série de eventos (mudanças ou permanências) moldados pela percepção histórica de uma determinada sociedade que as formas da História são instituídas.

Desta maneira, as formas são utilizadas como construtoras de grandes contextos que são responsáveis por dar sentido a divisão em épocas ou períodos. Geralmente, as formas são operadas como compartimentos criados a partir das escolhas e generalizações dos historiadores. Podemos trabalhar com formas menores, onde haverá menor interação entre os vestígios, ou administrar grandes formas, em contextos mais abrangentes (como a História Antiga¹³), onde o diálogo é mais profícuo, porém com maior risco de cometer arbitrariedades¹⁴.

Assim como as outras subdivisões da História tradicional, a História Antiga também é uma forma utilizada para dar sentido a História de parte do continente europeu e que posteriormente foi universalizada. Isso fica evidenciado a partir daquela interpretação linear e evolutiva do tempo que nos dá a impressão de que os conteúdos classificados dentro da História Antiga são as origens das sociedades atuais, inclusive daquelas que não são nem citadas pelos vestígios que compõem tradicionalmente esse campo.

Essa ideia de Antiguidade foi moldada a partir do século XII e difundida aos poucos por uma série de pensadores que se debruçaram sobre textos extraídos de grandes compilações manuscritas e que marcavam uma forte distinção dos valores modernos. Petrarca, Leonardo da Vinci, Copérnico, Michelangelo, Galileu, Hobbes, dentre outros, viveram e contribuíram intensamente para este processo, conhecido com Renascimento, responsável por dar visibilidade a um mundo pré-cristão de rica e significativa cultura (GUARINELLO, 2013, p. 18).

Esse não foi um renascer passivo, mas sim uma construção voltada à afirmação de valores mais adequados ao cenário de mudanças sociais pelas quais a

¹³ Assim como Noberto Luiz Guarinello, compreendemos a História Antiga como uma forma da História, pois acreditamos que esta unidade virtual gera sentido ao passado através de interpretações que posteriormente serão responsáveis por produzir memórias, lembranças ou esquecimentos. A partir disso, são delimitadas as noções de época e período mais comumente associadas ao conceito de História Antiga (GUARINELLO, 2004).

¹⁴ Um dos principais problemas de formas muito abrangentes é conectar vestígios que não se relacionam e gerar uma generalização incongruente (GUARINELLO, 2003, p. 49).

Europa estava passando. A ideia de uma História Antiga representa uma visão europeia sobre o passado, uma determinada maneira de enxergar as coisas. Essa forma conhecida como História Antiga foi construída a partir de um movimento que pressupunha ao mesmo tempo uma ruptura e uma recuperação, tanto religiosa e cultural de dois mundos separados por um período mediano (História Medieval). Assim, esta recuperação de algo perdido no passado atua no sentido de organizar a História europeia, logo, não se trata de uma interpretação ao acaso, pois as formas nunca são inocentes (GUARINELLO, 2003, p. 51).

Enxergamos as formas da História como elementos que transcendem as divisões unicamente cronológicas, mas que são utilizados constantemente na sustentação das periodizações que constituem parte principal na inteligibilidade da História Universal.

Esta divisão foi confeccionada pelos europeus como forma de atribuir sentido ao seu passado, exportada e imposta a outros povos e culturas, a partir do fenômeno da expansão marítima, projetando-se como uma perspectiva universal e singular. Apesar de todos os problemas contidos nesta interpretação, acaba tornando-se canônica e sendo ensinada em diversos países europeus e em muitos daqueles que por eles foram colonizados, estes últimos, são obrigados a enxertar suas histórias “locais” dentro das formas generalizantes que compõe o sistema quadripartite tradicional.

Toda forma da História tem suas balizas e assim, a História Antiga tem sido tradicionalmente delimitada de maneira cronológica pelo surgimento da escrita ente os Sumérios, por volta de 4.000 a.C., encerrando-se com a deposição do último imperador romano do Ocidente em 476. Estes marcos, em muito já questionados, são bons exemplos das arbitrariedades contidas nas escolhas e generalizações dos historiadores.

Quanto às limitações espaciais desta forma, podemos exemplificar a partir das principais fontes deste trabalho, os materiais didáticos, que tradicionalmente apresentam a Antiguidade em uma divisão trina, com Oriente Próximo (principalmente Egito e Mesopotâmia), Grécia e Roma. Essa divisão utilizada para ordenar os currículos de universidades e escolas, é apresentada como uma sucessão cronológica, como se a tocha da História, se deslocasse de Leste a Oeste

(GUARINELLO, 2003, p. 52). Infelizmente, nesse processo muitas sociedades foram marginalizadas enquanto outras ganharam amplo espaço de estudo e discussão. Nessa condição, além da negação de determinadas sociedades, perde-se um grande mosaico cultural, uma vez que, mesmo as sociedades privilegiadas por estes materiais são apresentadas de maneira estanque como se no mundo antigo não houvesse qualquer contato entre os povos, negando a simultaneidade cronológica e as diversas trocas culturais, comerciais e políticas.

Ao mesmo tempo em que são importantes ferramentas para organizar o conhecimento do passado, as formas também são problemáticas. A partir delas pode-se construir uma compreensão de passado limitante, capaz de apartar uma série de culturas e conhecimentos importantes para além da linha abissal¹⁵, resumindo nossa realidade a um mundo homogêneo, pequeno, onde apenas algumas sociedades desempenham papéis relevantes e tantas outras são relegadas ao exotismo, contribuindo para a criação de pré-conceitos e discursos culturais autocentrados.

As formas são produtos das escolhas que fazemos por isso, acreditamos ser possível avançar para uma História Antiga mais abrangente e que possa agregar o conhecimento de outros povos e culturas. Mais conhecimento e diversidade, trabalhados de maneira correta podem trazer ganhos para nossa sociedade. Dessa maneira, faz-se necessário analisar que tipo de História Antiga tem sido apresentada na Educação Básica em nosso país, professores e principalmente materiais didáticos desempenham o papel de verdadeiros portais para o passado, mas que passado? Que Antiguidade? São questões que iremos abordar no próximo capítulo deste trabalho.

¹⁵ Boaventura Santos defende a existência de uma linha que divide o pensamento ocidental. Para o autor português, “O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética” (SANTOS, 2007, p. 71).

CAPÍTULO II: HISTÓRIA ANTIGA E IDENTIDADE NACIONAL: O HOJE COMO ONTEM

“Havia um país chamado Brasil; mas absolutamente não havia brasileiros”
Auguste de Saint-Hilaire, 1833.

Assim como observou Saint-Hilaire no século XIX já existia o Estado, mas faltava compreender a nação brasileira e seus partícipes. Evidentemente, estamos falando de um país recém-independente, mas que já se propunha grande e buscava se autoafirmar interna e externamente. A maior unidade territorial da América do Sul buscava manter-se una e coesa correndo para se lançar à frente dos seus vizinhos num processo de disputas geopolíticas regionais.

Primeiramente, faz-se necessário compreender os conceitos de nação e nacionalidade, ainda em construção no século XIX, tanto na Europa, mas principalmente na América Latina pós-independência. Definir nação não é uma tarefa das mais simples, apesar de ser um conceito utilizado de maneira automática, quando nos propomos a refletir sobre ele, há certa dificuldade em conseguir resultados práticos.

Nas escolas e até nas universidades se ensina que a nação seria uma unidade de pessoas ligadas através dos mesmos elementos culturais como a língua e a religião, mas sabemos o quão problemático isso pode ser quando analisamos um exemplo como a Rússia ou o Estado Plurinacional da Bolívia, que são verdadeiros “guarda-chuvas” que abarcam diversos povos e culturas em suas fronteiras.

A ideia de nação surgiu na Europa logo após a Revolução Francesa e a Era Napoleônica. A expansão das ideias revolucionárias através do conhecimento ou das invasões militares resultaram em reações em diversos pontos do continente, sejam reações receptivas ou de resistência ao invasor. A partir da organização em torno desses novos elementos é que começamos a enxergar o despertar dos nacionalismos.

São os nacionalismos em suas constantes lutas contra os estados dinásticos e o poder religioso que impulsionam a ideia de nação entre os séculos XVIII e XIX. É a

partir dos nacionalismos que vemos a gênese do Estados-nação como conhecemos hoje.

Para entender o conceito de nação, podemos pegar como exemplo o trabalho do historiador inglês Eric Hobsbawm, que em seu livro *“Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade”*, demonstrou que os critérios utilizados para caracterizar uma nação geralmente são: língua, etnia, cultura e território comum, porém, o próprio autor alerta para a ambiguidade e a mutabilidade destes conceitos, afirmando ainda que estes servem apenas para fins propagandísticos (HOBBSAWM, 2011, p.15).

Ainda de acordo com Hobsbawm, a ideia de nação pode ser mais bem compreendida a partir de um conceito subjetivo, assim, para ele o necessário para a criação de uma nação seria apenas a vontade compartilhada dos indivíduos em compô-la (HOBBSAWM, 2012, P.18-19).

Esta conclusão nos leva inevitavelmente ao encontro de Benedict Anderson e seu conceito de comunidades imaginadas. Para ele, a nação era uma comunidade política imaginada sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo soberana. E prossegue, afirmando que ela é imaginada porque os membros de uma nação jamais conhecerão, encontrarão ou ouvirão falar da maioria dos seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles (ANDERSON, 2008, p. 32).

Agora podemos analisar o Brasil. Era preciso construir o entendimento sobre esta nação e quem deveria ser considerado brasileiro. Partindo da definição de comunidades imaginadas, os brasileiros se reconheceriam com sua nação simbolicamente, logo, era preciso construir a simbologia que atuaria ligando os membros desta sociedade.

Esta simbologia advinha do processo de engendramento de um passado glorioso, repleto de grandes feitos e heróis compartilhados por todos os indivíduos participantes da nação. Neste ponto nos defrontamos com uma característica particular do caso brasileiro: nosso país mantinha grandes contingentes de mão de obra escrava, o que impactou diretamente na escolha desta formação simbólica. Deveriam indígenas e negros ser considerados brasileiros? Qual sua participação

nesse processo? A elite procurou rapidamente se apropriar do projeto de construção desses símbolos nacionais garantindo a criação de um grupo restrito de cidadãos, isso foi possível principalmente através da instrumentalização do passado e da escrita da história gerando para este corpo de cidadãos uma identidade nacional.

Aqui precisamos falar sobre identidade, outro conceito importante nas ciências humanas. Segundo Tadeu da Silva Tomaz, a identidade também é uma relação social produzida de maneira simbólica, resultante de vetores de força e relações de poder. Nela estão inseridos o que sou e o que não sou, e as interações que desenvolvo ou não (HALL; WOODWARD; SILVA, 2014).

Para Stuart Hall, existem três concepções de identidade muito diferentes entre si e que foram moldadas em diferentes épocas: primeiramente, o “sujeito do Iluminismo”, consciente de suas capacidades e da razão, mas um sujeito individualista; o “sujeito sociológico” voltado para as interações com outros indivíduos que mediavam os valores, sentidos e símbolos; e por último o “sujeito pós-moderno” típico do mundo globalizado e que tem sua identidade descentralizada (HALL, 2006, p. 7-22).

O “sujeito sociológico”, característico do mundo moderno e das mudanças que levaram a formação das nações, tem em suas interações sociais contato com símbolos, sentidos e valores, elementos constituintes da cultura e que tem papel-chave nas relações de pertencimento à uma comunidade. Através destas relações o indivíduo abrange um sentimento de identificação, de pertença a uma comunidade imaginada, o que contribui para o surgimento da consciência de nação.

Como aponta Benedict Anderson, a origem de uma consciência nacional dá-se através do próprio capitalismo e da expansão da imprensa. A partir do século XVI, a invenção de Gutenberg difundiu-se pela Europa e espalhou milhares de livros que foram consumidos pelas classes letradas criando um verdadeiro mercado editorial. Esses livros ajudaram a divulgar os símbolos que serviram de suporte a estas comunidades imaginadas (ANDERSON, 2008).

Além disso, acreditamos que as simbologias nacionalistas que serve de coesão para estas comunidades foram também difundidas a partir dos sistemas educacionais nas mais diferentes épocas. A partir daqui, propomos uma vinculação entre a

instrumentalização do passado, mais detidamente da História Antiga na educação, e os conceitos de nação e identidade e sua contribuição para a afirmação do Estado brasileiro.

Os sistemas educacionais do século XIX visavam difundir conhecimento contribuindo para a constituição de um corpo de cidadãos identificados com a nação e obedientes às leis, prontos para atuarem em prol da nação. Para executar essa tarefa muitas nações mobilizaram o passado da Antiguidade Clássica – principalmente – buscando em supostas raízes civilizacionais justificar suas ações políticas, culturais, econômicas ou militares.

Assim, acreditamos que as salas de aulas e os materiais didáticos utilizados nas escolas podem ser tomados como *locus* privilegiado de estudo sobre a maneira como ocorreu a instrumentalização do passado. Por isso, vamos observar de que forma a Antiguidade Clássica se fez (e ainda se faz) presente no ambiente escolar brasileiro.

2.1. *Novus Mundus*: A Antiguidade como arquétipo da América Portuguesa

Como vimos no capítulo anterior, a História Antiga é uma das temporalidades construídas e operacionalizadas pelos seres humanos, sendo uma forma de compreender nossa experiência com eventos e vestígios históricos de um determinado recorte cronológico. Por muito tempo, essa forma da história foi utilizada como um mecanismo de busca das origens dos povos. Resultante da concepção histórica dos europeus ocidentais, que se espalhou pelo mundo sendo imposta via processo de colonização, levando sociedades inteiras ao redor do globo a enxergarem a história como os algozes colonizadores a enxergavam.

Assim também foi com o Brasil, foram os portugueses que trouxeram a concepção de história tradicional para este lado do oceano impondo esta visão desde os primeiros anos de colonização formal. Ainda hoje, a História Antiga faz parte do currículo escolar brasileiro e desempenha uma determinada função neste, por isso, acreditamos ser importante realizarmos uma análise desta forma ao longo da história educacional de nosso país.

Quando nos referimos à disciplina de História Antiga em um país do continente americano como o Brasil, algumas questões são inevitavelmente postas diante de nós. Afinal, por que devemos ensinar tais conteúdos, se o Brasil “não teve História Antiga?” e “Que relação poderíamos ter com estas culturas?”, ou ainda utilizando-se da indagação de José Otávio Guimarães, “(...) que contribuição poderiam dar para a construção de uma memória nacional? Qual seria, de fato, a importância do estudo desse mundo longínquo, no espaço e no tempo, para uma nação cuja história ‘começa’ no século XVI?” (GUIMARÃES, 2008, p. 5).

Estes questionamentos representaram por muito tempo nosso afastamento e até desconhecimento destas temáticas. Como veremos, o contato com a Antiguidade através do ensino escolar está presente desde os primórdios da colonização e assim, com suas devidas atualizações, tem permanecido em nossas escolas. Desta maneira, não podemos nos furtar de analisar a construção deste cânone do ensino de História no Brasil.

Assim como todo o prelúdio da educação brasileira, a História Antiga também desembarcou por aqui com os padres da Companhia de Jesus. Em 1549, esta ordem religiosa cruzou o Atlântico juntamente com o Governo-geral e passou a estruturar as primeiras colunas da educação nacional. Imbuídos do espírito da contrarreforma, os jesuítas buscavam expandir a fé católica primeiramente através das catequeses, e em um segundo momento, parte de suas atividades estiveram voltadas para educar os colonos e formar novos padres para a Ordem.

Coube aos jesuítas abrirem as primeiras escolas e redigirem os primeiros manuais de História utilizados na América Portuguesa. O primeiro deles foi o *Epítome Cronológico, Genealógico e Histórico*, impresso em 1706 em Lisboa e escrito pelo padre jesuíta António Maria Bonucci (1651-1728). Esta obra foi muito bem apresentada no trabalho escrito por Flávio e Vanessa Ruckstadter¹⁶, ambos pesquisadores da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Apesar de organizarem os primeiros estabelecimentos de ensino e importarem o primeiro material didático do país, não podemos afirmar que os jesuítas ensinavam

¹⁶ RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. As origens do ensino de história no Brasil colonial: apresentação do epítome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta António Maria Bonucci. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 37e, p. 76–85, 2012.

uma história escolar, concordamos com Thaís Nívea Fonseca quando afirma que “a História não se constituía, pois, como disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental, como objetivos exteriores a ela” (FONSECA, 2007, p. 39). Desta maneira cabe buscar que objetivos seriam esses.

Para começar a fincar as bases desse conhecimento, devemos ter com clareza o conhecimento dos interesses da colonização portuguesa no Brasil e que papel desempenhavam os jesuítas neste contexto, uma vez que, como sabemos, estes eram os responsáveis diretos por organizar o ensino na colônia.

Sabemos que o processo de colonização foi uma violência nos mais diversos sentidos, terras indígenas foram invadidas e roubadas, nossos povos explorados e a América se converteu em polo de extração de riquezas para as metrópoles europeias. E nesse cenário, os jesuítas desempenharam um papel central, pois foram os introdutores da História Antiga e de todo ensino na colônia, ao mesmo tempo em que ficaram responsáveis por lidar com o indígena e suas questões.

O ensino da Antiguidade foi inserido na colônia, estando dividido em duas vertentes principais. Primeiramente, houve uma associação entre o passado latino-americano com o passado antigo europeu como forma de forjar o olhar dos europeus sobre os americanos através da alteridade. E em seguida, buscou-se a formação do ser humano dentro de um conjunto de princípios regidos pela Igreja e pelo Estado. Por isso, encontramos no ensino colonial uma mistura de História Sacra e Profana, resultando na imbricação da história da Igreja e dos conteúdos ligados à Antiguidade Clássica (BITTENCOURT, 2017, p. 129).

Em uma História muito próxima à memória, os conteúdos ligados à Grécia e Roma foram utilizados na construção de um arquétipo social, conectando a nascente sociedade colonial a um passado comum aquele outrora forjado pelos povos europeus para si próprios, aliado a isto, chama atenção o espaço dedicado aos “grandes heróis”. No caso específico de nosso país, percebemos que havia um direcionamento constante no sentido de fortalecer o pertencimento a Portugal. Para os colonizadores e para a elite, a ideia de uma sociedade tropical com raízes brancas e cristã descendente dos povos chamados clássicos era a grande chave para a construção da nação. Este projeto eurocêntrico/cristão foi idealizado e levado a cabo pela parceria indissociável do estado português com a Igreja Católica.

Inicialmente, tudo foi dominado pelo espanto, pela surpresa. O que seriam aquelas pessoas que habitavam a América? E aquela natureza quase intocada? Em busca de respostas, os europeus recorreram aos seus conhecimentos previamente adquiridos, indo à Bíblia e aos clássicos. Nosso interesse, se detém mais especificamente ao uso de elementos da Antiguidade, como as obras greco-romanas, para interpretar àquela realidade. A este processo iremos chamar de aproximação de temporalidades, onde se buscava, nas palavras de François Hartog, um quase toque entre o mais antigo, o arcaico e o mais moderno. Usando esse mecanismo, os europeus viam se cumprir na América seus antigos sonhos ou enxergam a materialização de velhos mitos (HARTOG, 2003, p.117).

Logo, esse “novo mundo” não era tão “novo” assim, este foi compreendido como um lugar que soava como espetacular e familiar ao mesmo tempo. Pouco a pouco, utilizando-se da aproximação de temporalidades, as Antiguidades foram sendo estabelecidas como pontos de referência para tudo de novo que ali se via. A sociedade, a forma de guerrear, as práticas dos indígenas foram sendo associadas a práticas romanas, espartanas, citas, entre outras, estabelecendo assim um paralelismo entre os antigos e os “selvagens”.

Desta forma, contribuiu-se para a construção da ideia de que o afastamento no espaço equivale a distância no tempo. Essa interpretação levou a uma aproximação entre modernos e “selvagens”, vistos como “novos antigos”, e o conseqüente afastamento dos antigos, tidos ainda como pontos de referência, mas cada vez mais distantes daquele mundo do século XVI (HARTOG, 2003, p. 130-131).

A partir daí, os europeus buscaram compreender quem eram esses “selvagens”, estes “novos antigos”. Como justificar aquelas pessoas com costumes e vida tão diferente dos europeus. Para isso foi mobilizada, entre outras, *A política* de Aristóteles, uma das obras mais conhecidas da Antiguidade, utilizada como categoria generalizável. Os indígenas seriam vistos como escravos por natureza¹⁷.

¹⁷ “No Livro I da Política, Aristóteles trata do tema da “Escravidão Natural”. Ele utiliza a expressão ‘φύσει δοῦλός’, que os escritores medievais traduziram por “servos a natura” e, no português, tradicionalmente tem sido traduzida por “escravos por natureza”. Para Aristóteles alguns homens nascem para ser senhores e outros para ser escravos; os primeiros mandam, os segundos obedecem” (GUTIÉRREZ, 2018, p.145).

Os contatos iniciais entre europeus e ameríndios foram marcados pelo enfrentamento biótico. Os primeiros trouxeram uma série de doenças que foram mortais para muitos nativos desta terra. Depois das doenças, vieram as guerras e a escravidão, que progressivamente iam impondo o domínio dos europeus (RIBEIRO, 2015, p.37). Somamos a isso a imposição cultural, a inserção de um sistema educacional que preparou uma pequena elite ilustrada capaz de se reconhecer como senhora da terra e possuidora do destino de milhares de seres tidos como selvagens e inferiores.

Como dito anteriormente, os jesuítas ficaram encarregados de realizar toda tarefa educacional, de inculcar essa consciência nos portugueses que para cá vieram, e para tal, utilizaram o suporte de textos clássicos. Para exemplificar esta questão, vamos utilizar alguns trechos da obra aristotélica, uma das matrizes do pensamento clássico.

No livro I da *Política*, o filósofo estagirita afirma que os seres humanos estariam divididos desde o nascimento entre aqueles que estavam aptos em mandar e outros destinados a obedecer. Essa visão pode ser facilmente conectada ao maniqueísmo religioso de virtude vs. pecado e escolhidos vs. infiéis, somados a uma visão cruzadística tardia e um projeto salvacionista que os portugueses carregavam consigo nesta nova guerra religiosa.

Ainda de acordo com Aristóteles, existem homens corrompidos ou predispostos à corrupção, homens cujo corpo governa o espírito. Os portugueses viam os ameríndios como preguiçosos, facilmente entregues aos prazeres da carne e praticantes de terríveis atrocidades, como a antropofagia. Não seriam estes povos, na visão do europeu, corruptos e infiéis, dignos de serem colocados sobre o mando de homens virtuosos? (*POLÍTICA*, I, 2; RIBEIRO, 2015).

Posteriormente, a empresa colonial portuguesa voltou seus tentáculos para o rentoso e funesto negócio interatlântico de pessoas escravizadas, assim como no caso dos indígenas era preciso um olhar de alteridade imbuído das lentes da Antiguidade e da religiosidade, duas chaves de interpretação para essa colônia em construção. Voltando a Aristóteles, os portugueses provavelmente viram nos africanos escravizados outro grupo de homens inferiores como as feras, pois deles o que melhor se podia obter era a força física. Em relação à chave de interpretação religiosa, a

Igreja considerou justa sua escravidão por se tratar de infiéis que cultuavam outros deuses (POLÍTICA, I, 2).

Dedicando um pouco mais de tempo ao primeiro livro de *A Política*, encontra-se a ideia de que homens virtuosos só nascem de pais virtuosos, por isso, os jesuítas incluíam em seu ensino sólidas bases de História Antiga, numa clara tentativa de conectar aqueles aventureiros portugueses do século XVI aos grandes homens do passado clássico. Desta forma, seria reforçado nestes colonizadores o papel de classe virtuosa conectada ao passado europeu.

Em 1759, o governo português representando na figura do Marquês de Pombal (1699-1782), expulsou a Companhia de Jesus de todos seus domínios ultramarinos, acarretando a transferência da tutela educacional para o Estado que acaba por implementar algumas reformas. Uma das principais mudanças está na adoção de uma educação pragmática voltada para a formação de quadros capacitados para assumir importantes postos na burocracia real, para tal objetivo, tornava-se necessário realizar uma ampla padronização do currículo e dos livros escolares. Porém, tais mudanças não foram capazes de romper o sistema de aulas avulsas tão comuns naquele tempo (FONSECA; 2006, p.40-41).

Desta maneira, a colônia foi se formando de fora para dentro, pensada para a integração econômica de âmbito internacional, com uma sociedade bipartida e fortemente estratificada, servida por uma cultura erudita e letrada dominada por uma pequena elite europeia que mobilizava os saberes técnicos, entre eles o conhecimento da História Antiga, para orientar as atividades mais complexas e operar como vetores difusores de conhecimentos, crenças e valores, se colocando com a única classe capaz de governar estas terras e os indígenas (RIBEIRO, 2015, p.57-58).

Tratando-se da formação da colônia brasileira, percebemos que as bases ideológicas do empreendimento se assentavam sobre o espírito cruzadístico do clero e dos conhecimentos dos clássicos e da Antiguidade em si, que acabaram mobilizados para forjar uma pequena elite letrada responsável por definir os destinos deste projeto europeu nos trópicos e subjugar indígenas e negros como força de trabalho capaz de girar a “roda da fortuna”.

Os usos do passado e a mobilização do conhecimento como forma de marcador social não ficaram restritos a este momento. Veremos a seguir, como em outras fases da história brasileira, a Antiguidade foi convocada a prestar seus serviços em prol de um ideal de sociedade, nem sempre justo, diga-se de passagem.

2.2. Brasil independente

Como bem sabemos, nosso país se tornou independente de Portugal em 1822, mas esse processo não se resumiu a uma declaração formal de independência ou a uma ruptura com conflitos localizados às províncias do norte e nordeste. Tratou-se mais diretamente da construção de uma nação e de uma sociedade que já vinha sendo gestada no ideário daquela elite luso-brasileira que circundava D. Pedro I antes mesmo do Grito do Ipiranga.

O Século XIX marcou não somente a Independência dos países da América Latina, mas foi palco da construção destas nações recém-nascidas ao mesmo tempo em que foi espaço privilegiado de afirmação hegemônica dos países europeus ocidentais. Este processo se desenrolou de maneiras diversas em cada local, mas analisando de maneira geral, podemos afirmar que é neste momento que países como Inglaterra, França, Portugal, Espanha, Áustria etc. buscaram se firmar como cabeça de chave da geopolítica mundial.

