

EM DEFESA DO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: A ANTIGUIDADE DA PENÍNSULA IBÉRICA COMO FORMA DE ENTENDER O BRASIL

IN DEFENSE OF TEACHING ANCIENT HISTORY: THE ANTIQUITY OF IBERIA AS A WAY TO UNDERSTAND BRAZIL

Ricardo Luiz de Souza⁵³

Artigo recebido em 23 de março de 2023

Artigo aceito em 12 de junho de 2023

Resumo: Este artigo visa estabelecer a importância do estudo e das investigações da História da Antiguidade para a formação cidadã do educando, prestando, também, a apresentar a relevância do Estudo da Antiguidade da Península Ibérica para a compreensão de nossa sociedade brasileira. Teceremos, a partir de uma revisão bibliográfica centrada na historiografia do tema e nas leis e normas educacionais, o valor do estudo dessas temáticas para o desenvolvimento do sentimento de alteridade do educando, uma vez que essa habilidade traz um novo olhar ao multiculturalismo da história humana, criando, assim, um ambiente escolar e social com mais respeito às diferenças culturais presentes na sociedade.

Palavras-chave: Educação. História. História Antiga. Península Ibérica.

Abstract: This article aims to establish the importance of the study and investigation of the History of Antiquity for the formation of citizenship in the student, and to present the relevance of the study of the Antiquity of the Iberian Peninsula for the understanding of our Brazilian society. We will focus, from a bibliographical review centered on the historiography of the theme and on the laws and educational norms, on the value of the study of these themes for the development of the student's sense of otherness, since this ability brings a new look to the multiculturalism of human history, thus creating a school and social environment with more respect for the cultural differences present in society.

Keywords: Ancient History. Education. History. Iberian Peninsula.

Introdução

A História foi por muito tempo tratada e ressignificada sob a ótica dos dominadores, cujas narrativas imputavam suas visões de mundo e as convertiam em dominação social, política e econômica sobre os povos dominados. Nesse processo, as narrativas e suas validações são importantes ferramentas de controle, já que impõe uma série de argumentos sobre o passado e a sua relação

⁵³ Doutorando em História pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em História Ibérica pela Universidade Federal de Alfenas. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei. Graduado em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Historiador da Prefeitura Municipal de Andradópolis/MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6455659863205220>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1226-2166>.

com o presente, que podem ser interpretados de várias formas e com diferentes entendimentos sobre o passado (FUNARI, 2015, p. 39). Desta forma, é fundamental que as abordagens por parte dos historiadores e profissionais sejam críticas da realidade, buscando, sempre que possível, ressignificar as narrativas dos grupos invisibilizados, pois é mister que as lutas de povos oprimidos, negligenciados e vencidos sejam rememoradas, expondo, assim, os processos históricos em novos vieses e perspectivas junto ao público escolar.

Desta maneira, torna-se necessário inferir que o paulatino processo de consciência histórica de um sujeito relaciona-se com o “ser” (a identidade do sujeito) e o “dever” (o ato de realizar a ação) numa narrativa significativa que alicerça os acontecimentos do passado, a fim de oferecer identificações aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas. Deste modo, o objetivo é tornar compreensível o seu presente, conferindo uma expectativa futura ao presente do educando. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática”, ou seja, ela visa conferir identidade aos sujeitos e fornecer os dados ligados à realidade na qual estão inseridos na espacialidade, numa orientação que pode guiar a ação intencionalmente, por intermédio do processo de mediação da memória histórica. Desta forma, “a consciência histórica”⁵⁴ serve como um elemento de orientação chave, dando ao mundo cotidiano do aluno marcos e matrizes de ordem temporal, numa concepção do “curso do tempo” que flui através dos assuntos mundanos de sua vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, isto é, “o nosso curso de ação” (RÜSEN, 2010, p.6). À vista disso, o estudo, difusão e pesquisas em História Antiga torna-se um importante fator para que os cidadãos possam entender mais sobre a sua própria realidade, visto que o indivíduo poderá melhor entender os processos, mudanças e permanências que

⁵⁴ De acordo com Rüsen, existem quatro tipos de consciência histórica: a tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); a exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); a crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e a genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade (SCHMIDT, 2011, p. 112).

ocorreram em temporalidades distintas das suas, criando, a partir da criticidade desenvolvida, diversas relações entre o presente e o passado, nas quais o(a) aluno (a) acaba reconstruindo-o e contextualizando-o frente à sua realidade.

