

SETEMBRO/2023- ANO VII - NÚMERO 3 - ISSN 2527 - 0621

M1

REVISTA DE
HISTÓRIA
ANTIGA E
MEDIEVAL

mythos

ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL

COORDENAÇÃO

PROFA. DRA. MARTA DE CARVALHO SILVEIRA (UERJ)

NÚCLEO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL
NEMHAM/CNPQ



ETHOS
editora



Expediente

Reitora

Profa. Dra. Luciléa Ferreira Lopes Gonçalves

Vice-Reitora

Profa. Dra. Lilian Castelo Branco

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação (PROPGI)

Prof. Dr. Allison Bezerra Oliveira

Curso de História

Coord. Prof. Dra. Regina Célia Costa Lima

NEMHAM - Núcleo de Estudos Multidisciplinares de História Antiga e Medieval

Coord. Prof. Doutor Fabrício N. de Moura

Editor

Fabrício Nascimento de Moura – Professor Assistente de História Antiga e Medieval da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Editora Adjunta

Lennyse Teixeira Bandeira – Profa. Doutora pelo programa de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC)

Diagramação:

Brenda D'ávila Pereira Coelho da Silva, Karla Daniele dos Anjos Lopes e Gustavo Godinho Nogueira

Capa:

Karla Daniele dos Anjos Lopes e Milena da Trindade Gomes

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão -UEMASUL

Rua Godofredo Viana, 1300 - Centro. CEP. 65901- 480, Imperatriz - MA

Conselho Editorial Nacional

Adriana Vidotte - UFG

Adriana Maria de Souza Zierer – UEMA

Alair Figueiredo Duarte – UERJ

Alexandre Guida Navarro – UFMA

Álvaro Alfredo Bragança Júnior – UFRJ

Ana Livia Bomfim Vieira – UEMA

Ana Teresa Marques Gonçalves - UFG

André Leonardo Chevitarese – UFRJ

Armênia Maria de Souza – UFG

Claudia Costa Brochado – UNB

Cynthia Cristina de Morais Mota – UNIR

Deivid Valério Gaia – UFRJ

Dulce Oliveira Amarante dos Santos - UFG

Fábio de Souza Lessa - UFRJ

Fábio Vergara Cerqueira – UFPEL

Gilberto da Silva Francisco - UNIFESP

Glaydson José da Silva – UNIFESP

Henrique Modanez de Sant'Anna - UNB

Josué Berlesi – UFPA

Maria Aparecida de O. Silva – UNIFESP

Maria Regina Cândido – UERJ

Paulo Roberto Gomes Seda – UERJ

Pedro Paulo Abreu Funari – UNICAMP

Renata Cristina de S. Nascimento – UFG

Semíramis Corsi Silva – UFSM

Conselho Editorial Internacional

Clarisse Prêtre - Université Paris Ouest

Gerardo Fabián Rodríguez – Univ. de Mar del Plata

Maria Cecília Colombani – Univ. de Mar del Plata

Rosuel Lima Pereira – Univ. de Guyane – France

Victor Hugo Mendez Aguirre- Univ. Nacional Autónoma de México

Mythos: revista de história antiga e medieval / Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Núcleo de Estudos Multidisciplinares de História Antiga e Medieval. Imperatriz: Uemasul / NEMHAM, ano VIII, n. 2, v. XXII (jul. 2024)

Trimestral.

ISSN 2527- 0621

1. História antiga e medieval – Periódicos. I. Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Núcleo de Estudos Multidisciplinares de História Antiga e Medieval.

CDU 94(05)

SUMÁRIO

Profa Dra Marta de Carvalho Silveira

07

Ensino de História Antiga e Medieval

Alessandra Pinto Antunes do Vale

10

A Literatura Egípcia Antiga e os desafios de estudá-la no Brasil

**Alexandre Galvão Carvalho; Cindy Alanis Santos Souza
Isaque Silva Gomes; Keila dos Santos Carvalho**

23

O ensino da antiguidade grega e egípcia nos livros didáticos: uma crítica ao eurocentrismo na BNCC

Amanda Reis dos Santos

42

Experiências de ensino de História Antiga e Medieval em oficinas na rede pública do Rio de Janeiro os casos do Projeto História Presente (2023)

Amanda Cristina Amorim Silva Neves

57

História Global e o ensino de História Antiga: um mecanismo de desconstrução eurocêntrica

SUMÁRIO

71

Amanda Milan Dionizio

A História Antiga e as burocracias curriculares: como ensinar quando o sistema não te permite?