Concomitantemente a este processo político, a História vai tendo seu papel transformado em duas grandes vertentes. Inicialmente, surge a ideia de uma História autônoma, livre da alcunha das humanidades, uma história científica, com método e objeto de estudo, alcançado a sua cátedra, e posteriormente, sua conversão em disciplina escolar.

Ao adquirir sua autonomia, a História foi sendo cooptada pelos estados nacionais europeus buscando nela justificativas e bases para sua afirmação. Através da procura por suas raízes, estes mesmos Estados construíram a narrativa que garantia sua superioridade frente aos outros. Aqui especificamente, vale uma citação a História Antiga, coube a esta forma construída, atender a demanda de determinados povos em confirmar sua origem “especial”.

Além disso, outra relação fundamental entre esse passado tão distante e a política europeia do século XIX está no Imperialismo. As potências expansionistas necessitavam justificar suas intervenções mundo a fora e para tal, entre outras coisas, mergulharam no oceano da Antiguidade para encontrar a ideia de herança greco-romana. Se aqueles antigos expandiram seus domínios, criaram cidades-estados por todo mundo mediterrânico em nome da civilização e da cultura, porque estes países em afirmação, os herdeiros “mais diretos” dessa Antiguidade clássica não podiam levar seu conceito de civilização para outros continentes?

Quando falamos da disciplinarização da História, de sua conversão à disciplina escolar, percebemos que seu uso também é interesse direto dos Estados-nação. A história ensinada nos bancos escolares acabou por estar subordinada aos interesses de grupos políticos e eclesiásticos, servindo para propagar a ideia de valorização destes Estados ao mesmo tempo que contribuiu para a formação de um corpo de cidadãos totalmente ligados ao ideário defendido por este mesmo Estado. Este é um dos casos pelos quais ainda hoje os governos tanto se interessam pelo ensino de História, seja para o conduzir de maneira que os apraz ou simplesmente para atacar e destruir este ensino.

Estes mesmos casos podem ser visualizados no exemplo brasileiro. A História como disciplina escolar no Brasil foi se constituindo ao mesmo tempo em que se buscava a formação de uma identidade nacional. Nas primeiras décadas do século XIX é que estes dois ideais se cruzam e passam a se mostrar como um único caminho. O país foi tomado por uma intensa discussão sobre o que seria ensinado nas escolas e de certa maneira, isso também demonstrava que identidade estaria sendo formada.

Segundo Thaís Nívia Fonseca, o pensamento liberal do século XIX almeja para a educação um papel de formação do cidadão, caracterizado como indivíduo produtivo e obediente às leis, mesmo quando este não podia exercer direitos políticos (FONSECA, 2006, p.44).

De maneira geral, o ideário do século XIX esteve associado a grandes referências da Grécia Antiga. Artistas, escritores e intelectuais demonstravam grande interesse nestas temáticas, acabando por gerar uma discussão sobre a integração do Ocidente via herança grega. Tal debate acabou alcançando a América e consolidando seus laços com aquele “mundo civilizado” dos antigos (FRANCISCO, 2013).

No caso do Brasil, ainda em processo de afirmação, cabia também a pergunta: quem poderia ser considerado cidadão? Ao observarmos aquela sociedade ficava evidente que os brasileiros de pleno direito “Eram, pois, cidadãos brasileiros todos aqueles que reuniam dois ‘caracteres’ fundamentais: a nacionalidade e a liberdade” (MATTOS; GONÇALVES, 1991, p.14). A existência da escravidão e de uma sociedade machista e patriarcal alçava os donos de terras e senhores de escravos à posição de cidadãos. Somente estes tinham direitos políticos e poder econômico suficiente para assumirem determinado papel.

Notamos que a cidadania brasileira durante o Império foi privilégio de um seletivo grupo. Era necessário ser um brasileiro nato ou naturalizado, ser um homem livre, branco e proprietário de terras e escravos. Desta forma se constituiu aquilo que Mattos e Gonçalves denominaram a “boa sociedade” (1991).

Ou seja, esta classe senhorial tinha diante de si o desafio de forjar-se a si mesma como classe dominante, era preciso vender uma imagem de um corpo social uno capaz de dirigir os destinos do Império, desta forma, se tornava imprescindível transpor o controle de suas atividades econômicas, assumindo a direção de toda sociedade, inclusive da educação (TOLEDO, 2005, p. 2).

É a partir deste agrupamento social que se deu a estruturação do ensino escolar e conseqüentemente da História enquanto disciplina, com claro objetivo ordenador e civilizador. Neste caso, os filhos desta “boa sociedade” foram versados nos estudos dos clássicos, o que compreendia conhecer o passado capturado pelos europeus, utilizando-o como repertório cultural. Desta maneira, buscavam afirmar-se como elite social e como coparticipantes do mundo civilizado.

Diante deste quadro, era preciso dinamizar um movimento de formação da identidade nacional e fazia-se urgente a construção de um saber sobre o passado brasileiro. Realizar esta empreitada era caminhar em direção ao reconhecimento de que o Império do Brasil era uno, consolidado e acima de tudo, civilizado (TOLEDO, 2005, p.3).

Esse processo de produzir as interpretações oficiais sobre o Brasil foi realizado pela produção historiográfica, que em nosso país esteve ligada a uma marca elitista¹⁸ até o último quartel do século XIX. Desta maneira, coube a esta elite influenciar na formação de um Instituto capaz de pensar a história do Brasil a partir do processo de gênese do país.

Para tal, foi fundado em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) com objetivo de pesquisar e escrever sobre uma história oficial do Brasil. O Instituto buscou primeiramente esclarecer os membros do topo da pirâmide social, os quais, por sua vez, teriam a missão de difundir tais conhecimentos para o restante da população (GUIMARÃES, 1988, p.6).

As principais questões que giravam em torno do IHGB estavam ligadas à construção da identidade nacional e interpretação oficial da história do Brasil. Segundo Rodrigo Souza Pontes, desembargador e diplomata, membro efetivo do instituto:

“A primeira e mais urgente das incumbências do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro consiste, segundo se vê do mesmo artigo 1º de seus Estatutos, em colligir e preparar os materiaes necessarios para a história e geographia do Brasil. Esses materiaes porêm ou se encontram já formados, ou cumpre ainda que sejam organizados. A estes vai dando o Instituto princípio e existencia” (RIHGB, 1841, tomo 3).

É nítido, que tanto os estatutos e programas do instituto afirmavam que tudo girava em torno da produção deliberada e urgente de uma história nacional, ainda inexistente. Assim, durante o Império, esta agremiação levou adiante tal bandeira associada diretamente aos processos de afirmação política e identitária brasileira (TURIN, 2011, p.11).

Baseado em uma concepção iluminista, o IHGB vasculhava o passado brasileiro sem a interferência da censura metropolitana imposta antes da independência. A partir daí, começou a se produzir materiais inéditos, mas isso não impedia que o Instituto recorresse a trabalhos produtores anteriormente, porém,

¹⁸ Seguindo os preceitos de Michel de Certeau (2011), podemos verificar que o lugar de escrita desta historiografia oficial produzida pelo IHGB acaba por balizar suas ações e interpretações da História e da sociedade brasileira, servindo como um instrumento para referendar a posição desta elite nacional como gestora do passado e administradora do presente e do futuro do Império.

estes escritos deveriam ser analisados e tratados para que estivessem de acordo com a visão imposta pelo Instituto.

Construir ou reconstruir a história nacional, passava obrigatoriamente pelo manejo do tempo, da formação de uma cronologia. Esta foi mais uma das principais preocupações que norteavam o trabalho daqueles intelectuais. Foi preciso reunir e organizar os documentos outrora produzidos para se definir os principais fatos de uma história nacional, capaz de romper com os regionalismos.

Com o processo de independência, estariam os brasileiros aptos a instituir uma periodização e um encadeamento dos acontecimentos de acordo com seus pontos de vistas, vinha à tona a necessidade de organizar as fontes através da sucessão de eventos, o que iria inaugurar uma periodização à brasileira capaz de interpretar seu próprio passado, usando as palavras de Temístocles César, os historiadores do IHGB eram profetas do presente (CÉZAR, 2004, p. 17-19).

Essa atuação dos sócios do Instituto estava imbuída de uma tônica iluminista de luz e progresso que se mantinha intrinsecamente ligada às referências Clássicas. Observando o discurso de Januário da Cunha Barbosa na fundação do IHGB percebemos a evocação a Cícero. Para ele, a história deveria ser uma coleção de exemplos. O regime de historicidade da *história magistra* dominou a concepção historiográfica dos trabalhos publicados nos anos iniciais do Instituto, demonstrando a missão de recuperar o passado nacional, sem esquecer suas ligações com Portugal e conseqüentemente, constituindo para si “raízes” mais profundas na Antigüidade Clássica¹⁹.

Corroborando com nosso posicionamento, Lara Késsia Ferreira, em sua dissertação, defendeu que o IHGB adotou uma imagem de Brasil independente herdeiro direto da civilização portuguesa numa tentativa de domesticar o passado em prol de uma história capaz de fornecer os pilares de uma grande nação.

Ainda de acordo com Ferreira, a domesticação do passado perpetrada pelo IHGB levou a uma interpretação dos acontecimentos relativos à nossa independência

¹⁹ Pensamos a ideia de raízes mais profundas a partir de um jogo de identificação entre o Brasil Império e sua relação com sua antiga metrópole europeia que, em contrapartida, havia sido parte do Império Romano durante algum período. Vale lembrar que o território português fez parte da Província *Lusitânia*, que foi parte integrante do Império Romano entre os séculos I a.C. e V d.C. Assim, a elite brasileira buscou construir uma relação quase genealógica com o passado clássico.

como uma renovação e não como revolução. Assim, desejava-se manter o Brasil no patamar europeu de um país considerado civilizado e não como algo novo, visto como bárbaro ou selvagem (FERREIRA, 2022, p.9).

Nossa produção historiográfica, tão associada a esta elite nacional estava imbuída de uma postura romântica marcada pelo impulso emotivo, pela coleta superficial de dados e por sentimentos nacionalistas pautados na mobilização de um passado grandioso (BARROS, 2010).

É de extrema importância compreendermos por que a elite imperial tanto almejava o rótulo de civilizado para o Brasil. O século XIX foi marcado pelo darwinismo social e pela ideia de que a Europa representava a vanguarda do processo civilizador, aquele que havia se iniciado com a Grécia Antiga. Logo, o mundo estaria dividido entre os “povos civilizados” herdeiros da Antiguidade Clássica e os demais “povos bárbaros”.

Essa dicotomia foi importada da Antiguidade. Inspirados na visão de mundo helênica, os europeus ocidentais realizavam uma releitura da oposição entre gregos e bárbaros e se intitulavam herdeiros diretos do mundo greco-romano. Claro, sobrava aos demais povos a alcunha de bárbaros e selvagens, aos quais restaria aprender com os europeus.

Aqui nos trópicos, a escrita da história brasileira importou esta releitura. Aos eruditos do Império, os brasileiros seriam herdeiros da Antiguidade Clássica, assim como os povos da Europa Ocidental, conforme já evidenciamos anteriormente e os bárbaros/selvagens seriam nossos vizinhos, Repúblicas sul-americanas que haviam se rebelado contra a Espanha em seu processo de independência.

Desta maneira, o Brasil e os brasileiros estariam em outro patamar no rol das nações, muito “mais próximos” dos europeus. Nossa elite optou por consumir e reproduzir valores culturais vindos do outro lado do oceano, o que de certa forma explica um afastamento natural entre nosso país e o restante da América latina.

Assim, seguindo a tendência de um modelo comum aos países da Europa Ocidental, era possível perceber a presença dos antigos de diversas maneiras na sociedade brasileira daquele tempo, e isso ficaria evidente nas esferas políticas e educacionais.

Frente a este contexto, os antigos tornaram-se referenciadores de civilização, servindo como base no processo de construção desta identidade nacional. Segundo Pedro Paulo Funari, o referencial escolhido pela elite brasileira foi o Império Romano, já que o caráter aristocrático, a presença massiva da escravidão, o governo autocrático e a imensidão territorial auxiliavam a construção de uma identificação natural entre os diferentes espaços e temporalidades (FUNARI, 2008, p. 181).

Em meio a esse contexto, as referências à Antiguidade eram constantemente utilizadas pelo IHGB, epílogos, textos e discursos traziam vestígios e citações da Antiguidade como forma de endossar exemplos capazes de inspirar a realidade e como maneira de demonstrar a familiaridade dos associados ao período clássico (TURIM, 2011, p.2).

Como demonstrado por Maria da Glória Oliveira em sua tese de doutorado, o projeto de escrita da história oficial encabeçado pelo IHGB desdobrava-se em múltiplas vias de realização. Entre as quais podemos destacar a coleta e organização de uma série de documentos, a publicação de artigos e revistas e a constituição de uma galeria de nomes dignos de serem lembrados por seus feitos em prol da nação (OLIVEIRA, 2009, p. 16).

Nesta última atividade, nos chama a atenção a forte presença do exemplo de Plutarco. Seguindo os moldes do historiador romano, os membros do Instituto procuraram erigir um panteão de papel consagrado aos heróis nacionais. Porém, é importante ressaltar que o modelo plutarquiano era visto como algo que deveria ser redefinido, uma vez que os heróis antigos eram geralmente homens de armas e senhores da guerra.

O herói brasileiro, em oposição ao herói antigo, era o homem das letras, eloquente, versado na Antiguidade, bom gestor, capaz de exercer as funções públicas, muito mais um Cícero que um Júlio César. Era esse o modelo valorizado pela elite imperial e que deveria ser utilizado como exemplo a ser seguido pelas próximas gerações da aristocracia nacional.

Precisamos compreender que essa produção ocorria em meio a um período de importantes mudanças historiográficas²⁰. O século XIX, foi marcado por forte aceleração do tempo, uma leitura moderna do mundo estava se consolidando, enquanto cada vez mais, o *topos* antigo era substituído. Desta forma, o que levava os membros do IHGB a difundir uma coleção de *exempla*, um panteão de homens que deviam ser imitados?

Para a professora Maria da Glória Oliveira, essa produção

“Sob o impacto de um tempo vivido, cada vez mais, de modo acelerado, caberia à representação historiográfica não somente fixar os acontecimentos memoráveis em seu encadeamento contínuo, mas também perpetuar a recordação, para orientar a vida dos homens no presente e no futuro. Longe de perder a eficácia persuasiva, revalidando-se a convicção no preceito antigo de história *magistra* e, por conseguinte, no caráter moralizador e pedagógico de toda a experiência histórica” (OLIVEIRA, 20009, p.54).

Evidentemente, uma das principais tarefas do Instituto era a organização de uma biografia brasileira capaz de oferecer às gerações nacionais os exemplos de virtudes a serem imitados, demonstrando um conjunto de comportamentos desejáveis para o exercício dos deveres públicos. Tal situação era levada tão a sério pelos membros do IHGB que possibilitou a criação de uma seção da revista do Instituto exclusivamente para este fim.

As constantes referências do IHGB à Antiguidade devem ser analisadas como uma das formas das elites brasileiras de instrumentalizar o passado, pela via das biografias, às finalidades políticas do presente, como em um paralelismo entre o heroísmo da Antiguidade Clássica e aquele dos brasileiros ilustres, capaz de nutrir o esforço da construção de uma identidade nacional.

Segundo Manoel Salgado Guimarães, as vidas paralelas de Plutarco devem ser lidas a partir da chave filosófica moral, mais voltadas à preparação da ação do que um conhecimento propriamente dito do passado. A partir dessa leitura podemos

²⁰ A produção historiográfica brasileira, tão associada a elite nacional, passou por importantes alterações ao longo do século XIX, principalmente em sua parte final, quando uma série de eventos provocaram importantes mudanças no cenário político e social do país. Podemos pontuar que pouco a pouco, a visão romântica que tinha Francisco Adolfo de Varnhagen como seu principal expoente, foi sendo substituída por uma historiografia moderna baseada no método e na erudição. Esta nova vertente simbolizada pela obra de Capistrano de Abreu foi marcada por um olhar crítico e aprofundado que retratou a sociedade brasileira em sua pluralidade (BARROS, 2010; GONTIJO, 2010).

compreender onde os construtores simbólicos da nação brasileira do século XIX queriam chegar (GUIMARÃES, 2014, p. 404).

O exemplo daqueles brasileiros ilustres, das vidas heroicas, seria um combustível para a ação, capaz de impulsionar as gerações oitocentistas a contribuir com o processo de afirmação do Estado imperial, que paradoxalmente era sustentado pela larga utilização da mão de obra escrava e pela manutenção dos privilégios da classe senhorial, ao mesmo tempo em que também era uma experiência de valorização da cultura letrada.

Ainda de acordo com Guimarães, o IHGB compartilhava da cultura histórica Oitocentista voltada para a luta contra a morte, representada pelo esquecimento. Concomitantemente, o mesmo Instituto era um audaz defensor de uma história filosófica, com um determinado sentido ou finalidade, o que caracterizava um tipo peculiar de escrita da história (GUIMARÃES, 2014, p. 402-404).

Essa produção historiográfica e as constantes referências à Antiguidade eram utilizadas como demonstração de poder da elite nacional, que se forjava como a camada social responsável por conduzir o processo de construção da identidade nacional e afirmação do Estado imperial. Simultaneamente, este grupo buscava se homogeneizar²¹ e difundir conhecimento visando garantir para sua descendência o controle da política e dos negócios do Império.

Para que o futuro do Estado imperial e principalmente da elite fosse assegurado, era preciso fazer com que aquela identidade simbólica construída nos altos círculos acadêmicos fosse transbordada para os jovens descendentes da classe senhorial. Para tal, foi criado em 1838 na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Colégio de Dom Pedro II (ICP II), ainda hoje uma das mais importantes e conceituadas escolas do país. A instituição nasceu exclusivamente para atender a demanda educacional deste grupo em afirmação. Naquele espaço passaram os principais nomes da vida política e social do Império e dali se difundiu a visão de História construída pelo IHGB e seus sócios.

²¹ É importante salientar que a classe senhorial do Império brasileiro era diversa e ao mesmo tempo que buscava dirigir o Estado também procurava homogeneizar-se a partir de marcadores sociais como a educação formal, além de adotar comportamentos e símbolos que fossem capazes de fazer com que se reconhecesse a si mesma e se diferenciasse das demais. Sobre a formação da elite imperial recomendamos a leitura de “*O Império da Boa Sociedade*” (MATTOS; GONÇALVES, 2019).

A história oficial e os símbolos que sustentavam aquela comunidade imaginada fluíam do IHGB em direção às salas de aula por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos, em geral, escritos pelos próprios professores ou importados diretamente da França e aqui traduzidos.

A aristocracia que criou o IHGB e participou da escrita de seus inúmeros trabalhos foi a mesma que geriu o ICP II e ocupou os cargos de professores responsáveis por formar a próxima geração de administradores estatais. Assim, é impossível dissociar os dois espaços quando analisamos o processo de construção da nação e consolidação do Estado brasileiro ao longo do Segundo Reinado.

Quando falamos da História escolar estamos nos referindo a um saber institucionalizado como campo de conhecimento que surgiu concomitantemente à expansão dos nacionalismos europeus e à imposição de se fazer a genealogia das nações. Esse processo foi conduzido pela classe burguesa que se encontrava a frente da política e, conseqüentemente, dos destinos do sistema educacional que desempenhavam importante papel de transmissor dos ideais burgueses e nacionalistas (FURET, 1997).

Em meio a este processo, podemos dizer que o Brasil veio a reboque, pois foi a partir da criação do ICP II que a possibilidade de disciplinarização da História em nosso país foi materializada. Antes do colégio, o ensino era exercido em cadeiras avulsas, como a Geometria, o Francês, o Latim e o Comércio, a História nem era uma delas. A partir de 1838, utilizando um currículo seriado fortemente inspirado no modelo francês, a História conquistou um lugar de centralidade no ensino.

De acordo com Thaís Nívia Fonseca, os primeiros projetos educacionais, surgidos entre os anos 20 e 30 do século XIX, contemplavam a “História Sagrada”, a “História Universal” – esta abrangendo os conteúdos ligados à Antiguidade -, e a “História política”. Esta composição refletia os valores e disputas daquela sociedade, principalmente os debates envolvendo liberais e conservadores e entre o Estado e a Igreja (FONSECA, 2007).

Percebemos que a disciplinarização da História escolar no Brasil esteve diretamente associada à História Antiga. Já vimos anteriormente que o conhecimento do passado e a associação da identidade nacional aos clássicos eram utilizados como

mecanismos de inserção do Império no rol dos países ditos civilizados do século XIX, por isso, a História Antiga recebia grande espaço na grade curricular do Colégio Pedro II (PENNA, 2008, p.70).

Este projeto educacional calcado na busca pelas raízes clássicas teve dois importantes pilares, em nossa opinião. O primeiro era a associação ao passado lusitano procurando estabelecer uma conexão com os romanos e gregos, reivindicando assim, uma longínqua herança clássica para o Brasil. O segundo pilar era a adoção de diversos aspectos da educação francesa. Nota-se que o ICP II adotou os Planos de Estudo²² e os compêndios franceses traduzidos pelos próprios professores da instituição.

Vale ressaltar que os grupos dirigentes do Império adotaram a França como centro irradiador de cultura e de civilização. Os franceses passavam na década de 1830 por um momento de reafirmação do poder real, após os agitos da Revolução Francesa (interpretada por nossa elite como anarquia) e o período napoleônico, o governo francês vivia um momento de afirmação da identidade nacional e de forte centralização política, o que gerava um jogo de identificação entre as elites dos dois países.

A importação dos métodos e materiais de ensino francês, tidos como algo extremamente moderno e digno de destaque, conforme podemos ver no discurso de inauguração da escola:

“Devo, porém, advertir a v. exc. que as regras consagradas neste regulamento não são teorias inexpertas; elas foram importadas de países esclarecidos, têm o cunho da observação tem o abono da prática e deram o resultado de transcendente utilidade. Não vos assuste, pois, a sua literal observância: a mocidade brasileira não é menos talentosa, nem menos capaz de morigerar-se que a desses países onde elas têm muito aproveitado” (VASCONCELLOS, 1838 apud PENNA, 2008, p. 71).

Este pequeno fragmento é apenas uma das várias citações disponíveis sobre a importação das experiências educacionais europeias, sobretudo francesas, que foram adotadas não de maneira idêntica, mas sim, adaptadas à realidade brasileira.

²² Fernando Penna explica que o Plano de Estudo determinava quais as cadeiras seriam estudadas, como estas seriam distribuídas ao longo dos anos e quanto tempo do curso ocupariam (PENNA, 2008, p. 71).

Quando analisamos a estrutura curricular e os primeiros materiais didáticos adotados no ICP II fica evidente a aproximação entre os projetos educacionais brasileiro e francês, o que nos leva a afirmar que a História escolar brasileira foi adepta das concepções europeias e trilhou os mesmos caminhos e atendeu a interesses muito semelhantes aos das instituições francesas (ABUD, 2011).

Podemos tomar como exemplo o *manual de História Universal* escrito por J.J. da Rocha em 1860, este material foi o primeiro exemplar nacional dedicado a esta temática e claramente inspirava-se nos compêndios franceses, porém adaptando-os para os interesses brasileiros.

O currículo de uma disciplina escolar diz muito mais do que parece. É importante clarificar o currículo como um mecanismo de interesse social capaz de refletir os embates políticos e culturais de uma determinada sociedade em um recorte temporal específico.

Nossa afirmação vai ao encontro das definições do professor inglês Ivor Goodson, que compreende o currículo como resultado de um processo de lutas na qual questões políticas e sociais estão em negociação e o define como “arena de produção e reprodução social” (GOODSON, 2001 apud SANTOS, 2009, p.40).

Ainda nesta direção, devemos observar outra dimensão importante dos currículos escolares. São eles também portadores de uma seleção cultural, a partir do que é colocado ou tirado, dos conteúdos privilegiados ou desprestigiados. Fica evidente a atuação de grupos hegemônicos que procuram estabelecer valores e ideias de seus interesses. Desta maneira, são também os currículos reprodutores das relações de poder (SANTOS, 2009, p.35).

Diante de toda centralidade e importância do Colégio Pedro II no contexto do Brasil Império, vamos realizar um exercício que considero importante. Precisamos lançar um breve olhar sobre a organização curricular deste colégio de maneira a procurar lançar entendimento sobre os valores que se buscava transmitir aos estudantes.

Para tal, iremos reproduzir algumas tabelas utilizadas na dissertação de Lara Ferreira, que analisou em seu trabalho os planos curriculares do colégio em três momentos específicos do século XIX: 1851, 1858 e 1862 (FERREIRA, 2022).

Tabela 1 – Plano curricular do ano 1851

7º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Zoologia filosófica; - Mineralogia, e Geologia; - Cosmografia, e Cronologia; - Filosofia; - Retórica; - História do Brasil; - Geografia Antiga; - Grego; - Latim; - Alemão; - Inglês; - Francês;
6º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Física, e Química; - Geometria, e Trigonometria; - Filosofia; - Retórica; - História Moderna; - Geografia; - Grego; - Latim; - Alemão - Inglês; - Francês;
5º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Zoologia, e Botânica; - Aritmética e Álgebra; - História da Idade Média; - Geografia; - Grego; - Latim; - Alemão; - Inglês; - Francês;
4º ano	<ul style="list-style-type: none"> - História Romana; - Geografia; - Grego; - Latim; - Alemão; - Inglês;

	- Francês;
3º ano	- História Antiga; - Geografia; - Latim; - Alemão; - Inglês; - Francês;
2º ano	- Geografia; - Latim; - Inglês; - Francês;
1º ano	- Latim - Gramática; - Francês - Gramática; - Gramática nacional; - Desenho linear.

Em 1851, o colégio oferecia apenas a formação de bacharel em Letras com sete anos de duração voltados para uma formação de forte cunho humanístico com valorização da Antiguidade Clássica. Se considerarmos Latim, Grego e Retórica como conteúdos clássicos, podemos afirmar que em todos os anos pelo menos em uma matéria o aluno estaria em contato com o mundo antigo.