A História, neste contexto, passou a ter a primordial função de formar cidadãos críticos e atuantes em seu meio social, bem como preparar o discente para conhecer e atuar nos processos de construção de cidadania e democracia no Brasil. Uma boa parte da falta dessa consciência histórica recai justamente na falta de estabelecimento de relações entre a realidade do educando e a história ensinada em sala de aula. Faz-se necessário estabelecer ligações entre o que se ensina e a vivência do educando, desenvolvendo neste não só a noção de como o passado influenciou na construção do nosso presente, mas também de que somos agentes históricos construtores da nossa realidade e futuro. Outrossim, é de extrema relevância ressaltar que essa premissa entra consoante os PCNs: “É tarefa do professor criar situações de ensino para os alunos estabelecerem relações entre o presente e o passado” (BRASIL, 1997, p. 77).

Pode-se dizer que é a partir do conhecimento da Antiguidade e das multiculturalidades presentes neste período histórico, que o educando poderá ter um “despertar” para a alteridade cultural, ou seja, ele aprende, paulatinamente, a distinguir e a respeitar as mais diferentes manifestações, recriações e modos culturais dos diferentes povos ao longo do tempo. A partir desse movimento dialético, no qual ele confronta os seus saberes com os dos outros, ele poderá estabelecer novas perspectivas acerca das culturas, das técnicas e dos modos de viver das sociedades antigas. Com isso, ele poderá ter mais empatia frente às diversidades presentes entre os seus colegas na escola e na sala de aula.

Em termos do ensino básico, a Antiguidade permite que os alunos descubram que houve e há diferentes formas de pensar, agir e viver em diversas épocas que outros exploraram ou pensaram o mundo antes dos modernos, que existe uma longa trajetória de vivência humana (que não é linear) ao redor do globo e da qual eles fazem parte (TACLA, 2019, p. 155).

À vista disto, como já elencado, o Ensino de História Antiga tem grande potencialidade de realizar abordagens de cunho multiculturalista ligados à diversidade presente numa sala de aula, auxiliando no reforço das perspectivas

das Orientações Curriculares para o Ensino e à formação cidadã do discente. No entanto, ainda se verifica que em muitos manuais escolares e livros didáticos, a perspectiva eurocêntrica e evolucionista ligada à reafirmação dos valores e culturas ainda sobrepõe, de certa forma, o mundo ocidental sobre o oriental e não europeu. “Daí a necessidade de fomentar a construção de um conhecimento histórico escolar crítico, a partir da compreensão e valorização da diversidade cultural, com material teórico atualizado” (CARVALHO, 2020, p. 19).

Hoje, também, desmontamos os discursos coloniais que criaram os estereótipos da chamada “barbárie”, aprofundamos o estudo das alteridades e questionamos os conceitos étnicos e sociais que construíram as tradicionais imagens da Antiguidade. Isso, contudo, demanda que primeiro definamos o que entendemos como sociedades antigas, ou seja, a qual elenco de sociedades nos referimos ao pensar o “mundo antigo” (TACLA, 2019, p. 151).

A História Antiga ainda possibilita estreita relação de interdisciplinaridade com outras Ciências Humanas, tais como a Arqueologia, a Antropologia, Sociologia etc. No entanto, o estudo e investigação acerca da cultura material e sua inter-relação com a História ainda ocupa um espaço pequeno quando consideramos a sumária importância que essa temática tem em âmbito internacional. No que concerne à investigação científica, não podemos conceber a análise da História Antiga sem a respectiva apreciação da Arqueologia, por serem campos científicos indissociáveis. Em relação ao que ocorre no Brasil, segundo apontam Pedro Paulo A. Funari & Renata Senna Garraffoni, em artigo publicado em 2018, descreve que as universidades brasileiras têm buscado contratar especialistas em Arqueologia e investido em possibilidades de organizar as grades curriculares dos cursos de História de maneira mais interdisciplinar, viabilizando o estudo das línguas clássicas, da Filosofia e o conhecimento mais aprofundado dos textos greco-latinos. Essa metodologia tem facilitado a possibilidade de leitura e interpretação das obras por parte dos pesquisadores brasileiros. Entretanto, os autores destacam que dentro dessa seara, “é preciso lembrar que a leitura das obras canônicas dos autores antigos se tornou a perspectiva predominante e a atenção destinada à Arqueologia nem sempre correspondeu àquilo que ocorre nos centros internacionais” (FUNARI; GARRAFFONI, 2018, p. 2).