Neste primeiro momento, faz-se perceptível que os responsáveis por produzir o currículo entendiam que a missão do Colégio Pedro II era formar um corpo discente eloquente, capaz de se utilizar de um acervo cultural que estivesse em consonância com os valores de civilidade²³ pregados pela elite letrada nacional que buscava o reconhecimento do Brasil no rol das nações civilizadas.

Tabela 2 – Plano curricular do ano 1858.

1º ano	- Português; - Latim; - Francês; - Aritmética; - Geografia;
--------	---

²³ O conceito de civilidade deve ser entendido tanto como o refinamento dos costumes quanto a capacidade de participar da vida política do Império (TURIN, 2015, p.305).

	- História Sagrada e Doutrina Cristã;
2º ano	- Latim; - Francês; - Inglês; - Aritmética; - Geografia;
3º ano	- Latim; - Francês; - Inglês; - Aritmética; - Álgebra; - Geografia; - História da Idade Média;
4º ano	- Latim; - Inglês; - Geometria elementar; - História Moderna e Contemporânea; - Corografia e História do Brasil; - Zoologia e Botânica;
5º ano	- Latim; - Grego; - Inglês; - Alemão; - Trigonometria retilínea - Corografia e História do Brasil; - Física; - Botânica e Zoologia;
6º ano	- Latim; - Grego; - Alemão; - Italiano; - Filosofia; - Retórica, - História Antiga; - Química; - Física;
7º ano	- Latim; - Grego; - Alemão;

	<ul style="list-style-type: none"> - Ética; - Retórica e Poética; - Mineralogia e Geologia; - Química.
5º ano do curso especial	<ul style="list-style-type: none"> - Trigonometria retilínea; - Física; - Química; - Mineralogia e Geologia; - Botânica; - Corografia e História do Brasil.

O plano curricular de 1858 demonstra uma mudança de direcionamento, esse período valorizou disciplinas de cunho mais científico e o colégio passou a oferecer duas opções de formação, uma de cinco anos voltada para o funcionalismo público e a segunda a já tradicional formação de bacharel em Letras, com sete anos²⁴.

No caso da Antiguidade, esta foi alocada nos 6º e 7º anos, ou seja, um aluno inscrito no curso especial de cinco anos não teria aulas específicas de História Antiga. Tal situação era resultado de uma menor atenção às disciplinas de humanas que perderam certo espaço ocupado naquele momento por disciplinas ligadas às exatas e ao ensino religioso (FERREIRA, 2022, p. 72-73).

De certa forma, esta mudança estrutural foi consequência da Reforma Couto Ferraz (1854), que concentrou boa parte das matérias clássicas nos últimos anos do currículo, destinando estes conteúdos apenas àqueles que eram preparados para ocupar as posições políticas (TURIN, 2015, p. 305).

Tabela 3 – Plano curricular do ano 1862

1º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Latim; - Geografia; - História Sagrada
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Latim; - Francês; - Aritmética; - Geografia;

²⁴ Nota-se também, que a ordem dos anos de ensino foi ajustada à ordem numérica tradicional.

	- História Antiga;
3º ano	- Latim; - Francês; - Inglês; - Matemática; - Álgebra; - Geografia; - História Romana;
4º ano	- Latim; - Francês; - Inglês; - Matemática; - História da Idade Média; - Geografia e Cosmografia;
5º ano	- Latim; - Grego; - Matemáticas; - Trigonometria; - História da Idade Média; - Noções de física e química;
6º ano	- Latim; - Grego; - Filosofia; - Retórica; - História Moderna e Contemporânea;
7º ano	- Latim; - Grego; - Filosofia; - História da Filosofia; - Poética; - Literatura Nacional; - História natural/ Zoologia e Botânica; - História natural/Mineralogia e Geologia; - Corografia e História do Brasil.

O ano de 1862 demarcou uma retomada das disciplinas de humanas, mesmo não retornando ao patamar de 1851, algumas mudanças importantes podem ser

notadas como a volta de História para todos os anos, tendo a Antiguidade espaço garantido no segundo ano com História Antiga e no terceiro ano com História Romana.

Ferreira aponta para uma diminuição das disciplinas de exatas, mesmo assim, estas ainda contaram com espaço maior do que em 1851. Outro fator que merece atenção é o espaço que a História Sagrada ganhou com essa mudança. Além de conquistar uma vaga entre as disciplinas ministradas no primeiro ano de curso, as temáticas religiosas atravessaram os conteúdos de História Antiga.

Na disciplina de História Romana foi inserida a narrativa do triunfo do cristianismo, já os conteúdos de História Antiga começavam com temáticas ligadas ao Antigo Testamento como: criação do mundo, Torre de Babel e os patriarcas para depois tratar sobre Pérsia, Grécia, Macedônia e Cartago (FERREIRA, 2022, p. 75-76).

Analisando brevemente estes planos curriculares fica claro que o ensino do Colégio Pedro II era equilibrado entre três vertentes disciplinares, humanas, exatas e história sagrada (religioso). Esse equilíbrio era alterado de acordo com as mudanças políticas do Império e com as tendências educacionais europeias que eram importadas de tempos em tempos.

Apesar das mudanças observadas nos planos curriculares nestes três momentos específicos (1851, 1858, 1862), o Colégio Pedro II nunca abandonou sua vocação humanística voltada para a formação de uma elite letrada portadora de toda simbologia nacional que estava em construção.

Em suma, desde sua inauguração, a História foi uma das principais marcas do colégio, uma vez que

“Projetado para ser um ensino de caráter humanístico a História no Colégio Pedro II, legitimou-se, a exemplo do caso francês, na sua identificação com as humanidades clássicas. Compondo uma cadeira juntamente com a geografia seus conteúdos de História Universal tinham como referência a moral e a religião para orientar os espíritos e como inspiração a Grécia e Roma. Desta forma, os estudos da Antiguidade, com a História da Grécia e a História de Roma foram os principais componentes da cadeira” (TOLEDO, 2005, p. 4).

Como vimos, os temas da Antiguidade Clássica representaram a grande marca do colégio. Aqui cabe uma observação, percebemos que nos dois momentos em que os planos curriculares privilegiaram uma formação mais humanística (1851 e 1862),

os conteúdos de História Romana representavam uma cadeira separada das outras “Antiguidades”. Neste caso, observamos que essa separação tende a responder duas necessidades: a primeira, como já dissemos anteriormente, a elite brasileira, que adotou o Império Romano como referencial, assim era preciso dedicar mais tempo a esta sociedade; a segunda relacionava-se ao fato de que, uma vez inseridas as temáticas cristãs nesta disciplina, esta também serviria como arcabouço religioso, visando inculcar nos jovens os valores da Igreja Católica.

Em seu livro “*O currículo em mudança*”, Goodson se apropria do conceito de “tradição inventada” cunhado por Eric Hobsbawm e Terence Ranger, que a definem da seguinte maneira:

“Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente uma continuidade em relação ao passado” (Hobsbawm; Ranger, 1997, p.10).

Para Goodson, a elaboração do currículo é um processo de invenção de uma tradição. A partir deste entendimento, afirmamos que os currículos são tradições inventadas capazes de disseminar outras simbologias como a diferenciação social, a ideia de nação e os valores religiosos, assumindo papel de extrema importância para os grupos hegemônicos e para a afirmação do Estado.

Assim, independentemente das mudanças ocorridas durante o século XIX, os planos curriculares do Colégio Pedro II sempre estiveram vinculados a propagação de valores e símbolos construídos pela elite letrada no âmbito do IHGB. Desta maneira, os currículos ora mais humanísticos, ora mais técnicos aturam na propagação de uma tradição nacional construída com base em uma herança europeia e clássica.

Para se utilizar no ensino de História Antiga foram adotados nos primeiros anos do colégio materiais utilizados no sistema de ensino francês: o *Compêndio de História Antiga*, de Poirson e Cayx; o *Compêndio de História Romana desde a fundação de Roma até o Império*, de Charles Du Rozoir; e o *Compêndio de História dos Imperadores e da Igreja durante os quatro primeiros séculos*, de Édouard Dumont.

Todos esses materiais foram produzidos na década de 1820 por professores dos liceus parisienses que vivenciavam o período da restauração monárquica. Muitos

destes professores compartilhavam uma posição política moderada que conciliava a tradição monárquica francesa com os anseios democráticos, mas sempre acusando os excessos ou ideias revolucionárias (TURIN, 2015, p. 306).

Em seu artigo “A prudência dos Antigos: figurações e apropriações da tradição clássica”, o professor Rodrigo Turin destaca um trecho do compêndio de Rozoir que poderia muito bem ser aplicado a realidade brasileira do colégio Pedro II, caso a referência à França fosse suprimida do contexto. Vejamos:

“Se a ciência histórica devesse ser recomendada a um povo qualquer, este povo seria a França, seria nas circunstâncias atuais. Com efeito, qual a nação é mais interessada em penetrar nas grandes lições dos tempos passados, que aquela que, como a nossa, sai de uma longa revolução para se fixar enfim nos limites de uma ordem política onde os eleitos do povo são chamados, com os grandes e o monarca, à contribuir na confecção de leis e a marca geral do governo?” (ROZOIR [1823] apud TURIN, 2015, p. 307).

Esse trecho escrito por Rozoir encaixa-se perfeitamente na realidade vivida pelo Estado brasileiro. Passados os conturbados tempos das regências, tudo o que os administradores do Estado buscavam eram “os limites de uma ordem política” geridos pelos princípios de obediência às leis e afirmação da nação.

Turin também demonstra em seu artigo que estes compêndios utilizavam uma lógica de grandeza e decadência, como por exemplo em Roma, onde segundo Guizot havia um equilíbrio social durante a República Romana, mas que foi sendo diluído pela “tirania democrática” dos imperadores ao longo do Império, seria essa uma das causas da desagregação romana (TURIN, 2015, p. 308).

Neste trecho de Guizot queremos pontuar duas questões. Primeiramente, a denúncia da tal “tirania democrática” servia bem aos interesses da agenda conservadora em busca da centralização política do Império brasileiro. Nesse caso, vemos mais um exemplo do porquê estes materiais haviam sido importados. Em seguida, destacamos a lógica de grandeza e decadência utilizada nos estudos das sociedades da Antiguidade. Retornaremos a este aspecto no próximo capítulo, quando analisaremos um conjunto de livros didáticos atuais.

A partir da década de 1840, os materiais franceses começaram a ser traduzidos para o português visando facilitar sua compreensão pelos alunos. Destacamos aqui as traduções das obras de Rozoir e Dumont realizadas pelo professor Justiniano José

da Rocha, primeiro professor da cadeira de História Universal – que abrangia História Antiga – do Colégio Pedro II. É importante salientar que toda tradução realizada destes materiais não era feita de maneira literal. Na verdade, os professores brasileiros iam traduzindo e adaptando os conteúdos à realidade cultural e social, sempre em consonância com o projeto político imperial.

Na década de 1860, Justiniano da Rocha decidiu escrever um material nacional sobre História Universal. Surgia o *Compêndio de História Universal*, que segundo o próprio autor, vinha ao encontro das necessidades de superar os graves defeitos dos materiais franceses escritos pelo “patriotismo” e que tendiam a colocar a França no centro do processo histórico como se todas as nações gravitassem ao redor dela (ROCHA, 1860).

Em seguida, podemos ler: “nós filhos de Portugueses, que já tinham as suas cortes de Lamego”, aqui Rocha aponta para um olhar histórico a partir de Portugal, já que seríamos descendentes diretos deste povo e a partir deste passado colonial poderíamos acessar a herança clássica almejada pelos dirigentes do Estado, sem necessariamente utilizarmos de uma história franco centrada.

Ainda em suas considerações iniciais, o *Compêndio* alerta para possíveis erros e invenções contidas na história, afirmando que os livros sagrados dos católicos são guias infalíveis para aqueles que os sabem seguir, revelando a predominância dos escritos religiosos sobre as fontes documentais, ou seja, os relatos históricos mais antigos podiam ser questionados, mas os elementos da fé católica eram tidos como verdades absolutas.

No final da primeira seção do *Compêndio*, o autor afirma que a História Universal era dividida em três subáreas – História Antiga, História da Idade Média e História Moderna – A História Antiga era delimitada “começando nos primeiros dias da criação até a divisão definitiva do Império romano entre os filhos de Theodosio (395)” (ROCHA, 1860).

A obra de Justiniano da Rocha está dividida em 39 capítulos sendo os seis primeiros ligados à uma narrativa religiosa que apresenta os fatos a partir da criação do mundo, passando pela Torre de Babel, os judeus e os patriarcas, chegando até o

exílio babilônico. Esta primeira parte com base na *Bíblia* serve de anteparo para a apresentação das outras sociedades que seriam estudadas.

Nos capítulos subsequentes o *Compêndio* parte dos Assírios para tratar algumas sociedades asiáticas como os persas e dedica uma parte especial a Ciro, o Grande fundador do Império Aquemênida. Em seguida, alguns capítulos são dedicados aos egípcios, que segundo Rocha é um povo que merece mais atenção, por isso, aponta seus avanços astronômicos e arquitetônicos, demonstra seus aspectos religiosos e parafraseando Heródoto, afirma que o “chão do Egypto é uma dádiva do Nilo” (ROCHA, 1860, p. 31).

Os últimos capítulos são dedicados a Antiguidade Clássica, consolidando aquela organização tradicional dos livros de história que iniciam com as sociedades asiáticas, fazem do Egito uma ponte e dedicam suas maiores partes aos gregos e romanos como se a tocha da História se deslocasse de Leste a Oeste (GUARINELLO, 2003, p. 52).

Analisando o *Compêndio de História Universal*, fica evidente que Rocha se utilizou de uma história factual que tinha como principal fio condutor as narrativas dos grandes heróis e seus feitos. Personagens como Licurgo, Ciro, Dário etc. são constantemente destacados em seus capítulos e por eles passam os eventos dignos de serem registrados.

Outra característica que precisamos destacar é a constante referência a temas bíblicos ou de moral religiosa, sempre que possível, mesmo nos capítulos que teoricamente não tratam de uma história sagrada, Rocha busca trazer lições para o presente, sempre baseando suas observações a partir da moral religiosa e da agenda política conservadora dos grupos hegemônicos ligados a administração imperial.

Analisando parte dos planos curriculares e dos materiais utilizados no Colégio Pedro II, evidenciamos que o ensino desta instituição foi pensado de maneira a atuar harmonicamente com a agenda de centralização política empreendida pelo governo, visando além de propagar a simbologia do Estado-nação, evitar o surgimento de ideologias ou comportamentos considerados revolucionários e perigosos pela elite. Isto pode ser verificado através do discurso do ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos.

Só assim deixarão receios infundados de tomar a natureza de dificuldades reais; só assim se evitará o escândalo de estilos arbitrários e porventura opostos às providências e às intenções do governo; e a mocidade de par com as doutrinas, que hão de formar o seu coração e aperfeiçoar a sua inteligência, aprenderá a respeitar as leis e as instituições, e conhecerá as vantagens da subordinação e da obediência (VASCONCELOS, 1999, p. 244 apud TURIN, 2015, p. 302).

Esta fala do fundador do Colégio pode ser utilizada também para compreender o momento político do país, entendendo que os estratos superiores da sociedade não desejavam mais conviver com a “anarquia” dos tempos regenciais e que o princípio de liberdade interpretado por esse grupo só seria possível através da obediência às leis e aos costumes do Império.

Assim, tido como modelo, o Colégio Pedro II desenvolveu uma educação da elite para elite, que reforçava a ideia de um Estado imperial, uno, soberano, portador de uma civilidade herdada dos europeus e que se organizava na América visando um futuro desenvolvido. Mas, tais concepções carregavam em si um projeto excludente, que não enxergava civilidade em negros e indígenas, que dava as costas para nossos vizinhos latino-americanos, taxando-os como bárbaros e insubordinados.

Não há dúvida que o governo procurou dar estrutura para o ensino no Pedro II, mas também não duvidamos que as disciplinas, principalmente a História, foi instrumentalizada no sentido de afirmar os desejos de um grupo proprietário de homens brancos, católicos e descendentes de portugueses, aqueles chamados de a “boa sociedade” e que detinham o controle do Império.

A História Antiga teve papel fundamental nesse processo, já que era a base de um cabedal intelectual que servia como um portal para o mundo das letras, dos eloquentes, os únicos considerados dignos de guiar os destinos da nação e ter acesso a esses conteúdos era somente para os filhos da elite que desejavam formar a próxima geração de administradores deste Estado.

2.3. Período Republicano

Durante nosso trabalho de pesquisa esbarramos em uma surpreendente escassez de materiais sobre a História Antiga escolar nos primeiros anos da República brasileira. O problema se torna mesmo relevante na medida em que

avancamos cronologicamente, mas quando nos debruçamos em períodos anteriores à ditadura militar, encontramos poucos materiais.

Apesar desta escassez, acreditamos ainda, sim, ser válido perpassar por esta fase buscando criar um embasamento para as análises e comparações realizadas no último capítulo desta dissertação. Assim, optamos por apresentar os aspectos mais relevantes para nosso objetivo final. Utilizaremos esta seção como uma ponte capaz de ligar e ao mesmo tempo de diferenciar nosso objeto de estudo do período de formação e afirmação desta disciplina no século XIX.

Quando Justiniano da Rocha escreveu seu *Compêndio de História Universal*, o Império já experimentava o início de seu declínio. Talvez ninguém percebesse, mas aquela monarquia, “flor exótica” das Américas, pretensa herdeira de uma civilidade europeia estava caminhando para seu fim. Este processo ficou evidente a partir do fim da Guerra do Paraguai (1864-1870) e das mudanças sociais, políticas e econômicas decorrentes deste episódio.

Uma nova conjugação de forças entre militares e cafeicultores do Oeste paulista, conhecidos como “empresários do café”, foi responsável por quebrar a relação de forças estabelecida que tinha nos “barões do café” e em parte daquele grupo formado nos bancos do Pedro II como centro de decisões políticas. Desta maneira, o movimento de 15 de novembro de 1889 destituiu o Imperador e instituiu o sistema republicano no Brasil.

Mudanças de governo ou de regime sempre são carregadas de mudanças simbólicas, sejam pequenas ou grandes, todo novo deseja marcar sua posição em relação ao antigo. Podemos perceber isso em qualquer eleição presidencial, de quatro em quatro anos os novos governantes fazem questão de alterar o slogan do governo para demonstrar um pouco de seus posicionamentos ideológicos ou de gerar certa percepção ante a população.

Esse processo se acentua com uma grande transformação como a mudança de regime. Alguns símbolos precisam ser criados, outros precisam ser ressignificados e narrativas precisam ser construídas. Aqui não foi diferente. O movimento liderado pelo Marechal Floriano Peixoto (1839-1895) trouxe consigo uma nova bandeira, um

novo hino, o fim dos títulos nobiliárquicos e a ressignificação de Tiradentes como personagem nacional, isso para citarmos apenas as transformações mais conhecidas.

Novos símbolos e narrativas precisam de uma afirmação identitária e por isso, o conceito de “tradição inventada” de Hobsbawm continua sendo útil para essa análise. Desta forma, vamos perceber que o novo regime vai se apropriar da estrutura escolar do império para moldá-la aos seus interesses e construir sua própria tradição.

Os principais objetivos da disciplina seguiam quase que inalterados, tendo a construção da identidade nacional e a formação do cidadão a partir do conhecimento da civilização ocidental como eixos norteadores. Assim, o ensino de História iniciava-se com a Antiguidade ocidental, considerada “berço da civilização” e seguia até incluir o Brasil inserido na História Universal pelo processo de colonização europeia. Nessa concepção, nosso país nascia com a chegada dos portugueses (SANTOS, 2009, p. 110).

Outra estrutura que permanecia na primeira metade do século XX era o modelo biográfico, os grandes personagens da história e seus grandes feitos ainda seguiam como os fios condutores da História e, por isso, deveriam ser conhecidos por todos. Mas agora, novos nomes serão alçados àquele panteão de papel erigido nos tempos imperiais.

Uma mudança importante e que nos chama a atenção vem de uma das principais características da república, a laicidade do Estado, que vai refletir nos currículos e nos materiais. Na prática, essa mudança ocorre paulatinamente, mas cada vez menos os assuntos religiosos iriam atravessar as narrativas históricas.

Ainda era possível encontrar materiais que se utilizavam daquela perspectiva antiga, que nos lembra muito o *Compêndio* de Justiniano da Rocha. Era o caso do *Compêndio Elementos da História Universal para uso dos Gymnasios* editado pela FTD em 1923 que partia dos hebreus (e sua religião monoteísta) para em seguida estudar outras civilizações do passado.

Neste período, o Colégio Pedro II seguia sendo a escola padrão do Brasil. Assim, destacamos que em 1914 foi estabelecido um novo plano de estudos que abria espaço para matérias mais “científicas” que acabaram por prevalecer sobre os conteúdos “clássicos-humanísticos tradicionais”.

“O curso integral seria de sete anos, constando portuguez, latim, grego francez inglez, alemão, mathemática, astronomia, physica, chimica história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional, desenho, gymmastica, evoluções militares e esgrima e finalmente música, todas obrigatórias, excepto uma das línguas a inglesa ou allemã, escolhidas a vontade pelo alunno” (ANNUARIO, 1914, p. 95 apud SANTOS, 2009, p. 112).

A História Antiga continuava representada dentro dos conteúdos da História Universal, mas perdia protagonismo em um currículo cada vez mais diversificado e voltado para outro tipo de formação. A disciplina de História Romana já não existia, mesmo sendo esta sociedade ainda considerada o grande referencial para a elite nacional.

Em sua tese de doutorado, André Luiz Cruz Tavares analisou a presença da História Antiga em compêndios didáticos da Primeira República focando principalmente na História romana. O autor demonstra que aqueles materiais didáticos eram imbuídos da concepção de herança, cada sociedade estudada naquelas páginas teria deixado ao menos uma grande contribuição para a identidade ocidental de começos do século XX.

Segundo Tavares, os materiais analisados por ele em sua pesquisa dedicavam-se aos mesmos temas com pequenas diferenças nos índices, são eles: Egípcios, Hebreus, Assírios, Caldeus, Fenícios, Medos e Persas, Hindus e os romanos (TAVARES, 2012, p. 91).

Dentre aquelas sociedades, os romanos tinham um espaço especial:

“(…) De todo o mundo antigo, é a civilização romana que mais nos interessa, porque foi ella que mais influência exerceu sobre nós; todos nossos jurisconsultos meditam e aprofundam sua admirável sciencia do direito; copiamos sua vigorosa e poderosa administração central e municipal; estudos seus grandiosos monumentos, sua literatura tão bella e cheia de bom senso, sua língua, enfim, mãe da nossa língua portuguesa” (F.T.D. [1923] apud TAVARES, 2012, p. 87-88).

É evidente a conexão desenvolvida pelo Compêndio *Elementos da História Universal* com um costume ainda muito difundido nos meios escolares brasileiros, a de que todo nosso sistema jurídico e linguístico é derivado dos romanos. Óbvio, nossas leis se baseiam no direito romano e nossa língua é uma das que compõem o grupo de neolatinas, mas devemos estudar uma sociedade apenas por herança?

Ao longo deste período, o ensino de História contemplou uma visão em que as heranças eram transmitidas através de um desenvolvimento linear típico do ideário iluminista, segundo o qual o processo civilizatório percorria uma marcha do Oriente para o Ocidente, incluindo os povos do Novo Mundo através do processo de colonização.

Segundo Circe Bittencourt,

“Analisamos que o curso ginasial, questionado em seu caráter meramente preparatório, ao ser transformado (em 1931) em curso seriado obrigatório, teve na História da Civilização, um conteúdo que procurava preservar a nação brasileira como fruto incontestável da civilização ocidental greco-latina e cristã, assegurando por este passado histórico, o molde a ser preservado para o futuro moderno e próspero do país, à semelhança dos demais países ocidentais” (BITTENCOURT, [1990] apud TAVARES, 2012, p. 90).

Neste trecho fica evidente o entrelaçamento dos objetivos da história escolar tanto no Império quanto na República. Uma vez que no período imperial havia o interesse de construir simbolicamente a ideia de uma nação herdeira da Antiguidade Clássica, durante o período republicano esse ideal foi reafirmado e definido como molde a ser seguido para se preservar um futuro moderno e próspero para o país.

Esse futuro dependia do que seria ensinado a partir das grandes mudanças sociais enfrentadas no começo do século XX. Uma sociedade que acabara de abolir a escravidão e que havia recebido uma massa de trabalhadores estrangeiros, além de muitos analfabetos, representava um enorme desafio para as classes dirigentes que, como sempre, desejavam manter-se no poder.

Frente a estas transformações, a escola deveria inculcar valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a nação pudesse alcançar o progresso, modernizando-se aos moldes dos países europeus. Por isso, a história devia ser ensinada garantindo que os “grandes homens”, membros daquela elite que construiu simbolicamente a nação continuassem governando, enquanto aos trabalhadores restaria o direito de votar e trabalhar (BITTENCOURT, 2005, p. 64).

Outros dois aspectos levantados por Tavares em seu trabalho devem ser citados, a valorização da república romana conferindo-lhe um aspecto popular, o que não condiz com a realidade, e a elevação da figura de Cícero como o arquétipo de cidadão.

No *Compêndio Noções de História Universal – resumo das lições professadas na escola normal*, escrito por Correia e Duque-Estrada, a república foi apresentada como uma experiência democrática, afirmação descolada daquilo que se constituiu como experiência romana.

“Tentando opor-se ainda às pretensões da plebe, trataram os patrícios de criar magistraturas, como a censura, a pretura, a edilidade e a quentura; mas, graças aos esforços dos tribunos, foram os plebeus adquirindo o direito de aspirar a todas elas, e até mesmo ao consulado, conseguindo, por fim, as próprias funções de pontífices.

Esta última conquista estabeleceu definitivamente a igualdade política e religiosa das duas classes e instituiu em Roma a verdadeira república democrática (302 a.C.).

A luta entre patrícios e plebeus havia durado dous séculos” (CORREIA/DUQUE-ESTRADA [1920] apud TAVARES, 2012, p. 95)

Esta leitura irrealista iria ao encontro dos anseios do novo movimento político brasileiro, que propagava a ideia de implantação imediata de maior participação na política, forjando para si uma aura popular que não existia²⁵. Basta observar os números e perceber o quão excludente foi a Primeira República no Brasil.