Outrossim, é necessário entender que talvez um dos maiores empecilhos seria o acesso à cultura material e aos sítios arqueológicos, já que, por definição, estes se encontram fora do Brasil. Todavia, é preciso lembrar que alguns museus brasileiros, como o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo ou o Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro, possuem consideráveis coleções de peças do mundo clássico, tais como cerâmicas, estátuas, ânforas, moedas etc. que, sem embargo, ainda são pouco investigadas por pesquisadores brasileiros (FUNARI; GARRAFFONI, 2018, p. 02). Todavia, é importante destacar que não se trata de um problema relacionado meramente ao acesso das fontes arqueológicas, mas de uma questão mais complexa, pois também diz respeito às atitudes em que são realizados os diálogos interdisciplinares e metodológicos entre História e Arqueologia (GARRAFFONI, 2008, p. 49-51). Dentro dessa premissa, a interação dialógica entre tais saberes seria mais um problema de cunho teórico-metodológico do que prático, porque essa questão acarreta o processo de percepção dos estudos clássicos, na qual o pesquisador é constituído frente à possibilidade ou não de concretizar este diálogo entre os dois campos de saber, ou seja, entre a Arqueologia e a História.

Ao falarmos de História da Antiguidade, infere-se que ela ainda suscita debates constantes da realidade atual e suas matizes ideológicas. Ela se faz presente na nossa contemporaneidade, uma vez que o estudo do Direito Romano, base do nosso sistema jurídico, necessita ser a todo o tempo ressignificado para que o seu sentido possa ser relacionado com a atualidade. Os textos filosóficos e históricos escritos há séculos antes de Cristo ainda se fazem presentes no cotidiano, seja influenciando debates políticos e sociais na sociedade hodierna.

Ela também se faz presente no nosso presente de várias formas. Seja no Cinema, na forma de películas como "*Gladiador*", "*O Príncipe do Egito*", "*Troia*", "*Fúria de Titãs*" ou "*Ben-Hur*"; nos jogos de videogame, tais como "*Assassin's Creed Origins*", "*Assassin's Creed Odyssey*" ou "*Shadow of Rome*"; na literatura, com as "*Fábulas de Esopo*", "*Ilíada*", "*Odisseia*" ou a "*Epopéia de Gilgamesh*"; nos desenhos animados, como "*Hércules*" ou os bíblicos; nas

Histórias em Quadrinhos (ou HQs), tais como as aventuras dos irredutíveis gauleses “Asterix e Obelix”; ou, ainda, em letras e canções musicais, como por exemplo na canção “Faraó”, imortalizada na voz de Margareth Menezes, atual Ministra da Cultura. Em várias mídias e formatos, a Antiguidade sempre revisita nossas vidas, pois ela nos traz fascínio, admiração e curiosidade a boa parte de pessoas de todas as idades, classes sociais, gêneros e etnias.

Dentro deste contexto, a pesquisadora e professora Raquel dos Santos Funari nos infere o quão o Egito Antigo é presente na sociedade atual, pois ele ainda traz certo impacto no imaginário de crianças, jovens e adultos. A historiadora deduz que as pinturas egípcias, imagens de faraós, pirâmides, sarcófagos, escaravelhos e múmias trazem, em seu bojo, certa admiração e fascínio, fazendo com que a Antiguidade seja a primeira “paixão histórica” por parte dos educandos, principalmente quando estes trabalham com essa temática nos primeiros anos do Ensino Fundamental (FUNARI, 2006, p. 25). Nisso, Raquel também descreve que a cultura e sociedades egípcias, cuja difusão nas mídias em geral é bastante atuante através das produções audiovisuais, já que elas criaram um fenômeno denominado de “Egiptomania” (FUNARI, 2006, p. 35). Dessa forma, Raquel Funari defende que o Ensino da Antiguidade deve ser sempre realizado e valorado junto às instâncias administrativas que gerem e criam as legislações educacionais, pois os discentes necessitam apropriar-se criticamente do que é construído massivamente pelas mídias por meio de filmes, séries, novelas, desenhos etc. com o fim de que não cometam equívocos ou tenham uma visão romanceada sobre os contextos históricos presentes junto às produções artísticas e culturais. Desta forma, ao fazerem esse movimento dialógico, os educandos constroem seus saberes em relação à Antiguidade, podendo assim identificar as apropriações contemporâneas da temática, relacionando os símbolos e mitos do Egito Antigo tomado pela sociedade ocidental como paradigmas culturais.

Outro fator importante que diz respeito à importância do Ensino de História da Antiguidade é o da identificação de heróis e heroínas do passado, aspecto tão caro à formação dos Estados-Nações do século XIX e XX. Este fenômeno, no que

lhe concerne, volta-se sempre ao estudo do antigo⁵⁵. Em muitos casos, a glorificação destes personagens são apropriações do passado como forma de ressignificar o presente. Outro aspecto extremamente importante acerca do estudo da História Antiga é o da busca à compreensão coletiva de que o “interesse” no passado de heróis e aspectos heroicos “romantizados” pode ter sentidos ideológicos que devem ser contextualizados à luz da investigação histórica, para que não pudermos adentrar nos movimentos de Nacionalismo extremo - tal como já ocorrera no século passado -, com a emergência dos regimes nazifascistas. O estudo da Antiguidade, nesse ínterim, pode trazer racionalidade ao indivíduo, guiando seu entendimento rumo ao pensamento crítico sobre o conteúdo ensinado, fazendo com que ele possa observar, mesmo que processualmente, os complexos processos de produção simbólica. Na verdade, todas as nossas instituições exigem um recuo no mundo antigo, sem o qual a compreensão do presente será, no máximo, bastante parcial. “Partindo das aporias do cotidiano de nossos estudantes, pode-se chegar à Antiguidade de forma não apenas lúdica, prazerosa e significativa para a vida (...)” (FUNARI; GARRAFFONI, 2004, p. 24), mas sim, de forma crítica e contextualizada, com limites e possibilidades.

Todavia, apesar da importância da História Antiga na formação cidadã de alunos (as), como esse processo se deu na construção dos currículos de Ensino de História realizados nos últimos anos? E, de fato, tal temática recebeu e recebe a atenção necessária dentro dos programas oficiais escolares?

A BNCC e o Ensino de História Antiga no Brasil

⁵⁵ O historiador Glaydson José da Silva estabelece que a memória sobre os heróis e heroínas do passado é sempre retomada pelas ideologias contemporâneas em um complexo jogo de construções identitárias, na qual as memórias do passado ocupam um lugar não pouco privilegiado nas narrativas dos destinos de certa comunidade ou nação. Essas memórias visam, de certo modo, a uma espécie de controle sobre o passado e, consequentemente, sobre o presente. “É aí o espaço onde identidades étnicas, políticas, religiosas, sociais, culturais, sexuais etc. são (re)elaboradas e (re)definidas pelas gestões de memória, memórias por vezes míticas, que não constroem, necessariamente, vínculos de verdade com a História. As memórias constituem, nesse domínio, um elemento crucial das identidades” (SILVA, 2007, p. 258-259).

A necessidade de implantação de um currículo⁵⁶ nacional já foi amplamente discutida no Brasil ao longo do século XX. Sua concepção fora sugerida no art. 210 da Constituição Federal de 1988, que assim estabeleceu a sua efetivação, uma vez que serão obrigatórios “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Em virtude dessa premissa, a concepção da ideia de criação de um currículo unificador e homogeneizador nunca foi bem aceita por certos setores das universidades, pois muitos profissionais ligados à Educação argumentavam que a imposição de conteúdos e objetivos comuns a todas as instituições escolares do país poderia engessá-las, reduzindo o processo criativo, autonomia e eliminando a liberdade do ensino de conteúdo. A partir daí cada ente federativo - Estados, Municípios e Distrito Federal – criava seus próprios currículos. Por outro lado, as instituições de ensino privado desenvolviam seus currículos com concepções mais propedêuticas, mirando os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (COELHO; BELCHIOR, 2017, p. 63)

Para o desenvolvimento de tal currículo unificado, em muitas das vezes as instituições de ensino esbarravam na consolidação de uma base legal para fazê-lo. Por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, de 1996, não estabeleceu em seus arts. quais conhecimentos deveriam ser estabelecidos e trabalhados em sala de aula. Essa lei, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, teve como promessas principais estabelecer os princípios e fins da educação nacional; o direito à Educação e o dever de educar; a importância da educação; as responsabilidades dos entes federativos; e as disposições e os objetivos dos ensinos infantil, fundamental, médio, especial, profissional e superior.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados nos últimos anos da década de 1990, mas também não expressaram com clareza o que exatamente os alunos deveriam ter como currículo comum. De fato, os Parâmetros

⁵⁶ O currículo, de forma geral, pode ser entendido como um conjunto de práticas socioculturais que reúne saberes /conhecimentos e modos de se lidar com eles, além das relações interpessoais vivenciadas dentro e fora do ambiente educativo. Nesse ínterim, espera-se que ele possa ser multicultural, pois “um currículo que se pretende democrático deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas” (LIMA, 2007, p. 17-18).