Os compêndios analisados por André Tavares realizavam uma leitura enviesada dos períodos da História Romana. Enquanto o período republicano era tratado como o grande ápice daquela sociedade, momento de glórias e virtudes, o Império era visto como a decadência política, moral, econômica e militar (TAVARES, 2012, p. 91).

Por último, gostaríamos de destacar que nestes materiais Marco Túlio Cícero era apresentado como o cidadão ideal, o “pai da pátria”. Nestas representações, três características se destacam: suas qualidades morais, seu patriotismo e por último, seu incondicional respeito às leis e à ordem política de Roma (TAVARES, 2012, p. 109).

Em um período de mudanças políticas e sociais importantes, observamos através da análise de Tavares que muitas marcas que a República brasileira idealizava para si foram estampadas nas páginas destes compêndios. A essência democrática do regime, a inserção social via participação política, as virtudes morais do cidadão, aliadas ao patriotismo e ao respeito às leis eram os grandes objetivos da

²⁵ A Proclamação da República em 1889 foi um movimento liderado por parte do Exército em sociedade com os cafeicultores do Oeste paulista. Esse movimento não teve adesão popular e muitas pessoas nem sabiam da mudança de regime político, nas palavras do jornalista Aristides Lobo: “O povo assistiu àquilo bestializado (...)” (CARAVALHO, 2013).

elite nacional preocupada com o desenvolvimento do país e a manutenção de um *status quo* favorável a si.

Estas ideias foram vinculadas pelos livros didáticos, que passaram a apresentar o patriotismo e a hierarquia social como chave de organização para que esta sociedade atingisse o progresso. Em suas páginas, transbordavam o sentimento ufanista, o Brasil fruto de uma mestiçagem passiva, filho herdeiro de Portugal e sua civilização, deveria conquistar o desenvolvimento através de valores europeus e cristãos.

Podemos citar como exemplo o livro *Por que me ufano do meu país?* (1900), escrito por Afonso Celso, que não era um material didático, mas que acabou tendo uma grande aceitação e se tornando leitura obrigatória nas escolas secundaristas do país²⁶. Nesta obra, o autor desenvolveu uma escrita acrítica da positividade do país, acabando por ignorar completamente os problemas do Brasil. A adoção deste livro nas escolas diz muito sobre a valorização das características nacionais e a vontade de criar um despertar patriótico nas camadas mais jovens.

Durante a Era Vargas (1930-1945), houve importantes mudanças no sistema educacional brasileiro. A instrução primária passou a ser ofertada pelo Estado, aumentando o número de alunos no país. Com este novo cenário era preciso modernizar a educação, assim, foram realizadas a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Gustavo Capanema (1942)²⁷.

Quando focamos na disciplina de História, o Ministério da Educação e Saúde Pública realizou a divisão dos conteúdos, dando maior autonomia à História do Brasil. Estas mudanças encarnavam o perfil nacionalista do regime varguista, que se

²⁶ Em um artigo publicado no *Jornal do Brasil*, Maria Clara Bingemer faz uma relação entre o livro de Afonso Celso em 1900 e a semana da pátria de 2020. A professora da PUC-Rio questiona que razões teria para ufanar-se do Brasil, demonstrando a ameaça que as riquezas naturais tão exaltadas por Afonso Celso vem sofrendo com o desmatamento e as constantes agressões ao meio ambiente, além da letargia do Governo Federal para mitigar os efeitos da trágica pandemia de COVID-19 que ceifou a vida de quase 700 mil brasileiros e brasileiras até o fim de 2022. Por fim, a professora Maria Clara encontra no povo brasileiro um bom motivo para se orgulhar deste país (BIENGEMER, 2020). Artigo disponível em: <https://www.jb.com.br/pais/artigo/2020/09/1025570-por-que-me-ufano-do-meu-pais.html#:~:text=Era%20este%20o%20t%C3%ADtulo%20de,teve%20v%C3%A1rias%20edi%C3%A7%C3%B5es%20e%20tradu%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 07/01/2023.

²⁷ Para mais informações sobre as Reformas educacionais ver *História e Ensino de História* (FONSECA, 2007).

preocupava com a formação do cidadão brasileiro e com a expansão da instrução pública.

Apesar de imprimir uma face mais nacionalista ao ensino de História, ainda era possível enxergar muito de referências clássicas com vistas a um passado europeu. Os objetivos da educação brasileira seguiam objetivando um ideal de civilização europeizado, que poderia ser identificado por valores como unidade nacional, centralização, obediência às leis, industrialização, instrução pública e democracia²⁸, marcas que davam direito aos Estados entrarem para a história como nações civilizadas (FERRO, 1989, p. 24-28).

A década de 1960, marca um registro importante, os primeiros documentos educacionais pós-Estado Novo traziam uma série de novidades e definia a História Antiga como:

“O estudo das sociedades, que no passado, se organizaram em civilizações, tendo em vista, em última instância, a compreensão da trajetória da Civilização Ocidental, vale dizer, europeia, cujos primórdios remontariam ao surgimento de sociedades complexas às margens dos rios Nilo (Egito), Tigre e Eufrates (Mesopotâmia). Daí o percurso civilizacional da Humanidade passaria de maneira gradual para os territórios da Península Balcânica e da Península Itálica, nos quais emergiram as sociedades gregas e romana, respectivamente” (GONÇALVES; SILVA, 2008, p. 25-26).

Essa definição pode ser alçada à posição de catedrática, pois sempre que pensamos em História Antiga nas escolas e livros didáticos essa é a delimitação utilizada. Desde os anos 1960 até pouco tempo atrás, a legislação alterou pouco aquilo que seria estudado na Antiguidade. Podemos afirmar que essa tem sido a base daquilo que nossos estudantes aprendem nas escolas.

Com o golpe de 1964 e a ascensão de um regime autoritário, a educação, e principalmente, a História passaram a sofrer com o controle ideológico. Os militares lançaram sobre o ensino a cortina da Doutrina de Segurança Nacional, que passou a

²⁸ O conceito de democracia foi evocado ou manipulado por diversos regimes em várias temporalidades, no caso de Vargas não foi diferente. Apesar do caráter autoritário do Estado Novo (1937-1945), o governo reivindicava um perfil democrático ao defender a substituição de uma democracia liberal e partidária por uma democracia social marcada pela participação popular via vida profissional, tendo na Carteira de Trabalho o grande expoente de cidadania (ANDRADE, 1983; JUNIOR, 2018).

guiar as ações do governo, decidindo o que poderia ou não ser ensinado, objetivando eliminar qualquer foco de resistência à ditadura.

A partir daí, o ensino teria uma conotação patriótica com a reafirmação da hierarquia social. Nesta concepção, a ordem social, livre de conflitos seria fator determinante para o progresso e as desigualdades seriam legitimadas como algo natural (FONSECA, 2007, p.58).

Essa postura evidencia uma educação inimiga da emancipação do sujeito, onde a obediência vale mais que o questionamento e a homogeneização mais que a pluralidade de ideias e posicionamentos. Nada muito diferente daquilo que se poderia esperar de um regime autoritário que travava uma “batalha com o comunismo” em plena Guerra Fria.

A História Antiga estava diante de uma faca de dois gumes, ao mesmo tempo em que era vista como um mal menor, por não expor “temas revolucionários” e ter capacidade de instrumentalização pelo regime como geradora de uma herança europeia e cristã. Esta também se viu desvalorizada pelo desenvolvimentismo militar que desejava uma formação mais técnica e não tanto humanista, ou seja, os dirigentes do Estado brasileiro queriam formar mão de obra para a indústria e o comércio, e por isso, não acreditavam que ensinar Antiguidades e latim ajudaria nesse processo.

Um dado curioso fica a cargo dos livros didáticos, vários materiais continham referências marxistas, sem qualquer problema com a censura da época. Isso pode ser explicado pela afinidade entre os instrumentais conceituais de um marxismo vulgar e a ideia de progresso tão característica do tecnocratismo militar, assim, a história mundial era vista como uma sucessão de “modos de produção”, o que culminaria com a industrialização e a afirmação do capitalismo na sociedade brasileira (GUIMARÃES; SILVA, 2008, p.10).

Coube, então, à História Antiga um currículo dependente dos grandes personagens e seus feitos para justificar o avanço das civilizações na linha evolutiva da História até desembocar no descobrimento do Brasil, para então ter na história nacional um conteúdo de maior interesse das classes dirigentes que buscavam legitimar a tomada do poder em 1964 e seu processo desenvolvimentista.

2.4. Conclusões preliminares

Seguindo a trajetória do ensino de História Antiga no Brasil, podemos começar a vislumbrar uma estrutura de utilização destes conhecimentos em prol dos interesses dos grupos dirigentes ao longo do tempo. Isso é fundamental para construir nossa base de raciocínio para o próximo capítulo e nos dar fundamentos para analisar que tipo de Antiguidade tem sido ensinada hoje aos nossos alunos.

Até aqui ficou claro que a História Antiga foi instrumentalizada para atender diversos interesses no Brasil, tendo seus conteúdos privilegiados ou silenciados como resultado de uma construção social. Devemos partir do princípio de que as disciplinas escolares, sejam elas quais forem, não são objetos dados, mas sim reflexos de uma construção sócio-histórica resultante de conflitos entre diversos grupos que buscam tais matérias de forma diferente (HAMMERSLEY & HARGREAVES [1983] apud VIÑAO, 2008, p. 181).

Para nós, a grande marca deste ensino até aqui foi atuar como passaporte que garantia ao povo brasileiro o “direito” de se tornar coerdeiros da tradição clássica europeia. Seríamos assim, uma nação branca, cristã e descendentes dos europeus (sejam portugueses ou não), uma imagem que atendeu às demandas da elite nacional em diversos momentos.

Essa imagética de uma sociedade “europeia tropical” negou por muito tempo – e ainda nega – aos negros, indígenas e classes populares seu devido lugar na História, tornando-nos tributários de um passado restrito a poucos.

Inicialmente, a História Antiga foi utilizada como marcador social para diferenciar quem pertencia e quem não pertencia à elite, homens que teriam o conhecimento do passado e que fossem capazes de auxiliar no trabalho de catequização, além de servir como instrumento de reforço dos nossos laços com Portugal.

Posteriormente, sob a bandeira da independência, a História desempenhou papel fundamental na construção simbólica da nação e no reconhecimento daqueles que faziam parte da elite imperial. O Brasil dava seus primeiros passos autônomos como uma país que olhava para o espelho e enxergava em si as marcas da civilidade europeia, graças à colonização portuguesa e suas raízes clássicas mais profundas.

Foi no Império que o estudo da Antiguidade atingiu maior destaque dentro dos currículos e dos materiais didáticos. Era preciso criar uma elite refinada, com capacidade para gerir a política e os negócios. Era o Império da eloquência, uma unidade política administrada por uma elite polida, europeizada e tributária dos grandes nomes de seu passado, herdeira dos portugueses, mas também orgulhosa dos feitos de seus filhos registrados para a posteridade no seu panteão de papel.

Com o advento do século XX, a escola abre suas portas e começa a incluir personagens que não pertencem àquela elite. Sem dúvidas, nem todos receberiam aquela educação modelar do Colégio Pedro II, pois não era facultado a todos alcançar o patamar dos grupos dirigentes.

A História Antiga aqui vai ser cooptada pelo projeto republicano para reafirmar algumas noções do Império e introduzir novos objetivos mais adequados a uma sociedade industrial e capitalista.

Era preciso manter a herança europeia e fazer valer novos conceitos como o patriotismo, a obediência às leis, visando garantir a hierarquização social, afastando das classes populares qualquer anseio revolucionário capaz de destruir o *status quo*. Assim, ao longo das diversas fases republicanas, manter a lei e a ordem, impor costumes europeus como modelo e manter os interesses dos grupos hegemônicos foi a tônica do ensino de História Antiga.

No período posterior ao processo de redemocratização da sociedade brasileira (1985), muitas coisas mudaram no ensino de História em nosso país, e acreditamos que também a História Antiga passou por esse processo e tem um horizonte a sua frente que precisa ser vislumbrado. A isso iremos nos dedicar nas próximas páginas.

Os currículos e os materiais didáticos são portadores de toda esta instrumentalização, de todos os objetivos desta construção social que chamamos de disciplina. Através deles podemos enxergar pelas frestas do que é ensinado nas salas de aula e ver como os conflitos e as relações de poder moldam o discurso final.

Neste aspecto, os livros didáticos eram – e continuam sendo – materiais privilegiados, pois atuam como veículos capazes de disseminar um conglomerado de ideias para grande parcela da população, por isso o interesse de diversos agentes sociais sobre eles ao longo do tempo.

São os livros, desde sempre, portadores de um código ideológico transmitido aos seus leitores, assim como nos compêndios do século XIX, ainda é possível depreender muitas coisas sobre a sociedade que os produziu. Logo, iremos dedicar algum espaço para eles no próximo capítulo.

CAPÍTULO III: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA HISTÓRIA ANTIGA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Para iniciarmos este capítulo, devemos recuperar a conceituação realizada na primeira parte deste trabalho. Entendemos que a História Antiga é uma das formas da História utilizada pelos historiadores para delimitar de maneira virtual um conjunto de fatos e povos dentro de uma fronteira temporal e/ou espacial.

Esta forma da História é composta por um conjunto de eventos extremamente distantes temporalmente e que são constantemente mobilizados para justificar as raízes de uma pretensa identidade coletiva para os países ocidentais, além de servir de base para muitos discursos ou práticas políticas e sociais.

As diversas formas da história dizem muito mais sobre o presente do que propriamente do passado. É a partir deste tipo de leitura que se consagrou dividir a história universal de maneira quadripartite, segundo uma linha evolutiva constante rumo ao progresso, tendo como ápice as sociedades burguesas atuais.

Tradicionalmente, tem se operado a forma da História Antiga em nível escolar como o estudo de alguns povos de um passado distante, como gregos, romanos, egípcios e algumas sociedades do Oriente próximo. Delimitação tradicional que persiste desde os currículos da década de 1960.

Nesta fase do trabalho, partindo desta delimitação, analisaremos o estado atual do ensino de História Antiga, ressaltando as mais importantes mudanças e/ou permanências. Para tal, utilizaremos os livros didáticos como fonte de investigação, buscando compreender que tipo de Antiguidade tem sido ensinada, desmontando caminhos para um real aproveitamento destes conteúdos, além de observar pontos importantes da composição dos materiais utilizados em sala de aula para se atingir os objetivos de aprendizagem.

3.1. As mudanças no ensino de História Antiga

Diante do processo de redemocratização (1985), os ventos da liberdade sopraram sobre a produção acadêmica brasileira. Os pesquisadores dedicados à Antiguidade entraram em contato com um novo portfólio teórico. As contribuições de

Finley²⁹ lançaram um novo paradigma interpretativo que foi acompanhado em seguida pelas contribuições da História Cultural, responsável por lançar novos objetos de pesquisa e descortinar uma série de temáticas importantes.

O final do século XX mudou completamente a maneira de se produzir História Antiga na academia brasileira. Tradicionalmente, uma história desprovida de problemas, dedicada à erudição e utilizada como base de elitismos e preconceitos, a produção brasileira alinhou-se ao que existe de melhor e mais moderno no mundo, assumindo uma postura mais plural que compreende mais do que explica e que abrange um número mais amplo de eventos e personagens (DA SILVA, 2010, p. 104).

O professor Glaydson José da Silva aponta que a História Antiga feita no Brasil e em outros países periféricos tem menor comprometimento com as questões identitárias nacionais, tão comuns nos países europeus e que mesmo a tão difundida ideia de herança cultural tem sido problematizada nos diversos trabalhos de origem nacional. Ainda de acordo com ele, há inovadoras preocupações epistemológicas nestas pesquisas que tratam de temas como identidades, fronteiras, margens, símbolos etc. indicando uma leitura menos normativa e mais problematizada da Antiguidade (DA SILVA, 2010, p. 104).

Sem dúvida, são discussões importantes e potentes que estão produzindo um mosaico de novas interpretações sobre o passado capaz de romper os limites daquela história baseada nos grandes personagens e seus feitos. A partir daí tivemos um ganho considerável na qualidade das produções acadêmicas, mas precisamos refletir, principalmente se estes ganhos podem contribuir com o ensino escolar e de que maneira estas inovações têm ou não chegado aos alunos do Ensino Fundamental.

Não estamos aqui defendendo uma transposição didática (CHEVALLARD apud DOMINGUINI, 2008, p. 11) unicamente capaz de “reduzir” os conteúdos acadêmicos adaptando-os para a realidade da Educação Básica. Pelo contrário, não buscamos uma hierarquia entre o espaço acadêmico e o escolar, por mais que nossa sociedade não enxergue a escola como local de produção de conhecimento, mas sim,

²⁹ O Historiador norte-americano, radicado na Inglaterra, Moses Finley revolucionou os estudos sobre Antiguidade na virada dos anos 1980 para os anos 1990. De vertente weberiana, Finley propagou o uso dos conceitos de ordem e status em detrimento dos conceitos de classe social tão comum nas análises marxistas. Além das mudanças conceituais, as obras de Finley trouxeram novas temáticas, inaugurando um novo tempo para os objetos de pesquisa dos estudiosos que se dedicam às Antiguidades (CARVALHO; FUNARI, 2007; PALMEIRA, 2007; SILVA, 2010).

unicamente como reprodutor de um saber constituído nas universidades (GONÇALVES, 2001). Sabemos que o melhor cenário é a existência de um diálogo produtivo para ambas as esferas. Uma produção acadêmica descolada do Educação Básica é uma produção encastelada no alto de uma montanha, e um ensino que não se conecta às inovações acadêmicas está fadado a se tornar obsoleto, ou pior, se transformar em arma retórica nas mãos de movimentos políticos radicais e preconceituosos.

Acreditamos que, se o diálogo entre as duas esferas acontecer de modo sadio, todos saem ganhando. A Educação Básica encontraria uma melhoria da qualidade dos materiais e conteúdos utilizados nas salas de aula, contribuindo para a formação de cidadãos plenos e a universidade se beneficiaria de conhecer, de fato, o campo para o qual ela forma profissionais, o chão da escola, que se mostra um ambiente inóspito para o recém-licenciado.

Essa relação entre conteúdo de referência e conteúdo escolar, atravessada pelos interesses de múltiplos sujeitos e, por fim, somada às políticas públicas para a educação, geram um campo de conflito onde perpassam lutas e mais lutas responsáveis pela construção das diretrizes que vão decidir o que deve ou não deve ser ensinado e principalmente, como deve ser ensinado.

Assim, uma das principais preocupações com a educação brasileira no fim do século passado dizia respeito às desigualdades do ensino nas diversas regiões do país. A Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 já apontavam como solução a criação de uma base comum de conteúdos para todos os alunos da Educação Básica em nosso país, mas somente a partir da criação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, que se tornou urgente a produção de um novo documento normativo.

Passados muitos anos, as autoridades educacionais deram início ao processo que culminaria com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal processo foi atravessado pelos eventos políticos que culminaram com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Em um ambiente político tumultuado, as forças e interesses dos mais variados grupos da sociedade se colocaram num campo de batalha intelectual e depois de vários embates, houve no final de 2015 a redação da primeira versão do documento.

Esse documento trazia uma organização curricular inovadora, rompia com tudo aquilo que estávamos acostumados a ver no ensino de História desde o século XIX,

Visitando de maneira geral o documento [MEC, 2016], a proposta inicial trazia ao campo curricular uma reorganização da maneira de se dispor os conteúdos históricos escolares, especialmente no Ensino Fundamental II e Médio. Primeiramente, rompia-se com o quadripartismo temporal [Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea], propondo em seu lugar a exploração dos conteúdos por meio de eixos tais como “representações”, “lugares e vivências”, “processos” e “mundos”. Em seguida, os conteúdos históricos concentram-se na História do Brasil e em suas relações com a América e a África. Temas relativos à história europeia e asiática são tratados de maneira discreta e concentraram-se majoritariamente em problemáticas dos séculos XIX e XX, desaparecendo muitos dos conteúdos ligados à Antiguidade e à Europa Medieval. Percebe-se, portanto, que a cronologia e a dinâmica da história integrada [temas da história do Brasil dispostos cronologicamente em relação aos temas da história ocidental] são abandonadas em favor de diferentes procedimentos de arranjo de conteúdos (GREGORI, 2020, p.4).

Ao mesmo tempo que surpreendeu pela organização dos conteúdos, nos chamou a atenção o fato de que nesta primeira versão houve pouquíssimas menções aos conteúdos tradicionalmente alocados sob o guarda-chuva da História Antiga, o que configura uma verdadeira exclusão desta temática. Em contrapartida, conteúdos relacionados à História do Brasil ganharam espaço e passaram a ser o centro da disciplina.

Todo este processo, poderia ter contado com maior participação dos membros do meio acadêmico e da sociedade em geral. Houve pouco espaço para diálogo e sugestões, postura que não combina com a produção de um documento oficial desta envergadura. Para se ter uma ideia, na equipe que participou dos trabalhos, não havia nenhum especialista em História Antiga ou Medieval, por exemplo (SANTOS, 2019).

Não vamos aqui levantar suposições sobre a composição da equipe, ou apontar que se a formação fosse outra, provavelmente teríamos um resultado diferente, mas cabe ressaltar a falta de representatividade de todas as subáreas da História, ou pelo menos, a existência de um mecanismo que possibilitasse maior participação dos interessados. A principal forma de contribuição se deu por meio de formulário eletrônico, este retornou mais de doze milhões de contribuições, mas esta alta participação não significa que estas contribuições foram efetivas ou levadas em consideração pelos organizadores, uma vez que o formulário era restritivo e não há certeza sobre a coleta de dados dos campos discursivos (LEITE, 2017, p. 14-15).

Sintetizando a primeira versão da BNCC, podemos notar que a Antiguidade foi mencionada no 6º ano do Ensino Fundamental, sob o título “representações, sentidos e significados do tempo histórico”, aqui os antigos egípcios foram evocados no item CHHI6FOAO66: “conhecer e reconhecer diversas maneiras de contagem do tempo e do registo do tempo – calendários e outras formas consagradas – dos astecas, dos maias, dos egípcios, dos diferentes povos indígenas brasileiros entre outros, discutindo usos e adequações”, visando explicar as diversas formas de contagem do tempo.

Outra referência se dá no item CHHI6FOAO71: “conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização. Vimos no primeiro capítulo de nossa dissertação que a ideia de História Antiga está intrinsicamente ligada à noção de tempo cronológico e toda a construção de contagem temporal, como calendários ou divisões tripartites, quadripartites etc., associando estes conteúdos como o início de uma História que se propõe universal. Mas limitar o estudo dos antigos a este item somente é subutilizar a Antiguidade e todas as possibilidades que ela pode trazer para o currículo.

Na referência CHHI6FOAO72 está exposto: “Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea”, um item um tanto genérico que abarca todas as idades da cronologia tradicional e que não possibilita vislumbrar um ensino plural da História Antiga, na verdade fica difícil vislumbrar qualquer coisa sobre qualquer época que não seja algo empacotado e superficial.

Além disso, a Antiguidade foi citada também de forma genérica no 3º ano do Ensino Fundamental para ensinar as primeiras noções de tempo como décadas, séculos e milênios e por último, a História Antiga vai ser retomada no 3º ano do Ensino Médio, quando o documento previa “valorizar os patrimônios materiais e imateriais de povos europeus e asiáticos, tais como gregos, romanos, fenícios e mesopotâmicos” (BRASIL, 2015).

Assim que a primeira versão foi divulgada, houve uma enxurrada de críticas advindas dos meios acadêmicos ligados à História Antiga. Professores, reitores,

grupos de pesquisa, associações como a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC) e a Associação Nacional de História (ANPUH) emitiram notas e pareceres manifestando suas preocupações com esta versão do documento, definida como concêntrica, onde todos os temas surgem a partir do mesmo centro, a História do Brasil.

O professor Marcelo Rede da USP, em um artigo de opinião divulgado na Folha de São Paulo, teceu críticas ao projeto da BNCC denunciando o quase desaparecimento da História Antiga e Medieval numa tentativa de sepultar aquilo que parecia eurocêntrico. E continuou demonstrando que desconsiderar a matriz ocidental, europeia, capitalista e judaico-cristã da formação histórico brasileira não resolve o problema, já que apenas com o mapeamento destas realidades, é possível ao aluno realizar as devidas críticas (REDE, 2016).

Na época, o próprio ministro da educação, Renato Janine Ribeiro, realizou críticas à proposta inicial, conforme divulgado em entrevistas aos meios de comunicação.

"Não havia História Antiga, não havia História Medieval. No caso do Brasil, o conteúdo partia de fenômenos atuais, como a discriminação racial, e daí partia para a questão da escravidão e dos indígenas. Mas deixava de lado a economia colonial e o que seria uma cronologia. Muitas pessoas discordam dessa visão, porque ela não dá ao aluno o repertório básico para discutir a história (...).

Se o aluno não estudou a Idade Média, o Renascimento, a Colônia, mas apenas estudou esses períodos em função da opressão, fica muito difícil ter depois condições de discutir isso. Por isso que, quando saiu o primeiro projeto deles, eu pedi que fosse reavaliado, e que eles tentassem algo com repertório com base no conhecimento da história" (MORENO, 2015).

Assim como os professores citados, acreditamos que "esconder" a História Antiga ou outra qualquer que se julgue eurocêntrica não resolve o problema e nem contribui para uma melhor formação do alunado. Realizar a quase total exclusão da História Antiga do currículo seria um erro crucial, sabemos que o ensino destes conteúdos precisa ser aperfeiçoado, mas isso não significa excluí-los, mas sim realizar uma reapropriação destes, de forma a desconstruir as arbitrariedades e injustiças propagadas a partir de determinados usos do passado.

As referências às Antiguidades estão entre nós, arquitetura, teatro, nomes de projetos, discursos políticos, entre outras coisas nos fazem lembrar que a Antiguidade está em toda a parte e que os modernos buscam autoridade e validação para suas

ações e discursos do presente nos antigos. Nossa vida cotidiana está cheia de apropriações e ressignificações do passado, que devem ser compreendidas e utilizadas da melhor maneira possível.

Ao se referir à Antiguidade Clássica, Mary Beard e John Henderson explicam que, dependendo da maneira como esse passado é ensinado, pode ser utilizado como inspirador da igualdade ou mantenedor do *status quo*, e aqui, permita-nos acrescentar, como justificador de preconceitos ou como instrumento de alteridade e de base para o respeito às diferenças (BEARD; HENDERSON, 1998).