Curriculares Nacionais de 1997-8 se caracterizam por empenhar um maior esforço em valorizar a diversidade cultural, combater as discriminações e promover a ética no ambiente escolar (DE SOUSA; IVENICKI, 2016, p. 282). Eles retomam, de certa forma, as contendas sobre os problemas advindos dos choques entre culturas de forma mais abrangente e direta, assentando a pluralidade cultural como um tema transversal - ou seja, "um aspecto que por sua relevância, deve ser discutido em todas as disciplinas escolares" (BRASIL, 1998, p.121) -, e argumentando que a "unidade nacional deveria se dar justamente pela valorização da diferenciação cultural existente na nossa sociedade" (BRASIL, 1998, p.122).

Todavia, foi o Plano Nacional de Educação-PNE, transformado em lei em 2014, que tornou urgente a criação de um currículo nacional único, visto como uma estratégia para melhorar a qualidade da Educação Básica brasileira. A proposta de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, só foi anunciada em 16 de setembro de 2015. Elaborada por uma comissão multidisciplinar, com várias categorias de servidores públicos do campo da Educação e membros da sociedade civil, o documento veio a lume com as seguintes proposições: estabelecer os direitos e objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento que buscariam orientar a elaboração de currículos para munir a Educação Básica de conteúdo comuns a todos os estudantes. A primeira versão foi publicada em 2016, e sofreu críticas por parte de professores dos mais variados níveis, associações docentes e universidades (COELHO; BELCHIOR, 2017, p. 63).

De igual modo, é importante destacar que muitos pareceres foram realizados acerca das diretrizes estabelecidas pela BNCC no que concerne ao Ensino de História. As Seções Regionais da Associação Nacional de História-ANPUH, criticaram que as primeiras versões do documento propunham uma formulação genérica da disciplina História, com inúmeros objetivos que são repetitivos, pouco precisos e, às vezes, com redação desordenada. Há, ainda, uma definição de conteúdo e conceitos, fatos e sujeitos históricos; porém, sem que sejam explicitados os critérios de seleção e de organização que presidiram tais escolhas.

Na área de História, as interpretações apresentadas geraram grande controvérsia e debates acalorados, uma vez que duas categorias importantes para o trabalho do Ensino da História, o tempo e o espaço, foram insuficientemente abordadas pelo documento (SANTOS, 2019, p. 129). Nas primeiras concepções e apontamentos elaborados da BNCC, percebeu-se também a preocupação exacerbada com o estudo da História do Brasil, das Américas e do continente africano. Contudo, foi intolerável que o documento norteador tinha uma lacuna: a ausência total de referências à História Antiga e à Medieval em suas minutas. Isto gerou um debate profundo junto à comunidade acadêmica, aos historiadores, aos docentes, à sociedade e às associações em geral. Segundo a ANPUH:

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. O mesmo deve ser dito em relação à História Medieval, tão imprescindível para se compreender modos de vida, ideias e valores que lhe são próprios e para refletir sobre processos de mudanças que ocorreram entre a Antiguidade e a Modernidade. Ao acompanhar e analisar o significado dessas transformações históricas, muitos aspectos, inclusive, poderiam ser explorados para a fundamentação da crítica ao eurocentrismo. A referência a sociedades que ficaram à margem da proposta da BNCC contribuiria para a reflexão sobre deslocamentos populacionais entre continentes e também sobre a circulação de mercadorias, ideias e culturas. Em suma, culturas produzidas nas Américas, na África, na Ásia, na Europa e na Oceania em diferentes épocas, a partir de uma perspectiva conectada, permitiria ao estudante a refletir sobre o significado das identidades e das alteridades (ANPUH, 2016).⁵⁷