Vale lançar alguns questionamentos dignos de reflexão. Como criar uma verdadeira alteridade sem que os estudantes conheçam nenhuma sociedade pré-moderna? Como dar protagonismo aos povos africanos quando se abandona, entre outras experiências, o Egito faraônico, aquela que é considerada a mais reconhecida civilização africana da história? (FRIZZO, 2016, 55).

Não é possível formar pessoas com pensamento crítico, quando se abandona uma série de experiências históricas pelo caminho. Nossa ciência demanda, dentre outros métodos, a comparação, a análise de estruturas diferentes e, para isso, faz-se necessário um grande leque de sociedades em diversas temporalidades para contribuir diretamente para a formação de um cidadão pleno em direitos e capaz de conviver em uma sociedade plural.

Em um parecer emitido para o Ministério da Educação (MEC), o professor Pedro Paulo Funari, um dos principais nomes dos estudos clássicos no Brasil, defendeu a presença dos conteúdos relacionados à História Antiga na BNCC. Para ele fazia-se necessária para garantir igualdade de oportunidades na educação. Retirar estas temáticas seria privar a maioria da população de conhecer para além da história de nosso estado nacional (FUNARI, 2016).

Ainda em seu documento, Funari defendeu a reinserção da Antiguidade no currículo, pois se trata de um repertório, de uma tradição que deveria ser apanágio de muitos. Posicionamento que vai ao encontro a nota publicada pela Associação Nacional de História (ANPUH), que em sua crítica argumentou: “não há justificativa plausível para a omissão da História de povos da Antiguidade de diferentes partes do mundo que legaram um patrimônio material e imaterial reverenciado até os dias atuais”. Por mais que concordemos com a manutenção da Antiguidade, precisamos

avançar além da questão do legado, que por tanto tempo pautou a disciplina e que está intrincado nas posições supracitadas.

Assim como qualquer outra forma da História, a História Antiga se torna muito mais oportuna para a aprendizagem escolar quando consegue dialogar com as questões, problemas e tensões do tempo presente (MOERBECK, 2021, p. 51). É preciso que, ao aprender sobre estas temáticas, o aluno possa enxergar uma ponte de diálogo direto com sua própria realidade. Só assim o ensino de História fará sentido.

O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) produziu três versões, até que, finalmente, uma foi aprovada em 2018, mas sem esgotar as discussões e polêmicas entre os interessados. Colocados frente a frente, os três documentos têm avanços e recuos, e são dignos de serem analisados e criticados, mas sem dúvida, a principal controvérsia esteve ligada à primeira versão do documento e a pertinência do ensino de História Antiga e Medieval nas escolas, discussão envolta em questões como o processo civilizatórios e suas marcas europeias ou às narrativas-mestras que conduzem a modernidade (MOERBECK, 2021, p. 53).

A primeira versão do documento apresentava algo totalmente diferente do que tradicionalmente era apresentado pela disciplina no Brasil. A proposta inicial era uma reorganização curricular de maneira a se dispor os conteúdos históricos escolares através de eixos temáticos, conseqüentemente abandonando a divisão cronológica e o quadripartismo temporal. Os conteúdos históricos estavam centrados no Brasil e suas relações com a África e América, outros temas como aqueles relativos à história europeia e asiática foram suprimidos, entre eles aqueles ligados as formas de História Antiga e Medieval (GREGORI, 2020).

Consideramos esta primeira proposta de Base Nacional Comum Curricular extremamente limitante, apesar de reconhecermos seu caráter inovador. Esta era composta por uma história predominantemente nacional, sem as devidas interlocuções com outros espaços e tempos, dificultando o conhecimento de outras experiências e alteridades. Além de não nos inserir numa perspectiva global tão comum ao nosso século, era uma história que remete a uma formação cívica, pautada nos símbolos nacionais que pouco contribui para uma cidadania crítica e atuante (LEITE, 2017).

A segunda versão da BNCC, apresentada em maio de 2016, representou significativas mudanças em comparação ao primeiro documento. A História Antiga e a História Medieval voltaram ao currículo, mas não da forma como a maioria dos interessados imaginava. Produziu-se assim um documento muito mais conservador que o primeiro, que trouxe de volta as estruturas tradicionais do quadripartismo, mas que não representou ganhos consideráveis para o ensino da Antiguidade.

O documento afirmava que o estudo de história favorece o exercício da cidadania, o respeito às singularidades étnico-raciais e culturais, e à liberdade de pensamento, de ação, de credo religioso e de opções políticas. Observando por este prisma, o estudo das diversas sociedades do passado, principalmente daquelas abarcadas pela História Antiga podem contribuir com esse processo através de um inventário das diferenças, demonstrando aos estudantes o que nos aproxima e o que nos distancia daquelas pessoas e fatos, porém a maneira em que a Antiguidade voltou ao currículo não ia ao encontro a tais ideais.

Em seguida, a segunda versão apontou que o componente História não procurava abranger “tudo o que aconteceu no passado”, mas debruçar-se sobre experiências sociais nos mais variados tempos, que se prestam a reinterpretações diversas por historiadores, professores e pela população em geral. Há também uma afirmação de que não há passado, presente e futuro comum a toda a humanidade e sim princípios gerais, como os direitos humanos, porém isso não invalida a existência de múltiplos passados (BRASIL, 2016, p.155).

Quando analisamos os objetivos de aprendizagem, evidenciamos que a História Antiga estava incluída no currículo do 6º ano do Ensino Fundamental e que todos os conteúdos eram ligados à Antiguidade Clássica. Desta forma, a própria BNCC estaria construindo um passado único, já que essas temáticas seriam encadeadas a partir de um legado, Grécia com a democracia e o teatro (EF06HI01 a EF06HI05), Roma transmitindo seus ideias republicanos, seu sistema jurídico e sua língua (EF06HI07 e EF06HI08) e a herança judaico-cristã (EF06HI14 e EF06HI15) formando uma única narrativa com base em uma identidade ocidental pertencente a uma história única, justamente o que o documento dizia combater (BRASIL, 2016, p. 462-468).

A versão final da BNCC foi produzida em 2017 tendo como base o segundo modelo, após algumas contribuições foi finalizada e entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2018 e homologada no fim daquele mesmo ano pelo governo de Michel Temer.

Este documento retoma uma concepção mais tradicional da História. Os conteúdos de História Antiga se parecem mais com aqueles de antes da criação da Base e voltamos a adotar a divisão quadripartite da História. Apesar de ter uma essência mais conservadora, fruto das disputas políticas na sociedade brasileira, a terceira versão também apresentou alguns ganhos e precisamos reconhecer isto.

Assim como na versão anterior, os conteúdos referentes à História Antiga estão agrupados no 6º ano do Ensino Fundamental. Desta vez, porém, outros espaços e grupos humanos foram incluídos, o que demonstra um ganho em relação àquela Antiguidade exclusivamente clássica do segundo documento. Temas consagrados como os egípcios e os povos mesopotâmicos retornaram à baila e ganharam a companhia de africanos e ameríndios, numa nova organização que, se bem explorada, possibilita um aprendizado baseado na diversidade.

Através das habilidades e dos objetos do conhecimento é possível trilhar o caminho proposto pelo MEC para o 6º ano do Ensino Fundamental e tentar entender de que maneira esses pontos podem contribuir com a formação geral do estudante. Por isso, iremos demonstrar alguns elementos que nos chamam a atenção e definem a identidade desta proposta.

A BNCC estabelece três procedimentos básicos para o processo de ensino e aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Queremos destacar o primeiro, “pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico”. Aqui é possível depreender que a ideia de uma identidade ocidental que dialoga com a história brasileira passa a abranger a África e a América, abrindo espaço para se construir uma ponte entre as sociedades tradicionalmente estudadas como antigas e os povos africanos e ameríndios, servindo para ampliar a visão para além do eurocentrismo. Por fim, este procedimento também aponta a retomada, nesta versão, da ordem cronológica dos fatos, uma concepção tradicional, mas que pode ser problematizada pelo professor em sala de aula (BRASIL, 2018, p.416).

O primeiro objeto de conhecimento apresentado relaciona-se com a cronologia e as diversas percepções temporais. Cabe ao aluno, segundo a habilidade EF06HI01, “identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)”, saber essencial para que estes estudantes possam interpretar os eventos históricos e seus principais impactos nas mais diversas sociedades. Aqui, apontamos a possibilidade de confrontar cronologias de povos e pessoas, demonstrando a existência de um universo multifacetado escondido sob uma cronologia universalizante.

A segunda unidade temática, nomeada de “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades” abarca em seus objetos do conhecimento temas como “Povos da Antiguidade na África (egípcios)”; “Povos Indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais”; “O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma”. Aqui se abre uma avenida para professores e materiais didáticos. Como estão sendo apresentados esses contrapontos?

O fato de apresentar o termo “invenção” demonstra um ganho considerável. O mundo clássico passa a não ser mais uma coisa dada, mas sim uma construção. Cabe em sala de aula uma desconstrução da superioridade clássica, mas, ao mesmo tempo, a Antiguidade clássica também pode ser completamente ignorada e o discurso ficar só nas palavras. Outro fator que merece atenção é como se constrói a relação entre as diversas sociedades? Professores e materiais didáticos estão prontos para realizar essa interligação ou continuarão caindo na armadilha de mostrar uma relação em que as sociedades antigas são hierarquizadas e fechadas em si, tendo as sociedades clássicas um lugar privilegiado de superioridade sob as demais?

Destacamos também a terceira unidade temática, “Lógicas de organização política”. Aqui, através dos objetos de conhecimento, a Base parte de cidadania e política na Grécia e em Roma, com a permanência da complementação entre democracia ateniense e república romana, muito utilizada para explicar nossa realidade política atual, como se fosse possível integrar os dois modelos na Antiguidade. Democracia e República na Antiguidade eram coisas diferentes dos dias atuais e não conviveram no mesmo espaço.

Neste mesmo agrupamento temático, são trabalhados em seguida o conceito de império” e as diferentes formas de organização política na África. É preciso tomar

cuidado para que não se condicione o estudante a pensar que as formas de organização africanas são menos desenvolvidas e que o ápice do mundo antigo foi o Império Romano. Professores e materiais didáticos precisam se atentar ao construir esse encontro de alteridade entre os diversos sistemas políticos antigos para não reafirmar estereótipos como aqueles utilizados pelas nações europeias em seu movimento de expansão imperialista sobre a África no século XIX.

Percebemos o quanto a BNCC trouxe uma série de mudanças e permanências que podem ser exploradas ou não de diversas formas em sala de aula. Cada presença ou silenciamento representam muito, assim como os que participaram da construção do documento, são partes importantes para o resultado do processo (CERTEAU, 1979). O documento final é reflexo da sociedade brasileira e de seus embates políticos e como tal, traz importantes recados para a educação.

Sem dúvida, houve muitos retrocessos, largamente explorados em diversas notas, textos, pareceres e pesquisas, algumas até citadas neste trabalho, mas não devemos lançar tudo pela janela de qualquer forma, simplesmente porque identificamos problemas. Algumas mudanças têm potencialidade para contribuir com uma aprendizagem de melhor qualidade, de forma a quebrar estereótipos, fomentar a convivência harmônica e pacífica entre os diferentes e contribuir com uma visão de mundo mais justa e fraterna. Para isso, é preciso que professores e materiais estejam atualizados e preparados para mobilizar os objetos de conhecimento para os citados fins.

Não adianta mudar a legislação, atualizar convenções ou mudar as metodologias de ensino se os professores não têm condições dignas de trabalho, se não tem acesso à formação continuada e se são resultado de uma fraca preparação nas universidades do Brasil. Assim como também, de nada adianta se o mercado editorial tende a produzir materiais muito semelhantes àqueles utilizados em séculos anteriores, e que não confluem com os avanços da produção acadêmica e os novos posicionamentos historiográficos.

Olhando mais detidamente para a História Antiga, já conhecemos seu potencial e as principais mudanças introduzidas pela Base, mas faz-se necessário saber que Antiguidade queremos colocar em nossas aulas, com que objetivos e, por fim, de que forma vamos trabalhá-la com nossos alunos e com os materiais disponíveis no mercado nacional.

3.2. Como os livros didáticos contam a História Antiga?

Decidimos aliar nossa investigação aos livros didáticos por enxergar neles um mecanismo capaz de diagnosticar de que maneira a História Antiga tem sido tratada nos meios escolares brasileiros. Através das edições didáticas é possível realizar uma leitura das entrelinhas daquilo que é imposto pela legislação e pelos currículos, de forma a possibilitar a compreensão do que tem sido ensinado e do que deve ser mais bem trabalhado ou ressignificado em nossas aulas.

A História dos manuais didáticos é muito longa e está associada ao processo de disciplinarização da História, tratado no capítulo anterior, ou seja, pelo menos desde o século XIX eles se fazem presentes no ambiente escolar e têm sido utilizados em larga escala em inúmeros países do mundo, sagrando-se como um proeminente elemento da indústria cultural.

Outro fator determinante para nossa escolha dá-se pelo fato de que o livro didático é um dos elementos da esfera escolar mais discutido pela sociedade. De tempos em tempos, a imprensa e a sociedade colocam os livros e os autores sob suspeição acusando-os de trazerem aos leitores informações erradas, defasadas ou tendenciosas. Também no ambiente escolar, os materiais didáticos não são unanimidade. Entre os professores, há aqueles que apontam inúmeras imperfeições e outros que encontram nos livros grande suporte para suas aulas. Para os alunos, a divisão de opiniões também está presente, tendo em sua maioria aqueles que apontam as dificuldades de compreensão dos textos e a forma cansativa como os conteúdos estão dispostos (ROCHA, 2017, p. 12).

Apesar de não ser uma unanimidade, sua grande tiragem e conseqüente venda faz com que sua importância venha sendo mantida ao longo dos anos. Mesmo em tempos de inteligência artificial, não é difícil encontrar um livro didático nas mãos do professor ou do aluno. Mesmo naquelas aulas onde não são utilizados, o livro está presente no processo de construção da aula (BITTENCOURT, 2008).

Infelizmente, em muitos casos o livro didático não é visto como um elemento auxiliar do trabalho do professor, mas sim como autoridade e critério absoluto de verdade que deve ser aplicado à aula de maneira acrítica (FREITAG et ali [1989] apud GONÇALVES, 2001, p.10). A utilização “desenfreada” do material didático sem as

devidas críticas, o eleva ainda mais, como autoridade, o que nos desperta o interesse por seus conteúdos.

Em suas páginas, estão condensados aspectos culturais, as ideologias das classes dominantes e dos governos, a visão de mundo dos autores e os interesses mercadológicos das editoras, entre outras facetas que potencializam o material didático escolar como veículo plural de transmissão de interesses e valores. Além disso, desde a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 1929), observa-se a crescente demanda por adequação legal dos livros didáticos, indicando as múltiplas exigências que devem ser contempladas por essas publicações no intuito de obter não apenas a aprovação, mas uma boa qualificação no PNLD, orientando gestores públicos e professores na escolha do material a ser adotado nas escolas públicas do país (MIRANDA; LUCA, 2004).

No caso específico da História Antiga, mesmo diante de tantos avanços acadêmicos e da reconhecida qualidade da pesquisa realizada no Brasil, ainda apontamos a falta de uma formação adequada para os profissionais do magistério que saem de nossas universidades. Muitos encontraram no livro didático escolar seu principal aliado no processo de produção das aulas, municiando o discurso desse professor(a). Desta maneira, precisamos conhecer os valores e vetores que serão disseminados para os alunos.

3.3. O livro didático como objeto de pesquisa

Nos últimos anos, a educação vem sofrendo um grande conjunto de transformações, movimento que tem comportado tanto mudanças quanto permanências importantes para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem. Quando realizamos um recorte e observamos como esse caminho vem sendo trilhado na sala de aula, percebemos que o material didático, sejam livros ou apostilas, permanece firme como o principal mecanismo auxiliar de professores e alunos. Assim, para compreendermos como a História Antiga tem sido apresentada aos estudantes e qual sua necessidade e/ou importância dentro do currículo, encontramos nos livros didáticos um instrumento seguro, capaz de pautar nossa análise.

Apesar de ser um material efêmero e datado³⁰, os livros didáticos podem ser importantes fontes para compreender qual olhar tem sido direcionado ao passado, qual a interpretação e que discurso é construído sobre a Antiguidade, assim em concordância com José d'Assunção Barros, definimos como fonte histórica tanto os documentos textuais quanto qualquer outro registro ou material que possa fornecer um discurso proveniente do passado ou presente humano e que se mostra relevante para os questionamentos do historiador (BARROS, 2019).

Desta forma, encaramos os livros e apostilas escolares não somente como um depositário de verdades absolutas sobre tempos pretéritos, mas como uma plataforma da qual se lança uma determinada leitura daquele passado exposto em suas páginas.

Até a metade do século XX, a pesquisa sobre o livro didático foi um setor negligenciado, os historiadores imbuídos do mesmo sentimento dos agentes familiarizados com o livro escolar, não enxergavam nele nada extraordinário. Isso começou a mudar a partir da década de 1960, em um contexto marcado pelas sequelas da Segunda Guerra Mundial, pelas lutas de libertação afro-asiáticas, a Guerra Fria e a aceleração do progresso técnico, que colocaram em questão um certo número de valores tradicionalmente admitidos e assim, a década de 1970 é marcada por um real interesse dos historiadores pelas obras didáticas (CHOPPIN, 2002, p.10).

No Brasil, tal processo se deu na esteira da redemocratização, os anos 1980 e as subsequentes transformações de nossa sociedade levaram ao questionamento dos valores apontados pelas edições escolares ainda em muito impregnadas do autoritarismo da Ditadura Militar (1964-1985). Inicialmente, os trabalhos acadêmicos sobre o livro didático, em sua maior parte eram destinados a condenar a ideologia burguesa presente nas obras (MUNAKATA, 2012, p. 181).

Mas o que chamou a atenção dos historiadores nos livros didáticos? Antes de mais nada, devemos compreender que didático é o livro que vai ser utilizado em aulas e que foi escrito, editado e vendido, tendo em vista a utilização escolar e sistemática (LAJOLO, 1996, p. 4). Esta definição, longe de simplificar as coisas, abre caminho

³⁰ Uma característica peculiar das edições didáticas é sua grande tiragem. Em 2016 foram produzidos mais de 200 milhões de livros didáticos no país. Apesar da grande tiragem, este material é considerado efêmero, uma vez que esses livros e apostilas são utilizados por um período entre um e quatro anos e logo depois são descontinuados. Soma-se a isso as precárias condições de preservação de materiais didáticos usados, muitos inclusive são descartados ou encontram-se em péssimas condições inviabilizando as pesquisas. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/conhecimento/noticias/noticia/livro-didatico> – e sua datação

para a compreensão do material didático como um instrumento complexo e multifacetado (MIRANDA; LUCA, 2004).

Esta complexidade se mostra em razão da interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Um dos espectros mais evidentes desta ingerência é a marca dos autores, ao escrever e selecionar os conteúdos, estes se tornam agentes de uma escolha que não é neutra e que acaba por refletir um conjunto de posicionamentos, sejam políticos, ideológicos e pedagógicos³¹ (MONTEIRO [2009] apud MATOS, 2012, p. 166).

Todos estes aspectos da faceta ideológica fazem parte de um conjunto maior de afirmação de um poder e de um controle cultural. Uma das várias funções que passam despercebidas nos manuais escolares é a de transmitir às jovens gerações os saberes e habilidades que são considerados indispensáveis para a sociedade. Diante disso, avistamos que os livros escolares veiculam um sistema de valores morais, religiosos, políticos que participam do processo de socialização da juventude (CHOPPIN, 2002, p.13-14).

Outra variante importante destes materiais é que estes são produtos culturais, inseridos em uma sociedade capitalista, logo são também uma mercadoria, mas que diferente das demais não precisa ser colocada no mercado à espera de consumidores, uma vez que sua produção e distribuição é, em muitos casos, regulada pelo Estado (MUNAKATA, 2012, p. 188). Assim, estamos diante de um produto que tem venda quase certa, sem a necessidade de grandes investimentos em marketing, mas que deve atender exigências legais que, por sua vez, resultam de disputas políticas com a participação de diversos agentes, inclusive, movimentos sociais organizados.

Mesmo assim, devemos ressaltar que o processo de produção do livro didático sofre com o impacto do mercado através de pesquisas e ações que visam ir ao encontro de potenciais usuários, principalmente os professores que realizam a escolha dos livros. No caso brasileiro, o governo federal é o maior comprador de livros didáticos³², o que impacta diretamente a indústria editorial, que tem nos manuais escolares sua principal fonte de lucros no país.

³¹ Todos estes posicionamentos são discerníveis a uma análise atenta de qualquer literatura didática, a obra é inseparável das marcas de seu autor. Estas expressões políticas, ideológicas ou pedagógicas, vamos chamar a partir de agora de faceta ideológica dos materiais didáticos.

³² Em 2019, foram produzidos 395 milhões de livros físicos no Brasil, destes, 47,5% são livros didáticos. É importante ressaltar que neste mesmo ano, o governo federal gastou R\$ 1,1 bilhão para adquirir 126

Muitos grupos editoriais se tornaram verdadeiros conglomerados que movimentam milhões de Reais por ano somente com a produção didática, o que contrasta com as várias crises do setor livreiro. Enquanto livrarias fecham suas portas, seja pela baixa procura dos leitores, seja pela concorrência desleal de megaempresas como a Amazon, os editores de manuais escolares lançam e reeditam coleções e mais coleções visando abocanhar uma fatia do bolo dos recursos federais destinados aos livros didáticos.

Paralelamente a este mercado, as apostilas editadas por sistemas privados ganham cada vez mais espaço na educação brasileira utilizando-se em muito do apelo mercadológico. Apresentadas quase sempre como um “livro mais completo” e mais adequadas à realidade atual, estas tornaram-se grandes “diferenciais” de escolas particulares na busca por novos alunos. Vale ressaltar que o sistema apostilado já chegou à rede pública, onde são conhecidos alguns casos de prefeituras que desistiram de receber os livros do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) sem custos para adquirir com recursos municipais as apostilas privadas³³.

Estes materiais, são focados em atender a demanda destes sistemas por aprovações em massa nos vestibulares e são um retrato da ideologia neoliberal que orienta estas verdadeiras empresas educacionais, que operam suas ações em bolsas de valores no Brasil e no exterior (LAVAL, 2019). Esses materiais tidos como “premium” se contrapõem, em certa medida, aos livros didáticos na maneira como apresentam os conteúdos e, por isso, precisam também ser objetos de uma pesquisa própria.

Em concordância com Júlia Matos, enxergamos o livro didático (e as apostilas) como um produto de consumo que se apresenta como recurso didático e, assim, buscamos seu papel enquanto veiculador de ideologias, que exerce papel de afirmação e de dominação cultural (MATOS, 2012, p. 168). Logo, ao realizar uma análise qualitativa destes materiais não buscaremos classificá-los, mas sim vislumbrar

milhões de exemplares do PNLD (Plano Nacional do Livro didático). Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/08/17/reforma-tributaria-livros-didaticos-biblia-cbs-pis-cofins.htm>. Acesso em: 19/12/2020.

³³ Podemos utilizar a cidade de Sorocaba (SP) como exemplo. Em 2018, a prefeitura municipal contratou apostilas do SESI, o que gerou um custo de R\$ 9 Milhões aos cofres públicos. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2018/12/28/contrato-para-uso-de-apostilas-do-sesi-para-escolas-de-sorocaba-e-publicado-no-diario-oficial.ghtml>. Acesso em: 25/01/2022.

aspectos das diversas facetas destes materiais que nos ajude a responder nossos questionamentos.

Muitos anos se passaram desde a primeira produção didática nacional em 1860, mas a História Antiga continua presente nos livros didáticos brasileiros e precisamos compreender que muitos conteúdos podem ser os mesmos, mas devemos ter a clareza de quais objetivos são projetados sobre eles. Para isso, reafirmamos que um dos pontos principais deste trabalho é indagar que História Antiga está sendo ensinada e apresentada para esses alunos? Que História Antiga devemos apresentar?

No Brasil, a pesquisa sobre os livros didáticos experimentou uma importante expansão a partir do processo de redemocratização e seguiu avançando pelos anos subsequentes. Em nossa revisão bibliográfica encontramos bons trabalhos produzidos nas duas primeiras décadas do século XXI que foram capazes de gerar um certo diagnóstico da situação da Antiguidade no mercado didático nacional, posicionamentos que serão utilizados como base para interpretarmos as informações coletadas em nossa análise dos materiais didáticos.

Como dissemos, constantemente os livros didáticos são postos à prova. Críticas são levantadas por especialistas, professores, mas também pela mídia e por setores da sociedade em geral. Tais opiniões ganham maior relevo quando pensamos que os livros, em sua maioria, são adquiridos pelo governo com recursos dos cofres públicos. Neste quesito, os livros de História são ainda mais visados pela crítica em geral, uma vez que suas narrativas sobre o passado repercutem diretamente sobre nós. Há também a acusação de viés ideológico, pelos assuntos tratados nos livros, plenos em ideologia e que levantam o furor de determinados setores da sociedade brasileira (ROCHA, 2017, p. 12-13).

Essa vigilância tem influído diretamente na seleção dos conteúdos que são colocados ou retirados dos livros didáticos, contribuindo para a construção de uma narrativa escolar portadora de uma memória social que visa legitimar o presente, construindo uma visão ideal do grupo, alimentando seu próprio imaginário (GUYON; MOUSSEAU; TUTIAUX-GUILLON 1994 apud ROCHA, 2017, p.13). Desta maneira, os livros estão constantemente diante de uma disputa socioideológica, de um lado os grupos alheios à escola desejam controlar seus conteúdos para produzir uma narrativa do passado que legitime seu presente e suas pretensões de futuro. Por outro,

os elementos pertencentes aos meios educacionais estão atentos ao cumprimento da Legislação.

Os livros didáticos são ferramentas capazes de representar o país e o que é desejado pela sociedade na construção de um entendimento nacional. Mas sua função vai muito além disto. Devemos compreender que os livros didáticos são materiais multifacetados, pois neles estão contidas demandas das esferas sociais, econômicas, políticas e ideológicas (STEINDEL; CUSTÓDIO; MENDES, 2017).

No caso brasileiro, o interesse do setor público pelo livro didático remonta o início dos anos 1930, quando foi instituído o primeiro programa governamental do livro. Com o passar do tempo, os programas foram sendo remodelados, até que em 1985 foi instituído o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), fator decisivo para balizar as produções didáticas recentes. Este programa foi criado na esteira do processo de redemocratização da sociedade e passou a vigorar com a Constituição de 1988 estabelecendo critérios para cada área do conhecimento.

A inserção da avaliação dos materiais didáticos foi um divisor de águas na história do PNLD. A partir de 1996, o programa passou a ser o indutor de melhorias dentro das obras distribuídas pelo governo federal.

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2019, p.10).

A partir de então, toda produção didática passou a estar sujeita a critérios mínimos de aceitação, visando a melhoria da qualidade do material que chega nas mãos de professores e alunos. Isso se dá pela atuação dos especialistas contratados pelo Ministério da Educação que pautam o que é considerado aceitável nas obras considerando os avanços da pesquisa acadêmica e dos conhecimentos pedagógicos, alinhados aos diversos anos de escolaridade, mas também observando o cumprimento da legislação vigente, marcada pela defesa da cidadania e da democracia, o combate ao racismo, a valorização da cultura afro-brasileira, bem como dos povos indígenas e das mulheres. Além disso, é preciso considerar o aspecto mercadológico, uma vez que o governo brasileiro é o maior comprador de livros didáticos do mundo, em um negócio que gira cifras maiores que um Bilhão de Reais,

e logicamente as editoras se interessam em enquadrar-se nos parâmetros apresentados pelo PNLD³⁴.

Neste aspecto, a criação do PNLD, em 1985, mostrou-se um importante marco legal que tem contribuído com as importantes mudanças nos materiais didáticos Brasil a fora, implantando melhorias que se mostraram capazes de impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem.

O programa começou a analisar e classificar os livros a partir da década de 1990. Em um primeiro momento, era alto o número de edições consideradas impróprias, e que acabaram excluídas, fato que foi sendo revertido paulatinamente, como resultado do esforço das editoras para se adequarem aos padrões exigidos pelo Governo Federal e a legislação vigente³⁵.

O PNLD funciona de maneira trienal, para cada ciclo são adquiridos livros reutilizáveis, além de mapas, dicionários e outros materiais que estejam de acordo com as exigências publicadas em Edital. Como grande comprador, o governo brasileiro movimenta cifras bilionárias, que na maioria das vezes representa a principal fonte de lucros das editoras, por isso, faz com que estas se sintam obrigadas a realizar as melhorias necessárias com medo de perder sua fatia neste bolo dividido de três em três anos.

São inegáveis as melhorias resultantes do PNLD para o mercado editorial didático brasileiro. Segundo Flávia Caimi, pode-se constatar tais melhorias a partir dos esforços para minimizar os erros conceituais, os anacronismos, simplificações explicativas, entre outras fragilidades tão presentes nos livros antes da existência da avaliação sistêmica destes materiais (CAIMI, 2017, p. 41). Concordamos que a atuação do Governo Federal como indutor de políticas públicas de melhoria da qualidade dos materiais didáticos tem demonstrado progressivos e importantes avanços, mas ainda é possível encontrar lacunas latentes em muitas coleções da atualidade.

³⁴ A avaliação dos materiais submetidos ao PNLD é complexa e reúne uma diversidade de critérios exigidos pelo Ministério da Educação. Para o conhecimento dos critérios exigidos recomendamos a leitura do Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2024-2027 (BRASIL, 2022).

³⁵ Estes padrões foram sendo modificados e atualizados ao longo do tempo. Para um conhecimento mais aprofundado recomendamos Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas. Helenice Rocha, Luis Reznik, Marcelo de Souza Magalhães (org.). 2017.

Por exemplo, as temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira e a história dos povos originários tem conseguido certo espaço no material, mas muito por força das leis 10639/2003 e 11645/2008. Assim também acontece com a história das mulheres e o respeito à diversidade cultural, religiosa etc. Conforme podemos ver no Guia do PNLD de 2008:

“a diversidade das experiências humanas com respeito e interesse, estimulando o convívio social, o respeito, a tolerância e a liberdade, se abrange a formação da cidadania no conjunto do texto didático, [...] relacionando-a ao conteúdo histórico. Se aborda as temáticas das relações étnico-sociais e gênero, considerando o combate ao preconceito, à discriminação racial e sexual e à violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária [...]” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.15).

Estes temas têm aparecido com mais frequência, seguindo as normas dos Edital e Guias que sempre apontam na direção de uma preocupação com o respeito à dignidade humana. Mas ainda assim, temos que reconhecer que muito ainda pode ser feito. Devemos encarar os livros didáticos como espaços privilegiados de veiculação de valores. Logo, é preciso se certificar de que neles constem os valores certos para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Quando retomamos a leitura de alguns trabalhos sobre a História Antiga e os livros didáticos, escritos a partir do começo dos anos 2000, começamos a perceber que, apesar da existência de uma melhora geral do cenário dos livros didáticos de história no Brasil, quando falamos de História Antiga ainda encontramos alguns problemas que vem se arrastando ao longo dos anos.

Em artigo publicado na revista *Hélade*, em 2001, a professora Ana Teresa Gonçalves denunciava que a maioria dos livros didáticos carecia de atualização, estava defasada no quesito teórico-metodológico e não acompanhava as inovações trazidas pelos estudos acadêmicos. A professora também denunciava que os conteúdos eram buscados em coleções mais antigas, o que contribuía para a continuidade das desatualizações (GONÇALVES, 2001).

Também no começo dos anos 2000, Gilvan Ventura apontou as constantes simplificações como um grave problema, além dos anacronismos muito presentes, principalmente quando os livros estavam se referindo à Grécia ou Roma. Outra constatação grave do autor é a utilização de livros atualizados como referência,

mesmo que os conteúdos apresentados demonstrem pouca ou nenhuma convergência com as obras acadêmicas (DA SILVA, 2000).

Em um posicionamento produzido no começo da segunda década deste século, a professora Semíramis Silva demonstrou a existência de um desequilíbrio entre o que é produzido pelos meios acadêmicos e aquilo que estava contido nos manuais escolares. Para ela, mesmo após constatar o feliz desenvolvimento das pesquisas em História Antiga em nosso país, ainda é possível encontrar muitos erros de conceituação, repetições de conteúdos e até mesmo falta de conexão com a realidade nos livros didáticos e com as aulas ministradas pelos professores brasileiros (SILVA, 2010).

Luís Ernesto Barnabé foi outro importante professor a dedicar tempo em uma análise sobre a História Antiga contida nos livros didáticos. Em um artigo produzido em 2014, o autor afirma que algumas obras mantêm uma abordagem tradicional, que não acompanha as inovações da pesquisa em História Antiga, enquanto já era possível perceber no mercado outras produções que avançaram em reflexões capazes de problematizarem as sociedades antigas para além dos tradicionais esquemas simplificadores (BARNABÉ, 2014, p.125).

Diante deste diagnóstico, referente aos últimos vinte anos de relação entre a História Antiga e os livros didáticos no Brasil, acreditamos ser necessário realizar uma análise da situação atual para que possamos construir uma conclusão mais justa e honesta. Para tal, analisaremos uma pequena amostragem de livros didáticos aprovados no último ciclo do PNLD para o Ensino Fundamental (2020).

Pelo livro conseguimos notar muitos aspectos daquilo que tem sido colocado em sala de aula e por isso, temos nele uma ferramenta para investigar tais termos, uma vez que nele confluem diversas esferas. Todo livro didático tem em si camadas, superfícies não tão espessas que muitas das vezes acabam em um processo de simbiose entre si.

Explicando melhor, essas camadas representam as fases de produção dos materiais didáticos, mas também, os diversos interesses dos personagens envolvidos. Como apontamos ao longo deste trabalho, o lugar social dos autores impacta suas escritas, o interesse mercadológico das editoras define formatos, afinal o livro didático é um produto, e como todo produto, tem por finalidade o lucro. Temos também os

interesses dos grupos dominantes, que governam o Estado e buscam inserir nestes materiais um conjunto ideológico e por último, mas não menos importante, temos uma camada de conhecimento produzida por diversos agentes³⁶, que em certa medida preenche as páginas destes materiais.

Em muitos casos, esse emaranhado de cruzamentos e atravessamentos resulta na formação de um discurso que serve bem aos interesses das elites, uma produção muitas vezes alienante, que objetiva a manter o *status quo*. Pedro Paulo Funari, questiona se seria possível aos livros didáticos escaparem de tal discurso e aponta que muitas vezes se julga a forma (o livro) ao invés dos conteúdos (FUNARI, 2004).

Acreditamos que qualquer análise realmente comprometida com a educação passa pelo que está dentro do livro, ou seja, sabemos que os livros são instrumentos vivamente presentes no cotidiano escolar e que, apesar dos avanços tecnológicos, estes ainda estarão presentes por muitos anos, visto sua incrível capacidade de adaptação e transformação. Por isso, acreditamos ser válido realizar este tipo de análise, ao invés de simplesmente, criticar o livro como forma.

Diante da sua longevidade e da sua capacidade de adaptação, aliados a sua onipresença nas salas de aula, os livros escolares podem desempenhar algumas importantes funções que acreditamos ser preciso esclarecer. O pesquisador francês Alain Choppin enumerou quatro funções que o livro pode desempenhar, são elas: função referencial, função instrumental, função ideológica e cultural e a função documental (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Na função referencial, o livro é a fiel tradução do programa educacional, servindo como objeto privilegiado dos conhecimentos que determinado grupo social acredita serem necessários para transmitir às novas gerações. Na função instrumental, são colocados em práticas os métodos de aprendizagem buscando favorecer a aquisição de competências disciplinares. A terceira função complementa

³⁶ É importante salientar que para se escrever um livro didático ser professor de História não é uma obrigatoriedade, então é comum encontrarmos no mercado materiais que são de autoria de professores de outras áreas ou foi editado por uma equipe de autores que assina aquele material. Ainda existem os casos de livros que são rotulados com um autor de forte apelo mercadológico na área, mas que na verdade foi escrito por uma equipe de editores diversa.

Sobre os agentes que escrevem os livros didáticos ver Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910) (BITTENCOURT, 2004) e Os autores de livros didáticos na virada do século (MUNAKATA, 2017).

diretamente a primeira, em sua função ideológica, os livros didáticos são vetores essenciais da língua, da cultura, de valores ligados a construção de uma identidade cultural norteada pelas classes dirigentes, essa é a função que acompanha os livros escolares desde sua concepção no século XIX. E por último, em sua função documental, os vários signos constantes nos livros, como textos, imagens e ícones são voltados para despertar um pensamento crítico por parte dos alunos (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Essa multiplicidade de funções torna evidente a variedade de olhares que podem ser dedicados aos livros didáticos, possibilitando a construção de diversos objetos de pesquisa. Tal versatilidade é responsável pela popularização dos trabalhos acadêmicos que tem nas edições didáticas seu objeto principal, ou que pelo menos, os utiliza como instrumento auxiliar, como é o caso de nosso trabalho.

Quando falamos de pesquisa histórica sobre as edições didáticas, podemos distinguir os trabalhos em duas grandes linhas. A primeira considera o livro didático um documento histórico como outro qualquer, analisando os conteúdos em busca de alguma informação estranha, neste caso, segundo Choppin, na verdade o pesquisador não está escrevendo a história do livro didático, mas sim, a história de um determinado tema, personagem ou disciplina utilizando a literatura escolar como principal fonte.

Na outra vertente, os conteúdos são negligenciados, o livro é compreendido como objeto físico, como produto fabricado e por isso, os historiadores que a ele se dedicam tendem a tomar o livro didático exclusivamente considerando os ambientes e funções nos quais foram concebidos, independentemente de seus conteúdos (CHOPPIN, 2004, p. 554).

Conscientes desta clivagem, delimitamos nosso trabalho à análise do formato e dos conteúdos expostos para a seção de História Antiga dos livros didáticos escolhidos, inserindo nossa pesquisa naquela primeira vertente que utiliza a literatura didática como fonte, mas que se utiliza dela como caminho para investigar as mudanças e permanências na forma de História Antiga.

Evidentemente, diante da vastidão de edições e reedições que compreende cerca de 47% da produção editorial impressa do país, nossa análise será restrita a uma amostragem de materiais selecionados dentre aqueles aprovados no último ciclo

do PNLD para o Ensino Fundamental II. Deste universo, optamos pelas seguintes obras: a coleção *Vontade de Saber*, da Quinteto Editorial, pertencente ao tradicional grupo FTD, selecionada pelos professores para ser utilizada na rede municipal de ensino das cidades de Resende e Volta Redonda no sul fluminense. Outra obra selecionada é a *Historiar*, publicada pela editora Saraiva, que tem sido utilizada por professores da rede municipal de Maricá na região metropolitana do Rio de Janeiro. Por último, também avaliaremos o livro da coleção *Aribabá Mais História*, editada pela editora Moderna, que agora faz parte do grupo espanhol Santillana, que entrou no mercado brasileiro em 2001 com seu sistema de ensino apostilado, mas que através da aquisição da tradicional editora paulista passou a concorrer na avaliação do PNLD.

Nossa análise partirá dos seguintes critérios: apresentação concisa da formação dos autores; análise dos sumários; comentários sobre possíveis mudanças e permanências nos conteúdos, tendo como base o diagnóstico supracitado realizado pelos pesquisadores especialistas em História Antiga (DA SILVA, 2000; GONÇALVES, 2001; SILVA, 2010; BARNABÉ, 2014); análise do formato dos capítulos e interação com elementos não textuais.

O livro *Vontade de Saber* analisado foi um exemplar da 1ª edição de 2018, aprovado no PNLD 2020. Escrito por Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini, todos professores de História formados por universidades públicas e com experiência no ramo dos didáticos, o que consideramos uma vantagem, já que estes autores são profissionais da área, o que teoricamente os aproxima das demandas dos demais professores.

Seguindo os preceitos de Michel de Certeau (1979), acreditamos que investigar a formação dos autores destas obras, revela seu lugar social e nos faz entender melhor sua forma de pensar e justifica suas escolhas entre os conteúdos e abordagens utilizadas nestes materiais didáticos.

Analisamos também um exemplar da 3ª edição de 2018 e aprovada para o PNLD 2020 do livro *Historiar*, a obra conta com a autoria da consagrada dupla Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, ambos formados pela Universidade de São Paulo (USP) e com ampla atuação em escolas de Educação Básica. Jaime Rodrigues também atua no Ensino Superior, é professor do departamento de História da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

É interessante notar que, nestas duas coleções, o grupo de autores é ligado à Educação Básica, o que a princípio concede certa vantagem ao conhecer a realidade dos seus leitores. Mas também destacamos que nos dois casos, pelo menos dois dos autores atuam no Ensino Superior, o que leva a crer que estes professores estão diretamente conectados com as novidades da produção historiográfica nacional e estrangeira.

Nosso último selecionado é um exemplar da coleção *Aribabá Mais História*, aqui nos chama a atenção o fato de ser uma obra coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna sob responsabilidade da editora Ana Cláudia Fernandes, gerente editorial didática dos materiais de ciências humanas. Segundo seu perfil na rede social LinkedIn, ela é Mestre em História pela USP. De qualquer forma, essa configuração nos leva a crer que a obra tem diversos autores e que sua estruturação final pode ser resultado de um copidesque.

Quanto à estrutura, o *Vontade de Saber* tem 224 páginas divididas em 8 capítulos, sendo destes, sete dedicados à noção inicial de História, Pré-História e Antiguidade, divididos da seguinte maneira: os dois primeiros capítulos são dedicados a apresentar ao aluno a noção de História como ciência, e demonstrar as origens dos seres humanos.

A História Antiga começa de fato a partir do terceiro capítulo, quando são tratados os diversos povos mesopotâmicos e seus aspectos mais difundidos, como a formação das primeiras cidades e a invenção da escrita. Ainda neste capítulo, são apresentados também Hebreus, Fenícios e Persas formando um bloco de sociedades do Oriente Médio.

Em seguida, são apresentados capítulos dedicados à África e América Antiga. Destacamos aqui a organização social e religiosa dos egípcios, os cuxitas e a importância da água na região. Já no capítulo seguinte, são apresentados os povos americanos, Incas, Maias, Astecas e os povos que habitavam o atual território brasileiro. Tudo isso, em apenas 19 páginas, o que consideramos uma proposta desafiadora.

Finalizando, encontramos dois capítulos mais volumosos que se dedicam à Antiguidade Clássica. Assim, no sexto capítulo são analisados os gregos desde as sociedades minoica e micênicas até o Império Macedônico, passando por aspectos

sociais, como o papel das mulheres, as formações das cidades-Estados, a democracia ateniense e os conflitos militares.

Por último, o capítulo sete é dedicado aos romanos, partindo da fundação da cidade, seguindo pela presença etrusca e grega na cultura romana, e dedicando-se a seguir às questões políticas como a sucessão de formas de governo: monarquia, república e império. No fim do capítulo é reservado um espaço dedicado à situação das mulheres e a educação das crianças na sociedade romana.

O exemplar da coleção *historiar* tem 248 páginas, e está dividido em 4 unidades temáticas, sendo: Tempo, espaço e cultura; Antiguidade: América, África e Oriente; Ocidente Clássico: Grécia e Roma; Bizantinos, Feudalismo e Islamismo. As três primeiras unidades que se dedicam a temas mais diretamente ligados à Antiguidade tem 10 capítulos.

Nos três primeiros capítulos é apresentada a noção de História, tempo e formas de registro, existe também um destaque para as periodizações da História. A seguir busca-se as origens dos seres humanos e o terceiro capítulo é dedicado aos primeiros povoadores da América, o que serve de link para se conectar a segunda unidade temática do livro.

Diferentemente do *Vontade de Saber*, o *Historiar* inicia o estudo das diversas sociedades antigas pela América, partindo da nossa realidade enquanto americanos, e rompendo a tradicional visão da História como uma tocha que se apaga progressivamente ao Leste para reacender-se a Oeste de acordo com o deslocamento do foco da civilização (GUARINELLO, 2003, p. 52). Assim, Cotrim e Rodrigues, embaralham as cartas das antigas sociedades e seguem apresentando os povos mesopotâmicos, além de egípcios e cuxitas.

Quando se fala dos mesopotâmicos, é dado um destaque maior para a formação das primeiras cidades e a invenção da escrita cuneiforme. Enquanto para egípcios e cuxitas, o foco fica na organização política. Na página 92, o autor faz uma rápida menção a outros reinos e impérios africanos como: Songai, Mali, Daomé e Gana, demonstrando ao leitor que existiam outras sociedades organizadas politicamente na África, além daquelas trabalhadas mais detalhadamente no capítulo, o que é uma proposta interessante (mesmo limitada) e que difere este material do *Vontade de Saber*.

Na terceira unidade temática, temos um par de capítulos para Grécia e outro para Roma. Nas duas sociedades a divisão é a mesma, um capítulo para questões mais políticas como organização social e outro totalmente dedicado a assuntos culturais. O autor inicia essa unidade problematizando o termo Grécia Antiga e parte para explicar a formação da pólis. Em seguida o capítulo é dominado pela tradicional dicotomia Atenas X Esparta e, por meio dela, muita coisa se explica a partir da comparação.

No oitavo capítulo são trabalhados aspectos culturais gregos, medicina, filosofia, teatro, língua, são alguns dos temas que ganham destaque nesta parte que complementa o capítulo anterior dedicado aos aspectos sociais e políticos. Neste espaço, muitas vezes é destacada a origem das coisas, sempre demonstrando o surgimento destes aspectos que teoricamente nos interessam mais, ou seja, uma forma de direcionar um olhar do presente para o passado para pinçar aquilo que nos faz mais sentido.

A fórmula se repete quando a atenção se volta para os romanos, primeiro os aspectos sociais e políticos, passando pelas três fases políticas, monarquia, república e Império. Aqui se destaca a expansão militar, o domínio sobre várias regiões e a capacidade de realizar trocas comerciais dos romanos. Complementando, o décimo capítulo dedica-se a aspectos culturais, como teatro, anfiteatro, direito romano e línguas latinas, sempre objetivando construir uma ponte com a atualidade.

Analizamos também um exemplar da coleção *Aribabá Mais* da 1ª edição de 2018 e que foi aprovado para o PNLD 2020. Esta obra está dividida em 8 unidades temáticas com 19 capítulos no total, sendo que 13 capítulos são relacionados aos temas tradicionalmente compreendidos como História Antiga. Destacamos aqui que Grécia e Roma dispõem não de um capítulo, mas sim, de uma unidade temática cada uma.

Assim como o *Historiar*, este livro didático inicia sua trajetória pelas sociedades antigas a partir da América, tratando dos povos que habitavam o atual território brasileiro e as sociedades da América, com destaque para incas, maias e astecas e seus aspectos gerais.

A terceira unidade temática trata das sociedades antigas do Oriente, aqui estão os povos mesopotâmicos, os hebreus, fenícios e persas, além das civilizações

chinesas e indianas que não foram tratadas nas outras duas coleções analisadas. Acreditamos que aqui há um acerto da editora, no atual contexto geopolítico, China e Índia tem desempenhado um importante papel e cada vez mais ganham espaço nas relações bilaterais com nosso país³⁷, por isso, tratar delas pode agregar muito à leitura de mundo dos nossos alunos.

A quarta unidade é dedicada aos povos da Antiguidade na África, com dois capítulos, um para o Egito e outro para a Núbia e o Reino de Cuxe. Não há menções ou ligações com outros grupos sociais da África Antiga. Vale destacar que o início do capítulo sobre a Núbia e o Reino de Cuxe traz uma problematização interessante sobre preconceito que pode ser explorada pelos professores em sala de aula.

A quinta e a sexta unidades temáticas estão associadas à Antiguidade Clássica, utilizando a seguinte divisão: um capítulo para sociedade e política na Grécia Antiga, um para religião e arte na Grécia Antiga, já para Roma, o primeiro capítulo se dedica à formação e expansão romana e o último trata apenas do período imperial.

Analisando a estrutura dos manuais didáticos concordamos com Gonçalves, quando observa que:

"nas coleções de História, percebem-se duas tendências principais ao se estruturar o conteúdo de História Antiga. Ou se tenta abranger de forma panorâmica todas as civilizações antiga orientais e ocidentais, ou, buscando aproximar o mundo contemporâneo do passado, remete-se o aluno a uma procura das origens de certas instituições atuais, ressaltando-se o valor das civilizações grega e romana, principalmente" (GONÇALVES, 2001, p. 11).

Ao longo dos anos, estas tendências que muitas vezes se entrelaçam nas páginas dos manuais escolares, acabaram produzindo materiais que deram maior ênfase à Antiguidade Clássica, acabando por relegar outras sociedades a poucas páginas ou boxes complementares. É o caso dos cartagineses, que aparecem rapidamente em pequenas áreas dos capítulos dedicados aos romanos e que tem sua explicação unicamente associada à participação nas Guerras Púnicas (264 a.C. – 164 a.C.).

³⁷ Vale ressaltar a participação de China e Índia no BRICS, agrupamento de países ao qual o Brasil também faz parte e que tem sido importante canal de cooperação política e econômica. <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2022/junho/brasil-quer-aprofundar-parceria-entre-membros-do-brics>. Acesso em 11/03/2023.

Acreditamos que nos últimos anos houve certa diversificação nas temáticas, muito, é verdade, em atendimento a nossa Legislação que avançou no sentido de valorização da cultura indígena e afro-brasileira. A inserção das sociedades antigas africanas e ameríndias é um ganho considerável, já que a partir do estudo destes grupos podemos lançar muitas problematizações sobre a constituição do Brasil atual e seu papel no mundo.

Ao mesmo tempo, notamos que os temas canônicos (Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma) continuam sendo apresentados de forma muito parecida com aquela dos últimos dez anos, pelo menos. Há uma valorização de aspectos políticos e sociais, como guerras, expansões e mudanças de regimes. Já no campo cultural, por mais que se tente evitar, basta uma leitura um pouco mais atenta para encontrarmos a ideia de legado cultural imbuído nas diversas temáticas expostas. Por exemplo, na página 172 do livro *Vontade de Saber*, é elencada a relação do latim com as línguas neolatinas, ligação inevitável é verdade, mas entendemos que ali, assim como quando se fala do direito romano, na página 174, há um discurso sobre legado ou herança direta.

as semelhanças com o nosso alfabeto. Instigue-os também a verificar se conhecem alguma das palavras apresentadas na inscrição. Eles podem mencionar, por exemplo, a palavra **veterano**. Caso julgue oportuno, explique que se trata de uma inscrição preservada em um monumento funerário.

MAVRE LIVS Inscrição em latim feita em Roma durante o período Imperial.

As línguas neolatinas

O latim se tornou a língua oficial do império por volta do século II, mas os registros escritos encontrados nas diferentes regiões do Império Romano não foram feitos só nessa língua. O grego também era muito utilizado, principalmente pelas pessoas mais instruídas. Outras línguas, como o púnico e o aramaico, também eram faladas.

Apesar dessa variedade linguística, o latim foi a língua mais difundida no século V, mesmo após a desagregação do império. No entanto, por causa da diversidade de culturas que havia no império, essa língua se fundiu com outras e deu origem ao que chamamos de **línguas neolatinas**.

O latim e as línguas neolatinas

Entre os idiomas neolatinos, destacam-se o português, o italiano, o espanhol e o francês. Observe no quadro abaixo as semelhanças entre algumas palavras latinas e neolatinas.

Línguas neolatinas				
Latim	Português	Italiano	Espanhol	Francês
Ovo	Ovo	Uovo	Huevo	Oeuf
Vino	Vinho	Vino	Vino	Vin
Anno	Ano	Anno	Año	An
Aqua	Água	Acqua	Água	Eau
Porta	Porta	Porta	Puerta	Porte
Bucca	Boca	Boca	Boca	Bouche

Fonte de pesquisa: WALTER, Henriette. *A aventura das línguas no Ocidente: origem, história e geografia*. São Paulo: Mandarin, 1997.

172

- Caso queira complementar o estudo sobre a literatura latina, leia para os alunos as seguintes informações.

[...]

Virgílio foi o grande poeta épico latino, tendo composto, na época do imperador Augusto (século I a.C.) a *Eneida*, um poema que contava as origens heroicas do povo romano, descendente dos troianos. Na mesma época, Tito Lívio escrevia uma monumental *História de Roma*, desde a fundação até Augusto. Em ambos os casos, as obras representavam bem os planos de Augusto para glorificar as origens e a história de expansão e do domínio romano do mundo.