⁵⁷ Como relatado anteriormente, a Antiguidade sempre revisita nossas vidas, pois ela nos traz fascínio admiração e curiosidade a todas as idades. parecer exarado pela ANPUH ainda descreveu que “a reduzida representação das sociedades que se desenvolveram em outros tempos e espaços limita o contato do estudante com experiências bem distintas das que vive ou tem conhecimento nos tempos atuais. Dessa forma, restringe-se a possibilidade de contribuir para a ampliação das visões de mundo e para a percepção de processos múltiplos de transformação da História marcados por mudanças e permanências que ocorreram em temporalidades distintas, ou seja, de longa, média e curta duração. Outro fator importante que diz respeito à importância do Ensino de História da Antiguidade é o da identificação de heróis e heroínas do passado, aspecto tão caro à formação dos Estados-Nação do século XIX e XX. Este fenômeno, no que lhe concerne, volta-se sempre ao estudo do antigo. Cabe ainda chamar a atenção para outro problema: ao privilegiar o período histórico que deu início à colonização, o século XVI, o documento, reforça uma perspectiva que naturaliza a sociedade moderna capitalista. Ao atribuir à colonização e ao colonizador europeu o marco inicial, tanto da História do Brasil como a da África, o texto opera exclusões injustificáveis que impedem a compreensão das realidades históricas muito anteriores à chegada do colonizador e, neste caso, mantêm a Europa em lugar central nesse processo, fragilizando a crítica ao eurocentrismo” (ANPUH, 2016).

Após uma série de consultas frente à comunidade acadêmica, escolar e civil e do Conselho Nacional de Educação-CNE, o documento passou por diversos ajustes. Entretanto, tal concepção equivocada acerca da História Antiga foi de certa forma “retificada” na segunda versão do documento⁵⁸. Apesar da adição dos conteúdos referentes à Grécia e Roma serem incorporados na BNCC, nota-se que ainda existe uma grande lacuna no que concerne à exposição acerca da multiplicidade de povos que viveram e conviveram entre si na Antiguidade.

Neste sentido, o Ensino de História Antiga estabelecido pela BNCC estipula o aprendizado em unidades temáticas ligadas à invenção do mundo clássico e o seu respectivo contraponto com outras sociedades. O documento norteador também orienta as unidades temáticas sobre os aspectos relacionados à cultura da Grécia e de Roma e suas lógicas de organização política; os objetos do conhecimento; as suas noções de cidadania e política; os domínios e expansões gregas na Antiguidade; assim como os significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política (BRASIL, 2017, p. 420). Tal abordagem demasiadamente “clássica” tem suscitado discussões importantes no âmbito acadêmico:

Pode-se, contudo, argumentar que na versão da BNCC, que hoje vigora, os conhecimentos referentes à Antiguidade não foram excluídos do Ensino Fundamental II. Entretanto, nela ainda impera a visão das “Grandes Civilizações antigas”, tendo a Antiguidade Clássica como “fundadora do Ocidente” e articuladora das transformações e da dinâmica do mundo antigo; uma visão que muito dista do que hoje entendemos, quer por Antiguidade Clássica, quer por “mundo antigo” na totalidade. (TACLA, 2019, p. 152-153).

A relevância dos estudos acerca da História da Antiguidade da Península Ibérica para o Ensino de História no Brasil

Analisando a BNCC, constata-se que a História da Península Ibérica na Antiguidade não contém um conteúdo próprio em seu escopo documental.

⁵⁸ Em dezembro de 2017, Rossieli Soares, então Ministro da Educação na Gestão Michel Temer, homologou o documento definitivo que norteava, então, a BNCC para o Ensino Médio. Os documentos das demais etapas (Educação Infantil e Fundamental) haviam sido homologadas meses antes, mas, também, forma alvo de polêmicas e debates.

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 27 de jan. de 2021.

Somente identificamos no documento nacional o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquicos e republicano. Isto só reforça a importância de novas abordagens ligadas ao Ensino de História na Antiguidade; e, em especial, à História Ibérica, pois seu estudo serve como importante ferramenta para entender a sociedade brasileira em sua trajetória socioeconômica e sociocultural.

O Ensino de História da Península Ibérica e suas multiculturalidades vêm de encontro com os preceitos dos Parâmetros Curriculares de História-PCN, elaborados no final dos anos 1990, uma vez que se percebe que a BNCC ignora em suas normativas a formação histórica da Antiguidade ligada à formação da Península Ibérica, retirando, assim, aspectos e processos históricos de extrema relevância ao alcance dos educandos, tais como a língua latina, os processos de formação social da Península pré-conquista romana, a cultura material e alimentar desses povos, o processo de romanização e as mesclas étnicas presentes no caldeirão cultural ibérico. Tais indicações dizem muito a respeito da importância do estudo e conhecimento sobre a Antiguidade, ao possibilitar que o educando tenha contato com culturas distintas, desenvolvendo, assim, o sentimento paulatino de alteridade e de entender que os processos históricos não são homogêneos e lineares. Assim, o PCN de História infere que é importante: “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço” (BRASIL, 2007, p. 33), mas, em contrapartida, dá pouco espaço para esse debate.