Você deve estar se perguntando: mas todo mundo era estudado? É difícil acreditar, não é mesmo? Mas a verdade é que não eram só as pessoas de posse que se preocupavam com a cultura. A grande massa da população romana, ainda que semianalfabeta, também gostava de escrever e, mesmo que não se pudesse ter livros publicados, era

estudado? É difícil acreditar, não é mesmo? Mas a verdade é que não eram só as pessoas de posse que se preocupavam com a cultura. A grande massa da população romana, ainda que semianalfabeta, também gostava de escrever e, mesmo que não se pudesse ter livros publicados, era

172

Vontade de Saber – 6º ano (2018, p.174).

Realizando um comentário sobre o estudo da democracia ateniense, Guilherme Moerbeck fez um apontamento com o qual concordamos e utilizamos para compreender nossa relação com os aspectos culturais das sociedades antigas. Segundo ele, o discurso sobre um legado não se sustenta. Na verdade, dentro dele estão operando os usos e apropriações do passado e, desta maneira, o estudo destes conteúdos deve ser enxergado pela ótica da alteridade, da diferença, para que possamos perceber que estes elementos culturais não nos foram transmitidos diretamente, mas que sofreram importantes mutações ao longo do tempo e que através deles podemos conhecer realidades diferentes das nossas (MOERBECK, 2018, p.145-146).

Ainda dedicando espaço para os conteúdos e a apresentação destes nos livros didáticos, queremos realizar alguns comentários sobre questões que sempre nos

chamaram a atenção nas mais variadas edições didáticas ao longo de nossa carreira docente. Muitas vezes a maneira de se apresentar o conteúdo interfere diretamente no processo de aprendizagem do estudante.

Nosso primeiro apontamento diz respeito ao consagrado termo Antiguidade Clássica. Muitas vezes, a maneira cronológica como as sociedades antigas são dispostas nos livros didáticos, nos dá a impressão de que gregos e romanos representaram o auge daquele mundo antigo, um ponto de evolução natural daquele passado, contribuindo diretamente para uma visão eurocêntrica e etnocêntrica da Antiguidade. Diante disso, a própria BNCC estimula, através da habilidade EF06HI09, a “discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas” (BRASIL, 2018). Consideramos essa discussão vital para quebrar paradigmas em sala de aula, mas nos chama atenção o fato de que apenas o livro *Historiar*, da Editora Saraiva, traga em suas páginas essa problematização (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. 130).

Os livros *Aribabá Mais História e Vontade de Saber* não trazem nenhuma menção a esta discussão em suas páginas, mesmo que indique no manual do professor a importância de realizá-la em sala de aula. Neste caso, cabe aos professores cobrirem essa temática em suas aulas, demonstrando que o conceito de Antiguidade Clássica é uma construção, resultante de uma determinada maneira de se ler a História. Será que os professores realizam essa desconstrução ou simplesmente passam por ela seguindo o curso dos livros didático em uma corrida desesperada para chegar ao final dos capítulos?

A presença de tal discussão impressa nas páginas dos livros não garante nada, nem que ela vai ser ensinada, muito menos aprendida pelos alunos, mas consideramos ser uma omissão muito grave diante da necessidade de combater o desenvolvimento de discursos preconceituosos e elitistas. Assim, entendemos que estes dois materiais perdem muito ao não privilegiar essa discussão.

Quando observamos a disposição da sociedade egípcia nesta seleção de materiais, podemos perceber certo avanço em duas questões que consideramos muito importantes, primeiramente seu posicionamento em unidades temáticas voltadas a trabalhá-lo em bloco com outras civilizações africanas, uma metodologia que acreditamos ser interessante para evitar o corrente deslocamento geográfico da

sociedade egípcia³⁸. E não menos importante, o fim da utilização da frase atribuída a Homero, “O Egito é uma dádiva do Nilo”, que limitava o entendimento desta civilização a mera casualidade das cheias do rio. Claro, não estamos negando a importância central do Nilo em uma região tão árida quanto aquela, mas a construção daquela grandiosa sociedade não se deu apenas pelas cheias, mas também por todos os avanços conquistados por aquela civilização.

Outro problema recorrente, segundo a professora Regina Bustamante, está relacionado às narrativas dedicadas à “Grécia Clássica” nos materiais didáticos de sexto ano. Estas tem sofrido com o chamado “Atenocentrismo”, definido pela historiografia como uma predominância de Atenas sobre as demais Pólis, configurando a ideia de que Atenas seria toda a “Grécia Clássica”, apagando a complexidade do mundo grego antigo (BUSTAMANTE, 2017, p.149).

Esta realidade ainda se mantém viva, porque Atenas continua ocupando a maioria das páginas dedicadas aos antigos helenos e acaba sendo utilizada como régua de medida, quase sempre em comparação com Esparta, gerando uma dicotomia que se torna fio condutor das explicações das principais mudanças sociais e políticas dos capítulos analisados. Este movimento foi levado tão ao extremo em alguns momentos, que muitas das vezes chegava a ocorrer uma espécie de anacronismo, onde as duas pólis eram retratadas quase como as duas superpotências do século XX, numa edição “Clássica” da Guerra Fria.

Nos dias atuais, essa dicotomia continua existindo, talvez menos anacrônica que no começo deste século, mas ainda assim, os volumes analisados direcionam as informações no sentido de expor essa comparação. Por exemplo, no sexto capítulo do *Vontade de Saber*, sete páginas são dedicadas a estas duas pólis, sendo seis páginas para Atenas. Enquanto isso, a coleção *historiar*, detêm cinco páginas para Atenas e três para Esparta. O livro até cita outras cidades-Estados, mas deixa claro que vai analisar aspectos apenas das duas citadas. Já no *Aribabá Mais História*, a

³⁸ Sobre o deslocamento geográfico da antiga sociedade egípcia, indicamos a dissertação de mestrado de Raisal Sagredo, *Raça e Etnicidade: Questões e debates em torno da (des)africanização do Egito Antigo* (SAGREDO, 2017).

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180903/348949.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Acesso em: 11/03/2023.

divisão por páginas é mais equilibrada contando com duas páginas para Esparta e três para Atenas.

De fato, o estudo das duas cidades é facilitado pela quantidade de fontes disponíveis, mas cabe o questionamento: será que os alunos não ganhariam muito mais se pudessem conhecer outras realidades? O mundo helênico era polifônico e vibrante, ter acesso ao conhecimento de outras pólis iria gerar uma compreensão mais rica daquela realidade e contribuiria para não se alimentar ainda mais aquela lógica dicotômica, de uns contra outros, já que quase sempre essa comparação entre Esparta e Atenas é acompanhada pelas explicações sobre a Guerra do Peloponeso, demonstrando a necessidade de sobreposição de um dos sistemas.

Esta concepção está arraigada nos materiais desde o século XIX, o *Compêndio de História Universal*, de Justiniano José da Rocha, já afirmava: “A história da Grecia pôde-se resumir na de duas ou trez republicas, na do seu poderio, de suas rivalidades, sangrentas lutas. As outras seguem o turbilhão dos acontecimentos, já dominadas, já aliadas (...)” (ROCHA, 1860, p. 53).

Ou seja, as demais cidades acabam se perdendo nesta narrativa que privilegia Esparta e Atenas, principalmente a última, utilizada como modelo pelas sociedades ocidentais ao longo do tempo. Pensar na diversificação desta narrativa é algo importante, mas ao mesmo tempo muito difícil, pois esta maneira de explicar os acontecimentos já está inserida não só nos livros, mas também arraigada nas aulas dos professores.

Quanto à Roma, por muito tempo a historiografia utilizou o conceito de decadência para englobar os processos que contribuíram para o fim do Império Romano, mas desde a década de 1980, esse termo caiu em desuso e foi substituído por desagregação que explica melhor o que ocorreu naqueles tempos. Este movimento não foi acompanhado pelos livros didáticos, que por muito tempo continuaram utilizando o termo “decadência” quase que de forma exclusiva (GONÇALVES, 2001; BARNABÉ, 2014).

Nos três volumes analisados, encontramos outras nomenclaturas utilizadas para explicar tal processo. No *Aribabá Mais* foi utilizado o termo “declínio”, enquanto no *Historiar* foi utilizado “crise” e no *Vontade de Saber* há a utilização da dicotomia “alto império” e “baixo império”. Esse cenário apresenta uma certa evolução quando

buscamos uma melhor adequação teórico-metodológica, mas a narrativa dicotômica do *Vontade de Saber* nos dá a impressão de estar lendo materiais mais antigos, que indicavam um momento de auge e outro de queda, impedindo uma reflexão mais abrangente sobre os processos de transformações relativos à História.

Outro problema muito conhecido é a falta de uma correlação entre os temas de História Antiga nos livros didáticos, quase sempre se abre um novo capítulo para cada civilização estudada, como se não houvesse nenhum tipo de conexão ou mesmo coexistência entre os assuntos abordados. Desta forma, cada povo é colocado em um bloco estanque e não há incentivo para que o aluno possa compará-los (GONÇALVES, 2001, p.12).

Conseguimos perceber essa falta de conexão em praticamente todos os materiais didáticos que utilizamos em nossa carreira acadêmica. Neste aspecto os autores apresentam enorme dificuldade de conectar os fatos, cabendo muitas vezes ao professor tentar juntas as peças, mas o que nem sempre acontece. Os conteúdos poderiam ser alocados de maneira diferente visando uma aprendizagem mais dinâmica sobre as relações existentes no mundo antigo. Podemos destacar aqui a iniciativa da coleção *Vontade de Saber*, que apresenta uma seção chamada de “Enquanto isso...”. Segundo os autores:

“Em todos os volumes da coleção o professor encontrará a seção Enquanto isso..., que tem como principal objetivo proporcionar um espaço para o trabalho com a simultaneidade. Ao perceber as diferentes realidades sociais que ocorrem simultaneamente, os alunos tornam-se mais aptos a compreender as relações de determinado tempo histórico” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 4).

A proposta é muito interessante e, sem dúvidas, traz importantes ganhos para a compreensão do processo histórico, através de eventos sincrônicos, mas infelizmente, o volume destinado ao sexto ano do Ensino Fundamental trouxe apenas duas seções “Enquanto isso...”, uma dedicada ao período paleolítico e a outra sobre a Alta Idade Média, colocando lado a lado o Império Bizantino e a consolidação do Islamismo na Península Arábica, ou seja, nenhum tema comumente tratado pela História Antiga foi abordado pela seção.

Os livros didáticos perdem muito quando apresentam as diversas sociedades da Antiguidade de maneira isolada e estanque. Muitos materiais silenciam quanto a gigantesca pluralidade cultural do mundo antigo, omitindo um conhecimento que pode

contribuir para que nossos alunos compreendam a realidade de um mundo hiper globalizado como o nosso, onde o encontro com as diferenças se faz de maneira cotidiana.

A História Antiga apresenta diversas oportunidades de valorização da diversidade, de fomentar o respeito e de repensar uma série de paradigmas sociais como o racismo, o machismo e a intolerância religiosa, a partir da alteridade e do contato entre as diversas sociedades (MOERBECK, 2021; FRIZZO; LEITE; DA SILVA, 2023).

Para que tais reflexões sejam postas em marcha, os livros didáticos podem estruturar a apresentação destas sociedades antigas a partir de uma perspectiva integradora, valorizando as trocas comerciais, os encontros entre sociedades diferentes e os contatos culturais.

Vejamos o exemplo do Império Romano, um território gigantesco que englobava diversos povos, línguas, religiões e culturas. De que maneira isso é apresentado nos livros? Muitas vezes como resultado apenas do expansionismo militar romano, onde para os dominados cabia apenas o papel de pagar impostos e absorver cultura romana.

Por muito tempo, a historiografia se utilizou do termo “Romanização”³⁹ para explicar a relação de imposição cultural dos romanos sobre suas províncias. Os “conquistadores” primeiro dominavam militarmente uma região, instauravam a coleta de impostos e em seguida começavam a construir aparelhos urbanos, como anfiteatros e templos para impor seu estilo de vida, sua cultura. Essa visão já foi questionada e, podemos dizer, até mesmo rechaçada pelos meios acadêmicos nos últimos 30 anos. Sabemos muito bem, que não faz sentido acreditar nesse tipo de relação em que não tenha existido nenhum tipo de troca cultural, onde tudo era feito numa via de mão única (BEARD, 2017; MENDES, 2007).

Na verdade, estas interações culturais guardam uma multiplicidade de formas e resultados pouco explorados pelos materiais e pelas aulas ministradas em todo o

³⁹ O conceito de romanização tem marcado presença na produção historiográfica internacional desde o século XIX. Surgido no contexto de criação dos Estados Nacionais, foi utilizado pelos especialistas com o sentido de evolução moral, de passagem da barbárie a civilização através da imposição de aspectos culturais romanos. Ao longo dos anos este conceito tão comum foi sofrendo críticas, alterações de sentido e até mesmo caiu em desuso, já que os novos paradigmas acadêmicos apontam para uma relação de assimilação, negociação, resistência e conflito entre os romanos e os povos dos territórios ocupados (SILVA, 2011; HINGLEY, 2010; MENDES, 2007).

Brasil. Devemos compreender que aqueles contatos culturais não se resumiram em uma oposição binária do tipo “civilizado” versus “bárbaros”, ou que os romanos impuseram sua cultura enquanto os nativos aceitavam de maneira passiva toda esta transferência de hábitos e ritos num processo de “cima para baixo”. Mas, sim, que a “romanização” era um processo vivaz e heterogêneo de múltiplas interações culturais marcadas por uma “dinâmica de assimilação, ajustamento, negociação e conflito” resultando em uma diversidade de hibridizações e amálgamas culturais (BEARD, 2017; MENDES, 2007).

As interações culturais dentro (e fora) do espaço geográfico do Império Romano eram intensas, muito se impôs, mas também houve trocas capazes de promover uma cultura adaptável a cada região do Império, fruto de uma hibridização cultural, o que tem sido defendido pela historiografia atualmente e o que ajudaria a compreender as dinâmicas culturais, sociais e políticas da Antiguidade na região do Mar Mediterrâneo (FERREIRA, 2017; MANTAS, 2012; MENDES, 2002).

Entre os livros analisados, o *Vontade de Saber* se utiliza do mapa do Império Romano para demonstrar seu tamanho (ou poder) e explorar que naquele espaço houve um intenso circuito de comércio, mas não vai além. E a circulação de pessoas? E as trocas culturais? São simplesmente negligenciadas. Já o volume da coleção *Aribabá* destaca as sociedades do Mediterrâneo, abrindo o leque para uma maior interação entre os habitantes daquele espaço. Mas, para nós, a proposta mais completa dos três é do *Historiar*, que apresenta o Mediterrâneo como espaço de circulação de pessoas, mercadorias e saberes, além de realizar uma atividade na seção “Outras histórias”, da página 152, que demonstra o contato entre romanos e não romanos.

Outras HISTÓRIAS

Os não romanos entre os romanos

Leia a seguir um texto sobre o convívio entre romanos e não romanos após as conquistas territoriais. Depois, responda às questões.

Os romanos conquistaram primeiro a Itália e, depois, toda a bacia do Mediterrâneo e, pouco a pouco, povos e mais povos foram sendo incorporados ao mundo romano. Ainda que esses outros povos fossem sendo considerados parte de Roma e que, até mesmo, a cidadania fosse concedida a indivíduos ou grupos inteiros, sempre muitos foram os não romanos. Dentre estes, os mais numerosos eram os escravos, muitas vezes provenientes dos lugares mais distantes de Roma. Ao se tornarem escravos devia m aprender a língua, os usos e costumes dos romanos, mas não deixavam de continuar com muitas de suas crenças e valores originais. Talvez o mais famoso exemplo seja o de Espártaco, homem nascido na Trácia, na Europa Oriental. Serviu no exército romano, desertou e tornou-se líder de uma quadrilha. Tendo sido preso, foi vendido como escravo para um treinador de gladiadores. E, em 73 a.C., em Cápua, convenceu outros gladiadores a fugirem. A revolta espalhou-se e noventa mil escravos juntaram-se a eles, sob comando de Espártaco, derrotando os dois cônsules, em 72 a.C. Mas no ano seguinte, foram, finalmente, vencidos. Houve muitas outras revoltas e fugas, mas nenhuma tão grande quanto esta. (A referência à Revolta de Espártaco ultrapassa sua época, pois seu nome foi usado para designar movimentos de resistência e revoltas contra variadas formas de opressão ao longo da História, inclusive no século XX, como no Movimento Espartaquista, na Alemanha, em 1917.)

Quando os romanos conquistaram os gregos, no século II a.C., encontraram uma civilização que acharam grandiosa. Passaram a estudar a língua e a Literatura gregas, a conhecer a Filosofia, a importar obras de arte e professores gregos. Os romanos de posses passaram a conhecer o grego até melhor do que o latim, como hoje em dia, quando alguns consideram o inglês mais importante que o português. Os gregos, mesmo conquistados pelos romanos, não se preocupavam em aprender o latim de seus dominadores e, ao contrário, os romanos passaram a usar o grego em tudo o que se publicava no mundo de fala grega. [...]

A maioria dos povos conquistados, contudo, não era assim tão respeitada pelos romanos. Os povos podiam continuar a usar suas línguas e praticar seus costumes, mas apenas o latim era aceito como veículo de comunicação oficial.

FUNARI, Pedro P. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 125-126.



▲ Vista da Biblioteca de Celso, em Éfeso, na atual Turquia. A cidade, de tradição grega, foi submetida ao domínio romano no século II a.C. e se tornou uma das maiores cidades romanas. Nessa biblioteca, construída em 117 a.C., há inscrições em grego e em latim. Fotografia de 2018.

Atividades

◀ Faça no caderno ▶

Historiar – 6º ano (2018, p.152).

A partir de um material mais completo neste sentido, é possível, mesmo para alunos de sexto ano, se ensinar sobre diversidade, respeito, mundo globalizado e trocas culturais, conhecimentos extremamente necessários para a formação de pessoas capazes de respeitar as diferenças e conviverem em um mundo mais plural e inclusivo. Desta maneira, contribuindo para frear a escalada de discursos autocentrados que tem alimentado uma verdadeira onda de extremismo pelo planeta.

Por último, queremos destacar a percepção que tivemos ao analisar os volumes selecionados. Percebemos que na coleção *Vontade de Saber*, os aspectos culturais são tratados como linha principal de explicação dos fatos. A tentativa de apresentar questões como escrita, religião, as condições de vida das mulheres e crianças e as

influências culturais entre os diversos povos da Antiguidade, abrem um canal de explicação possível, além daquele tradicional ensino pelas vias políticas.

Em contrapartida, as coleções *Historiar* e *Aribabá Mais* seguem uma linha muito próxima, privilegiando os aspectos políticos e os grandes personagens que sempre aparecem mesclados com aspectos culturais, dando um ar de renovação aquele formato mais tradicional de expor os eventos históricos. Isso não significa que existe um abismo separando estes dois volumes do *Vontade de Saber*, até porque este último não representa nenhuma revolução didática, mas é importante pontuar que existe esta diversidade de posicionamentos no meio editorial, o que impacta diretamente na escolha dos professores.

Por fim, pensamos que em plena era da informação, da tecnologia e de descobertas incríveis como a inteligência artificial, não faz mais sentido ter um livro didático que apresenta suas informações apenas de maneira textual. Imagens, links e interações fazem cada vez mais sentido e, por que não dizer, falta, para os estudantes que manuseiam estes materiais.

Neste sentido, a utilização de imagens não é novidade, há muitos anos os livros de História vêm recheados de fotografias ou imagens decorativas. A grande questão é saber de que forma isso contribui ou não para o processo de ensino-aprendizagem. Devemos ressaltar que, apesar de muitas coleções atuais apresentarem projetos gráficos atraentes, muitas imagens servem apenas para ilustrar ou confirmar o que foi dito no texto, acabando por desvalorizar o uso das fontes materiais no contato com seu receptor (STRÖHER, 2012, p.47).

Nas três coleções analisadas encontramos uma diversidade imagética muito grande e com características muito semelhantes. Todos os volumes contam com mapas e fotografias de objetos produzidos pelas sociedades estudadas (máscaras, vasos, monumentos etc.), imagens que podem ser utilizadas pelo professor para demonstrar itens originais da época, permitindo o uso das representações do passado para ensinar sobre o modo de vida daqueles povos.

A utilização da imagética já se tornou canônica nos manuais didáticos, basta agora ajustá-la da melhor maneira ao aprendizado. Em muitos casos, nos preocupa a falta de conexão da imagem com o texto, dando a impressão de que se trata apenas de uma ilustração. Devemos ter a clareza que o livro não precisa ser “enfeitado”, ele

precisa ser eficiente, e nisso, em algumas vezes as editoras falham por não explorar de maneira pedagógica o uso das imagens.

Nossos alunos são fruto da era digital, para muitos deles, a imagética tem um apelo maior que a linguagem textual, por isso, é preciso canalizar todas essas ilustrações para um processo de aprendizagem crítico. Quantos exercícios e debates podem ser suscitados a partir de uma imagem? Quando falamos da Antiguidade, isso se torna ainda mais potente, já que muitos alunos só têm o contato com aquela realidade a partir dos livros didáticos. Em muitos casos, as imagens constantes nos livros são as únicas ferramentas capazes de materializar esse passado para o aluno, logo, devemos aproveitá-las para auxiliar na construção de uma visão crítica sobre aquele passado longínquo.

CONCLUSÃO

A partir deste ponto, queremos realizar alguns comentários visando responder nossos questionamentos e apontar caminhos possíveis para o ensino de História Antiga nas escolas brasileiras. É importante salientar que este trabalho não se encerra em si mesmo e, conseqüentemente, não tem a pretensão de trazer respostas absolutas aos problemas apresentados, mas sim, apontar direções interessantes para a construção de um processo de ensino-aprendizagem conectado com as demandas da atualidade e que tenha algum sentido na vida dos estudantes.

Ao longo da pesquisa, não encontramos uma fórmula mágica ou a receita capaz de tornar o ensino de História Antiga escolar perfeito, mas acreditamos que parte da melhoria da qualidade deste ensino passa por adaptações que o professor pode fazer em sua forma de trabalho e, também, e por algumas mudanças que os materiais didáticos poderiam trazer em suas próximas versões, pensando nos futuros editais do PNLD.

Como vimos, a História Antiga nasceu com vocação eurocêntrica, a partir de um processo duplo de constituição de uma História singular pautada em uma maneira particular de enxergar o passado, ao mesmo tempo em que se constituía como narrativa legitimadora do processo de expansão imperialista europeu sobre os demais povos do globo (INGLEBERT, 2014; KOSSELECK, 2017). Este processo se deu alicerçado na construção de uma divisão da História Geral a partir de uma periodização que privilegia os eventos relacionados à História de uma determinada parte do continente europeu. Por isso, demonstramos em nosso primeiro capítulo a obrigatoriedade de se problematizar esta noção de tempo, principalmente, a ideia de uma temporalidade quadripartite, responsável por eclipsar outras histórias.

Percorrendo ao longo da pesquisa a trajetória da História Antiga no Brasil, foi possível compreender que em sua essência se encontram dois papéis centrais, os papéis culturais e sociais. No primeiro, mais amplo, objetivou-se construir desde os primórdios da educação no país, uma ponte de conexão com a Antiguidade Clássica. E o segundo, a partir desse instrumental clássico, forjou um marcador de dominação responsável por estruturar as relações sociais da nação.

No quesito cultural, desde a chegada dos primeiros jesuítas, a educação transmitida aos colonos e aos membros do clero estava destinada a manter uma ligação com Portugal, estreitando os laços de pertencimento. É a partir desta pertença, que as elites luso-brasileiras começaram a acessar o portal que as levaria a se conectar à Antiguidade Clássica e, conseqüentemente, reivindicar para si o rótulo de herdeiras dos antigos. Imbuídos do espírito renascentista europeu, esses primeiros colonos desejavam resgatar os valores e conceitos da Antiguidade Clássica, tida como superior à Idade Média e às outras narrativas da própria História Antiga.

Por isso, os textos e autores clássicos foram estudados como mecanismos capazes de construir uma lógica legitimadora para aqueles aventureiros que desejavam transplantar para as Américas a cosmovisão dos europeus ocidentais. Num jogo de identificações, os colonos se apresentaram como clássicos, detentores do saber, da civilização e da cultura, enquanto os povos originários, eram os bárbaros e pobres selvagens. Este jogo fica claro quando transmutamos para a modernidade colonial a diferenciação que gregos e romanos faziam com os povos que não comungavam de seus valores culturais naquela distante Antiguidade.

Essa construção foi fundamental para validar o papel social que a História Antiga desempenhou ao longo de todos esses anos. A partir deste jogo de identificações fundamentado nos tempos coloniais, gerou-se um marcador social muito utilizado nos períodos posteriores, mas que atingiu seu ápice no Império. Um seleto grupo de letrados, conhecedores dos clássicos responsáveis por erigir o “Império da eloquência” (DE SOUZA, 1999).

Eram estes homens que se apresentavam como únicos capazes de guiar os destinos da nação, eram eles também, os únicos a acessar espaços privilegiados na sociedade imperial e, posteriormente, na republicana e a tecer os destinos de milhares de brasileiros e brasileiras. Ou seja, por muito tempo, esse conjunto de conhecimentos foi privilégio de poucos e um marcador importantíssimo na nossa construção social.

Essa lógica foi transmitida por diversas gerações, ao longo de vários momentos políticos diferentes. Foi somente nos últimos 40 anos que enxergamos mudanças mais profundas no campo historiográfico que trouxeram novos métodos e objetos de estudo capazes de gerar uma dinâmica diferente à História Antiga, que passou a pôr

em xeque, mesmo que não totalmente, este papel de mantenedora de *status quo* e justificadora de desigualdades.

Inúmeras pesquisas acadêmicas, inclusive brasileiras, levaram o estudo da Antiguidade para outro patamar. Novas sociedades, novas interpretações e personagens começaram a ocupar espaço na narrativa, o que pode ser evidenciado pelo abandono daquela história factual baseada nos feitos de grandes personagens, geralmente homens brancos, cristãos e donos de terras e pessoas escravizadas.

A inserção da cultura material, das memórias e das expressões culturais humanas possibilitaram a abertura de um campo mais rico e promissor na utilização da História Antiga no Ensino Fundamental. Um importante indicador dessas mudanças são os livros escolares disponibilizados pelo PNLD, que desde sua formulação ganharam muito no quesito qualidade. Para tal, o processo de avaliação contínua das obras foi fundamental ao balizar uma série de exigências, tanto no quesito legal, quanto de caráter teórico, elaborado por uma série de especialistas a serviço do MEC.

É no material didático e nas aulas ministradas que estão as grandes chaves de mudança se quisermos utilizar a História Antiga de maneira mais interessante e produtiva para nossos alunos. Aquilo que é vinculado na Educação Básica, é diretamente responsável por validar, anular ou transformar os papéis socioculturais da disciplina escolar.

Analisando uma amostra de materiais atuais em paralelo ao primeiro *Compêndio de História Universal* escrito por Justiniano José da Rocha em 1860, percebemos que os livros dedicados à História Antiga escolar evoluíram bastante, na apresentação, nos enfoques e na maneira de narrar os fatos, afinal, são 150 anos de separação no espaço temporal. Porém, a disposição dos conteúdos se manteve muito semelhante, o que nos aponta a existência de um fio condutor da metanarrativa que foi sendo mantido pelo mercado editorial e pelos currículos.

Assim como no primeiro *Compêndio*, os livros atuais ainda tratam a Antiguidade como um bloco de sociedades e culturas hermeticamente fechadas, com pouca ou quase nenhuma interação com o mundo, onde trocas e conexões (com exceção das econômicas) não são valorizadas ou privilegiadas na construção do entendimento

sobre o passado. Aqui temos o que consideramos um ponto nevrálgico, se quisermos mudar o objetivo e a qualidade do ensino de História Antiga na atualidade.

Muitos professores reclamam da dificuldade em ensinar História Antiga, outros são mais sinceros e fazem questão de dizer que não gostam destes conteúdos, mas o grande entrave para se trabalhar esta temática está na formulação de objetivos conteudistas, de maneira implícita ou explícita. Os profissionais da Educação Básica precisam entender que a Antiguidade da sala de aula não é enciclopédica, mas sim deve ser pensada para a realidade escolar, de maneira que dialogue com as necessidades de formação dos estudantes (MOERBECK, 2018, p.143).

Em sala de aula, precisamos superar a História Antiga tradicional, tanto em seus problemas, como em seus objetos. Não adianta apenas denunciar o eurocentrismo, uma realidade muito trabalhada pelos pesquisadores, ou ainda, dissertar sobre a importância da História Antiga para se construir um cabedal intelectual ou para se entender a origem das coisas nesta epistemologia ocidental. É preciso ir além e trazer significância e utilidade diante das demandas do mundo atual.

Vivemos em um mundo de contradições, estamos em um espaço globalizado e hiper conectado, onde o conhecimento se dissemina de diversas maneiras ao mesmo tempo em que fronteiras são fechadas e muros são levantados, onde violência e segregação reinam em discursos negacionistas e preconceituosos vociferados por uma extrema-direita que se organiza a nível mundial, ameaçando a coexistência e a existência de pessoas tidas como “inconvenientes”.

A História Antiga com todo seu mosaico de povos e culturas é capaz de trazer importantes contribuições para o presente século. Precisamos projetar nosso olhar para o passado de maneira dinâmica, buscando valorizar mais que uma série de conhecimentos capazes de nos permitir acessar nosso “passaporte” ocidental. Faz-se necessário demonstrar aos estudantes as inúmeras dinâmicas daquele tempo como possibilidade de convivência entre diferentes pessoas.

Aqui apontamos uma alternativa interessante, o professor pode quebrar as balizas espaciais e cronológicas para trabalhar as sociedades em espaços mais amplos, como por exemplo a Bacia do Mar Mediterrâneo, uma região privilegiada na circulação de pessoas, bens e culturas (GUARINELLO, 2003). Essa possibilidade

pode e deve ser estendida para outros modelos de trabalho, por exemplo, as diversas sociedades da África Antiga ou os povos originários das Américas.

Ainda nesta linha, já discutimos ao longo do trabalho sobre a predominância das temáticas clássicas sobre as demais e não queremos ser repetitivos, mas se Grécia e Roma ainda são as sociedades mais destacadas nos currículos e materiais, é preciso começar a quebrar suas simplificações e generalizações em sala de aula. Gregos e Romanos não eram sociedade homogêneas e por isso não devem ser estudadas desta forma, logo também não devemos pensar que falando apenas de Atenas e Esparta estamos ensinando sobre o “mundo grego”. Devemos demonstrar que houve muitas realidades naqueles espaços e que mesmo não sendo possível estudar todas, pelo menos devemos entender que experiências sociais, políticas e culturais não foram exclusividade de alguns, mas sim resultados de um longo processo de trocas.

Outro caminho interessante, mas que demanda maior preparo das aulas e dos próprios materiais didáticos, é a utilização mais frequente de fontes históricas como instrumentos de reflexão sobre o passado. Quando possível, o professor deve oferecer imagens, textos e artefatos⁴⁰ para que sejam analisados como expressões daquelas sociedades estudadas. Essa observação crítica por parte dos alunos pode ser relevante para confrontar as diferentes maneiras de enxergar o mundo dos diversos povos estudados.

É possível realizar a exibição de imagens, a leitura de parte de um documento da época, a comparação de documentos diferentes, ou mesmo um exercício entre diferentes grupos para estimular o senso crítico dos estudantes, possibilitando que estes entrem em contato com diferentes visões do mundo antigo. A partir daí, o objetivo, independente da atividade escolhida é o mesmo: demonstrar que naquele mundo tão distante no tempo, as sociedades também conviviam e construíam suas relações baseadas no encontro das diferenças.

⁴⁰ No caso do Brasil, ter acesso a artefatos relacionados à História Antiga é muito difícil, por isso, muitas vezes, o aluno terá acesso apenas a imagem de algum artefato nos livros ou na internet. Porém é possível realizar atividades muito interessantes a partir de algumas alternativas digitais, como museus online, reconstruções gráficas de cidades e artefatos antigos e até mesmo uma imersão 3D, quando for possível acessar tais recursos. Citamos algumas alternativas interessantes: Labeca (USP), o projeto Rome Reborn (University of Virgin, EUA) e Digital Giza (Harvard University).

Por último, sugerimos um apontamento teórico. A utilização dos estudos decoloniais podem contribuir para o conhecimento da Antiguidade, ajudando a construir sentido para o seu ensino-aprendizagem na atualidade. É um caminho longo e que tem sido percorrido de maneira tímida. Alguns pesquisadores já estão pensando a partir desta linha⁴¹, trabalhos estão sendo produzidos e grupos de estudo estão se organizando, acreditamos que em breve será possível colher bons frutos.

Seguindo essa vertente, Guilherme Moerbeck aponta que os temas da Antiguidade podem ser trabalhados de maneira decolonial na escola a partir do reconhecimento de que não existe uma herança monolítica da Antiguidade e que, conseqüentemente, devemos questionar o conceito de clássico, evitando reproduzir acriticamente seus valores e conteúdos. E, por último, que a alteridade e a empatia histórica devem ser compreendidas como as chaves de interpretação desse passado (MOERBECK, 2021).

Neste momento, está evidenciada a existência de duas leituras de Antiguidade nas salas de aulas no Brasil: aquela tradicional, que por muito tempo tem sido estruturada a partir da noção de pertencimento ocidental, onde

“vemo-nos como ocidentais e a Grécia e Roma parecem-nos mais próximos que as Histórias de outras sociedades antigas, tais como China, Índia, sociedades nilóticas da África Central e do Sul”, entre outras, por isso asseveramos que a construção da identidade cultural ocidental fora, em grande medida, forjada por um discurso que nos vincularia à chamada ‘herança clássica’” (FARIAS JUNIOR, 2019).

Neste contexto, a maior preocupação está em garantir ao aluno um repertório mínimo de conhecimentos que permita construir a identificação com o contexto ocidental, mesmo que isso seja feito de maneira enciclopédica ou mesmo que não estimule a percepção das diferenças como construtivas.

Em contrapartida, temos uma visão que se utiliza da Antiguidade para explicar o mundo a partir da quebra das balizas temporais e espaciais, uma explicação a partir da interação cultural inerente aos seres humanos e que pode contribuir para um entendimento mais amplo da realidade pelo estudante.

⁴¹ Podemos citar a iniciativa do grupo de estudos Didaskō (LEDDDES/UERJ), surgido em 2019, o grupo tem como objetivo tomar questões sensíveis do presente para pensar o ensino das temáticas da Antiguidade a partir de um olhar inclusivo, dialogando com as teorias pós-coloniais e os direitos humanos. Para conhecer melhor esta iniciativa acesse: <https://www.facebook.com/groups/399535554727708/>. Acesso em: 24 de junho de 2023.

Não queremos advogar um presenteísmo, nem manipular a História Antiga em nome de interesses, como tanto já se fez na História da educação desse país, mas desejamos utilizar as potencialidades da alteridade, dos choques culturais, da empatia, da compreensão e da convivência para realizar uma leitura de mundo que se oponha aos discursos de segregação e exclusão.

Desta maneira, o estudo da História Antiga pode agir como prevenção ao surgimento de discursos autocentrados do ponto de vista cultural. Por ela, é possível realizar o exercício de lançar um olhar para a diferença em relação ao passado e projetar um futuro diferente de nossa realidade atual (MOERBECK, 2018).

Nossa pesquisa demonstrou que a História Antiga tem um grande potencial para somar na construção de um mundo mais aberto e plural, capaz de respeitar as diferenças e produzir cidadãos ativos e que tenham o respeito como ideal de vida. Principalmente se professores e livros didáticos utilizarem novos parâmetros historiográficos, conectando esses conhecimentos as demandas do mundo globalizado e seus consequentes desafios.

Para atender esta demanda devemos trabalhar a Antiguidade a partir dos encontros, ao invés dos desencontros tão comuns nas páginas dos livros didáticos, a fluidez ao invés da estanqueidade, a convivência dos diferentes em substituição ao Império dos iguais. Assim, a História Antiga se torna agente de fomento ao diálogo, a inclusão e a convivência em um mundo tão diferente daqueles tempos, mas ao mesmo tempo tão diverso e expressivo quanto aquele de outrora.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educar em Revista*, n. 42, p. 163–171, dez. 2011.
- ABUD, K. M. TEMPO: a elaboração do conceito nos anos iniciais de escolarização. p. 10, 2012.
- AGOSTINHO, S. Confissões de santo Agostinho. 1ª edição ed. [s.l.] Penguin, 2017.
- ANDERSON, B. Comunidades imaginadas. Tradução: Denise Bottman. 1ª edição ed. [s.l.] Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, A. DE. Democracia social e econômica. Cultura política e o pensamento autoritário. Brasília: Biblioteca do pensamento brasileiro, Câmara dos Deputados, 1983.
- ARISTÓTELES; SILVA, M. A. DE O. Política. 1ª edição ed. [s.l.] Edipro, 2019.
- BARNABÉ, L. E. De olho no presente: História Antiga e livros didáticos no século XXI. *OPIS*, v. 14, n. 2, p. 114–132, 24 out. 2014.
- BARROS, J. D. Tempo dos historiadores. 1ª edição ed. [s.l.] Editora Vozes, 2013.
- BARROS, J. D. Fontes históricas: Introdução aos seus usos historiográficos. 1ª edição ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.
- BEARD, M. SPQR: Uma história da Roma antiga. [s.l.: s.n.].
- BEARD, M.; HENDERSON, J. Antiguidade Clássica: uma brevíssima introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, 2017.
- BITTENCOURT, C. M. F. O saber histórico na sala de aula. [s.l.] Unesp, 2002.
- BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 475–491, dez. 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4ª edição ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

BITTENCOURT, R. N. UM DILEMA PRÉ-SOCRÁTICO: A NATUREZA DO TEMPO EM ANAXIMANDRO E HERÁCLITO. NEARCO - Revista Eletrônica de Antiguidade e Medievo, v. 4, n. 1, p. 137–150, 2011.

BLOCH, M. Apologia da história: Ou o ofício do historiador. [s.l.: s.n.].

BOULOS JÚNIOR, A. História sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais. 4ª ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRAGUE, R. Tempo em Platão e Aristóteles. [s.l.] Edições Loyola, 2006.

BRAICK, P. M.; MOTA, M. B. História das cavernas ao terceiro milênio: 6º ano: ensino fundamental: anos finais. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, 2015.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, 2016.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – FNDE. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções para o programa nacional do livro didático – PNLD 2024 – 2027. Brasília: Ministério da Educação, FNDE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2020: história – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BUSTAMANTE, R. Para além do atenocentrismo: um desafio para a História ensinada. Em: Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV editor, 2017. p. 288.

CAIMI, F. E. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. Em: Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV editor, 2017. p. 288.

CARDOSO, G. Tempo e Eternidade em Santo Agostinho. v. 3, p. 11, 2010.

CARVALHO, J. M. DE. Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi. 4ª edição ed. [s.l.] Companhia das Letras, 2013.

CERTEAU, M. DE M. D. A Escrita da História. 3ª edição ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CEZAR, T. A. C. Lição sobre a escrita da história: historiografia e nação no Brasil do século XIX. 2004.

CHESNEAUX, J. ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores. México: Siglo XXI Editores Mexico, 1991.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. Revista História da Educação, v. 6, n. 11, p. 5–24, 2002.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 3, p. 549–566, dez. 2004.

COELHO, J. G. Ser do tempo em Bergson. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 8, n. 15, p. 233–246, ago. 2004.

DA SILVA, G. V. História Antiga e Livro didático: Uma parceria nem sem harmoniosa. Dimensões, v. 11, p. 231–238, 2000.

DIEHL, A. A. A cultura historiográfica brasileira: do IHGB aos anos 1930. [s.l.] Universidade de Passo Fundo, 1998.

DOMINGUINI, L. A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA COMO INTERMEDIADORA ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O CONHECIMENTO ESCOLAR. v. 7, n. 2, p. 16, 2008.

DOS SANTOS, B. B. M. O CURRÍCULO DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA NO COLÉGIO PEDRO II- A DÉCADA DE 70:ENTRE A TRADIÇÃO ACADÊMICA E A TRADIÇÃO PEDAGÓG. 2009.

FARIAS JÚNIOR, J. P. DE. História antiga: trajetórias, abordagens e metodologias de ensino. 1. ed. [s.l.] Navegando Publicações, 2020.

FARIAS JÚNIOR, J. P. D. AS PERIODIZAÇÕES DA HISTÓRIA GERAL E DA HISTÓRIA ANTIGA NOS MANUAIS DE ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: limitações e proposições. Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História, v. 16, n. 28, p. 106–127, 21 jul. 2019.

FERREIRA, L. K. A. Docere, delectare, movere, formas e usos da história antiga no Imperial Colégio de Pedro II. 2022.

FERREIRA, M. D. M.; OLIVEIRA, M. M. D. D. Dicionário de Ensino de História. 1ª edição ed. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Editora FGV, 2019.

FERRO, M. A História Viglada. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FONSECA, T. N. DE L. E. História & Ensino de História. Edição: 2 ed. [s.l.] autêntica, 2007.

FRANCISCO, G. D. S. “Somos todos gregos”: a influência da Grécia de Percy B. Shelley * “We are all greeks”: the influence of Percy B. Shelley’s Greece. História e Cultura, v. 2, n. 3, p. 17, 2013.

FRANCISCO, G. D. S. O Lugar da História Antiga no Brasil. Mare Nostrum (São Paulo), v. 8, n. 8, p. 30, 9 out. 2017.

FURET, F. A Oficina da História. Viseu, Portugal: Gradiva, 1997. v. 1

GONÇALVES, A. T. M. Os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. Revista Hélade, v. 2, n. Especial, p. 9–14, 2001.

GONÇALVES, A. T. M.; SILVA, G. V. O ensino de História Antiga nos livros didáticos brasileiros: balanço e perspectivas. Em: A Tradição Clássica e o Brasil. Brasília: Fortim, 2008.

GREGORI, A. M. O LUGAR DA ANTIGUIDADE NOS PROGRAMAS DE HISTÓRIA: DA DISSOLUÇÃO DO CURRÍCULO HUMANÍSTICO AOS DEBATES SOBRE A BNCC. 2020.

GUARINELLO, N. L. UMA MORFOLOGIA DA HISTÓRIA: AS FORMAS DA HISTÓRIA ANTIGA. v. 3, n. 1, p. 21, 2003.

- GUARINELLO, N. L. História antiga. 1ª edição ed. [s.l.] Editora Contexto, 2013.
- GUIMARÃES, J. O. Reatualizar a tradição clássica. Em: CHEVITARESE, A. L.; CORNELLI, G.; SILVA, M. A. DE O. (Eds.). A tradição clássica e o Brasil. Brasília: Fortium, 2008a. p. 5–13.
- GUIMARÃES, JI. L. S. Nação e Civilização nos Trópicos: p. 23, 1988.
- GUIMARÃES, M. S. Uma História da História Nacional: textos de fundação. Em: História Social da Língua Nacional. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2008b.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu Da Silva; Tradução: Guacira Lopes Louro. 12ª edição ed. [s.l.] Lamparina, 2019.
- HALL, S.; WOODWARD, KATHRYN; SILVA, T. T. DA. Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. 15ª edição ed. [s.l.] Editora Vozes, 2014.
- HARTOG, F. Os Antigos, o Passado e o Presente. 1ª Edição ed. Brasília: Editora UnB, 2003.
- HARTOG, F. Regimes de historicidade - Presentismo e experiências do tempo. 1ª edição ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- HINGLEY, R. Imperialismo Romano, O - Novas Perspectivas A Partir Da Bretanha. 1ª edição ed. [s.l.] Annablume, 2010.
- HOBBSAWM, E. Era dos extremos. 1ª edição ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOBBSAWM, E. J.; PAOLI, M. C.; QUIRINO, A. M. Nações e nacionalismo desde 1780. 11ª edição ed. [s.l.] Paz & Terra, 2012.
- HOBBSAWM, E. J.; RANGER, T. A invenção das tradições. Tradução: Celina Cardim Cavalcante. 12ª edição ed. [s.l.] Paz & Terra, 2012.
- INGLEBERT, H. Le Monde, l'Histoire. [s.l.] Presses Universitaires de France, 2014.
- JUNIOR, C. A. M. O Estado Novo por Getúlio Vargas: a verdadeira democracia é a democracia social? Em Tempo de Histórias, v. 1, n. 33, p. 231–252, 2018.
- KOSELLECK, R. Futuro Passado. 1ª edição ed. Rio de Janeiro (RJ): Contraponto, 2007.

- LAVAL, C. A escola não é uma empresa. 1ª edição ed. [s.l.] Boitempo, 2019.
- LEITE, P. G. Ensino de História, reformas do ensino e percepções da Antiguidade: apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira. *Mare Nostrum* (São Paulo), v. 8, n. 8, p. 13, 9 out. 2017.
- LOPES, M. DO C. B. O CALENDÁRIO ATUAL. HISTÓRIA, ALGORITMOS E OBSERVAÇÕES. *Millenium*, n. 43, p. 107–125, 2012.
- MACHADO, J. P.; COLVERO, R. B.; PORTO, L. F. Os reveses do ensino de História Antiga no Brasil. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 5, 5 maio 2019.
- MARQUES, J. B. O conceito de temporalidade e sua aplicação na historiografia antiga. *Revista de História*, v. 0, n. 158, p. 43, 30 jun. 2008.
- MARQUES, M. Origem e evolução do nosso calendário. Disponível em: <<http://www.mat.uc.pt/~helios/Mestre/H01orige.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- MATOS, J. S. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. p. 20, 2012.
- MATTOS, I. R. DE; PAES, M. H. S.; RODRIGUES, M. O Império da boa sociedade: A consolidação do estado imperial brasileiro. Edição: 14 ed. São Paulo: Atual, 2019.
- MENDES, N. M. Império e Romanização: “Estratégias”, Dominação e Colapso. *BRATHAIR - REVISTA DE ESTUDOS CELTAS E GERMÂNICOS*, v. 7, n. 1, 2007.
- MOERBECK, G. História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 7, 2018.
- MOERBECK, G. EM DEFESA DO ENSINO DA HISTÓRIA ANTIGA NAS ESCOLAS CONTEMPORÂNEAS: BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM, USOS DO PASSADO E PEDAGOGIA DECOLONIAL1. 2021a.
- MOERBECK, G. G. Em defesa do ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial: (In defense of the teaching of ancient history in contemporary schools: Common National Curriculum Base, uses of the past and decolonial pedagogy).

BRATHAIR - REVISTA DE ESTUDOS CELTAS E GERMÂNICOS, v. 21, n. 1, 7 set. 2021b.

MORENO, A. C. M. D. Currículo de história sem Tiradentes é criticado por ex-ministro da Educação. G1, 2015.

MUNAKATA, K. Os autores de livros didáticos na virada do século. Em: Educação na História: intelectuais, saberes e ações instituintes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017. p. 310.

NADAI, E.; BITTENCOURT, C. F. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. Em: Ensino de História e a Criação do Fato. [s.l.] Contexto, 2009. p. 59.

NORA, P. Les lieux de mémoire, tome 1: La République. Paris: Gallimard, 1984.

OLIVEIRA, A. P. D.; ARAÚJO, R. M. TEMPO E MODERNIDADE, ESPAÇO E OS PARADOXOS DE ZENÃO. COM UMA APOSTILA SOBRE O CONCEITO DE ESPAÇO. v. 16, n. 2, p. 26, 2016.

OLIVEIRA, M. DA G. DE. Escrever vidas, narrar a história: A biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista. [s.l.] Editora FGV, 2012.

PALMEIRA, M. S. Moses Finley e a “economia antiga”: a produção social de uma inovação historiográfica. Doutorado em História Social—São Paulo: Universidade de São Paulo, 12 set. 2008.

PENNA, F. D. A. SOB O NOME E A CAPA DO IMPERADOR: A CRIAÇÃO DO COLÉGIO DE PEDRO SEGUNDO E A CONSTRUÇÃO DO SEU CURRÍCULO. [s.d.].

PROST, A. Doze lições sobre a história. [s.l.] autêntica, 2009.

PUENTE, F. R. Sentidos do tempo em Aristóteles. [s.l.] Edições Loyola, 2001.

REDE, M. O assassinato da história - 29/02/2016 - Opinião - Folha de S.Paulo. Folha de São Paulo, 2016.

REIS, J. C. Teoria e História: Tempo Histórico, História do Pensamento Histórico Ocidental e Pensamento Brasileiro. 1ª edição ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

RIBEIRO, D. O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil. Edição: Português ed. [s.l.] Global Editora, 2015.

RICOEUR, P. Tempo e narrativa - Vol. 3: O tempo narrado. 1ª edição ed. [s.l.] WMF Martins Fontes, 2011.

ROCHA, H. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. Em: Livros Didáticos de História: Entre Políticas e Narrativas. [s.l.: s.n.]. p. 288.

ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. D. S. (EDS.). Livros Didáticos de História: Entre Políticas e Narrativas. 1ª edição ed. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Editora FGV, 2017.

RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. As origens do ensino de história no Brasil colonial: apresentação do epítome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta António Maria Bonucci. Revista HISTEDBR On-line, v. 10, n. 37e, p. 76, 25 ago. 2012.

SANTOS, B. DE S. PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL. Em: Epistemologias do Sul. Coimbra, PT: G.C. Gráfica de Coimbra, 2009. p. 50.

SCHIOCHETT, D. O tempo na terceira Enéada de Plotino. v. 01, n. 01, p. 10, 2009.

SCHMIDT, M. A. Ensinar História. 2ª edição ed. [s.l.] Scipione, 2010.

SILVA, G. J. DA; FUNARI, P. P.; GARRAFFONI, R. S. Recepções da Antiguidade e usos do passado: estabelecimento dos campos e sua presença na realidade brasileira. Revista Brasileira de História, v. 40, p. 43–66, 21 ago. 2020.

SILVA, U. G. DA; FRIZZO, F.; LEITE, P. G. Devemos fazer Tábula Rasa dos Passados Distantes? A Antiguidade na Cultura Histórica e nas escolas brasileiras. Revista História Hoje, v. 12, n. 24, 19 abr. 2023.

SILVA, S. C. ASPECTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: ALGUMAS OBSERVAÇÕES. . ISSN, v. 1, p. 11, 2010.

SOUZA, R. A. D. Império da eloquência, A. Rio de Janeiro: Niterói, RJ: EDUERJ, 1999.

STEINDEL, G. E.; CUSTÓDIO, M. G.; MENDES, L. LIVRO DIDÁTICO: OBJETO DE MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E SENSIBILIDADES. Anais do 28º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação - FEBAB, v. 27, 2017.

TARSIA, R. D. O calendário gregoriano. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 17, n. 1, 1995.

TAVARES, A. L. C. A PRESENÇA DA HISTÓRIA ANTIGA. [s.l.: s.n.].

TAVARES, A. L. C. A PRESENÇA DA HISTÓRIA ANTIGA. E A, 2012b.

TOLEDO, M. A. L. T. A disciplina de História no Império Brasileiro. Revista HISTEDBR On-line, v. 17, p. 1–10, 2005.

TURIN, R. Os antigos e a nação: algumas reflexões sobre os usos da antiguidade clássica no IHGB (1840-1860). L'Atelier du CRH, n. 07, 17 abr. 2011.

TURIN, R. A prudência dos antigos: figurações e apropriações da tradição clássica no Brasil oitocentista. O caso do Colégio Imperial Pedro II. Anos 90, v. 22, n. 41, 22 abr. 2015.

VIEIRA, T.; HOMERO. Ilíada. 1ª edição ed. [s.l.] Editora 34, 2020.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. Revista Brasileira de História da Educação, n. 18, p. 173–215, 2008.

WHITROW, G. J. O Tempo na História. Concepções do Tempo da Pré-história Aos Nossos Dias. [s.l.]. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

WHITROW, G. J. O Que É Tempo? 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Livros analisados

COTRIM, G.; RODRIGUES, J. Historiar, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 3ª edição. São Paulo: Saraiva, 2018.

FERNANDES, A. C. Aribabá Mais: História; Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2018.

DIAS, A. M.; GRINBERG, K.; PELLEGRINI, M. C. Vontade de saber: História, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 1ª edição. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.