Para o melhor entendimento do processo de formação da sociedade brasileira nos seus processos de curta, média ou longa duração, torna-se necessário também que voltemos os olhares para a Península Ibérica e suas particularidades históricas ao longo da Antiguidade. Nisso, o seu estudo deve ser percebido como um verdadeiro laboratório, no qual é possível pensar e reconhecer a enorme diversidade de formas socioculturais das experiências dos

homens e mulheres ao longo dos processos históricos e da temporalidade, e suas transmutações para o Brasil. Tal ponto de vista auxilia os alunos a perceberem a realidade de forma transitória e crítica, contrastando-a com os seus modos de vida, visto que as competências de observação das persistências e mutações ao longo do tempo poder-se-á ser desenvolvida (CARVALHO, 2020, p. 20). Acerca dessa premissa, o historiador Alex Degan disserta:

(...) acreditamos que a História Antiga enquanto forma intelectual ainda nos é cara e necessária. Com ela e através dela podemos refinar, no campo do ensino, os instrumentos próprios da História Ciência, ou seja, o pensar historicamente. Esta História tão recuada e, ao mesmo tempo, tão presente, nos auxilia a demonstrar os caminhos da historicidade (todas as coisas resultam de um processo histórico e continuam na história), da relatividade (ideia de que todos os pontos de vista são relativos a determinados lugares de origens), da consciência historiográfica (de que o historiador só pode construir os conhecimentos de suas pesquisas considerando os conhecimentos anteriores atinentes ao seu tema), e da alteridade (o espaço para o contato com o “outro”, que no caso da Antiguidade se coloca de forma quase absoluta). História Antiga aqui é uma ferramenta intelectual indispensável e um quadro de referências que continua a escorar parte significativa de nossa cultura política e dos mitos que fazem parte do cadinho de fundição do Brasil (DEGAN, 2017, p. 168).

Portanto, para entendermos e contextualizarmos melhor o Brasil e alguns dos seus aspectos socioculturais, é necessário o lançamento de olhares sobre a Península Ibérica, uma vez que diversas heranças culturais importantes deste período herdadas pelo povo brasileiro possuem sua gênese na península, já que os portugueses foram nossos colonizadores. Por 60 anos, entre os séculos XVI e XVII, o território brasileiro, colônia, fez parte da União Ibérica. Durante séculos, entre o período colonial, imperial e república, milhares de portugueses migraram para o Brasil em busca de melhores condições de vida ou para negócios, e com eles vieram, também, muitas heranças culturais. No final do século XIX e começo XX, o Brasil, então República, recebeu milhões de imigrantes, de origem espanhola e portuguesa. Assim, o estudo e a contextualização da Antiguidade da Península Ibérica auxiliam na compreensão de processos que moldaram culturas, saberes e modos de vida, e que, também, aportaram no Brasil, enraizando-se e mesclando-se com outras culturas que formaram o povo brasileiro, uma vez que aspectos passados pelos povos ibéricos podem ser verificados em nossa história e cotidiano mediante fenômenos socioculturais

ligados ao patrimonialismo, às submissões a chefes militares, ao compadrio e às diversas formas de subordinação e hierarquização social presentes na sociedade, aspectos estes que nos ajudam a explicar o Brasil atual através do passado (FUNARI; SILVA, 2020, p. 40).

Considerações finais

Como visto ao longo deste texto, a História Antiga pode possibilitar ao educando um encontro marcante com o diferente, desenvolvendo a alteridade e a percepção da pluralidade cultural que cerca o nosso mundo. De fato, quando falamos de Antiguidade, entendemos que esse termo condensa vários povos, religiões e línguas diferentes, em períodos temporais longos, mas que na sala de aula, por vezes, são colocados todos como pertencentes a um mesmo quadro cultural e cosmovisões de mundo. Neste sentido, como exposto ao longo deste trabalho, o ensino e contextualização da História Antiga (e em especial o ensino da Antiguidade Ibérica) é fundamental para compreender as complexas conexões culturais das sociedades ao longo da História, estabelecendo, assim, relações que estabelecem paralelos entre o presente e passado, num processo dialógico que aguça o desenvolvimento dos processos de transição e permanência para com os discentes.

Portanto, o Ensino de História Antiga não deve ser nunca negligenciado e sobreposto dentro das políticas e diretrizes educacionais nacionais, uma vez que sua análise é fundamental para inúmeros aspectos ligados à sociedade hodierna que, sem embargo, ajuda aos estudantes a compreender os liames e as sociedades multiétnicas nas quais estão inseridos. Desta forma, importantes habilidades sociais poderão ser potencializadas, tais como o respeito à diversidade social, religiosa, cultural e política, aspectos tão caros na busca por um ambiente escolar mais democráticas e inclusivas. Entretanto, apesar dessa latente relevância, a realidade tem sido preocupante após a reforma do Ensino Médio, uma vez que a disciplina de História perdeu carga horária e acabou dissolvida em outros conteúdos de ensino. Nisso, a luta pelo Ensino de História e História Antiga deve sempre ser ressignificada.

Referências Bibliográficas

- ANPUH. Manifestação pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 16 de jan. 2022.
- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário oficial da República Federativa do Brasil, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, Alexandre Galvão. Diálogos entre a História Antiga e o Ensino de História. Caetité: Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino, v. 2, n. 6, p. 17-34, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/nhipe/article/view/10530>. Acesso em: 16 de dez. 2021.
- COELHO, Ana Lucia Santos; BELCHIOR, Ygor Klain. BNCC e a História Antiga: uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. São Paulo: Mare Nostrum, v. 8, n. 8, p. 62-78, 2017. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/138861>. Acesso em: 12 de jan. 2022.
- DE SOUSA, Renan Santiago; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo como Política de Inclusão/Exclusão. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 279–299, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3473>. Acesso em: 5 jul. 2023.
- DEGAN, Alex. Comentário ao Artigo “O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: Reflexões a partir dos Dados da Plataforma Lattes”, de Dominique Santos, Grazielle Kolv e Juliano João Nazário. *Mare Nostrum*, 8(8), p.162-170. 2017.

Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2177-4218.v8i8p162-170>. Acesso em: 6 de jul. 2023.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; FUNARI, Raquel dos Santos. O presente do passado: o Egito no Brasil. Niterói: Revista Hélade, v. 1, p. 35-43, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/helade/article/view/10528>. Acesso em: 25 de out. 2021.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; GARRAFFONI, Renata Senna. História Antiga na sala de aula. Campinas: IFCH/Unicamp, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; SILVA, Filipe Noé. Por que estudar a antiguidade da Península Ibérica no Brasil? Goiânia: História Revista, v. 25, n. 1, p. 40-53, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/61828>. Acesso em: 4 de jun. de 2020.

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

GARRAFFONI, Renata Senna. Arqueologia e História: a busca por um diálogo. In: OLIVEIRA, Terezinha (Org.). Antiguidade e Medievo: olhares históricos-filosóficos da educação. Maringá: Eduem, 2008

GARRAFFONI, Renata Senna; FUNARI, Paulo Pedro A.. Considerações sobre o estudo da Antiguidade Clássica no Brasil. Maringá: Acta Scientiarum Education, v. 32, n. 1, p. 1-6, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9474>. Acesso em: 29 de out. 2021.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. Indagações sobre o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-55, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>. Acesso em: 28 de mar. 2022.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, p. 51-78, 2010a.

SANTOS, Dominique. O Ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. São Luis: Outros Tempos: Pesquisa Em Foco - História, 16, p.128–145. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18817/ot.v16i28.703>. Acesso em: 6 de jul. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. Campinas: Cadernos Cedes, v. 25, p. 297-308, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de set. de 2021.

SILVA. Glaydson José da. Antiguidade e Modernidade: o nascimento de Vercingetólix na escrita da História Francesa após 1789. In: CERQUEIRA. Fábio Vergara *et. al*(Orgs). Guerra e Paz no mundo antigo. Pelotas: Laboratório de Ensino e pesquisa em Antropologia e Arqueologia- Lepaarq/UFPel. Instituto de Memória e Patrimônio, 2007.

TACLA, Adriene Baron. Pesquisa e Ensino de História Antiga: para quê? Diferentes visões da Antiguidade. São Luís: Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História, v. 16, n. 28, p. 146-161, 2019. Disponível em: https://outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uma/article/view/727. Acesso em: 28 de out. 2021.