80

Ana Vitória Vieira

Trajelórias femininas: pensando o Ensino de História Medieval no Brasil

99

André Bueno

Pensamento chinês: um caminho para ensinar a história da China antiga no Brasil

114

Carlos Augusto Lima Barros

Representações da antiguidade no ensino de história: um estudo a partir da figura do imperador romano Heliogábalo (218-222)

129

Daniel Tiago de Vasconcelos

Árabes e Muçulmanos pela pesquisa em ensino de história no Brasil: uma perspectiva anti-eurocêntrica

SUMÁRIO

146

Marcio Felipe Almeida da Silva

A escavação de Sutton Hoo: uma experiência com a arqueologia medieval na educação básica

161

María Silvia Álvarez

Análisis de la representación de la romanización en manuales escolares y en programas infantiles

175

Marta de Carvalho Silveira

O uso de iluminuras como um instrumento didático: um estudo de caso em terras cariocas

191

Matheus Ferreira Pereira

A poesia irônica medieval e o ensino da Idade Média

205

Ricardo Luiz de Souza

Em defesa do ensino de história antiga: a antiguidade da ibéria como forma de entender o Brasil

SUMÁRIO

Robson Rafael de Oliveira Nascimento

222

Defesa das expansões muçulmanas em livros didáticos de ensino fundamental do Rio de Janeiro

Ensino de História Antiga e Medieval

Profa Dra Marta de Carvalho Silveira¹

Artigo recebido em 17 de setembro de 2024

Artigo aceito em 11 de outubro de 2024

Nos últimos anos, a presença da História Antiga e da História Medieval na Escola Básica brasileira foi consideravelmente diminuída. Sobretudo, em função das reformas curriculares estabelecidas com a elaboração e a publicação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Após supostas discussões, uma primeira versão do texto foi produzida e exposta à apreciação pública, onde os conteúdos referentes à antiguidade e ao medievo foram simplesmente retirados da grade curricular. Desta forma, a História a ser ensinada nos anos finais do ensino fundamental estaria centrada na História do Brasil e nos seus desdobramentos nos contextos moderno e contemporâneo.

Com uma tendência marcadamente brasiliocêntrica, a primeira versão da base formaria, no mínimo, um cidadão brasileiro incapaz de reconhecer-se como parte integrante do processo histórico, dado o caráter isolacionista a que estaria reduzida a sua formação. Em função dos protestos que esta política curricular gerou no meio acadêmico e entre os professores da escola básica, foi formulada uma segunda versão da base. Nesta, os conteúdos referentes à História Antiga e Medieval foram retomados, mas de forma bastante reduzida. Contudo, no que tange à História Medieval, apresentando uma inovação interessante: a introdução de elementos da História Medieval Ibérica nas orientações curriculares, que em muito contribuiriam para a desconstrução da noção de um medievo eurocêntrico

¹ Doutora em História Social pela UFF. Professora de História Medieval da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: marta.silveira.uerj@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3757-7853>.

e pautado no modelo clássico francês, norteador da História Medieval escolar brasileira desde os primeiros anos da república.

Um outro elemento interessante apresentado na segunda versão da base foi a opção por organizar os conteúdos referentes à antiguidade e ao medievo tomando as relações políticas, econômicas, sociais e culturais constituídas em torno do mar Mediterrâneo como centro analítico e expositivo. Apesar de esta perspectiva não favorecer um maior entendimento do processo histórico de áreas específicas, aposta na centralidade da análise do sistema-mundo mediterrânico, que comporta, em si, o potencial de globalidade necessário para desconstruir pelo menos duas noções monolíticas sobre a antiguidade e o medievo: o isolamento das áreas periféricas e o eurocentrismo.

O estudo apurado das relações mediterrânicas pode contribuir, portanto, para que se entenda o desenvolvimento de elementos referentes à História Antiga e Medieval de forma interativa e não pautada somente nas rupturas estruturais. Desta forma, não é o caso de se considerar a Idade Média como um desdobramento da Antiguidade, mas como um período histórico com características próprias.

Por outro lado, ao investir no estudo das relações mediterrânicas, altera-se o modelo de compreensão histórica pautado nas histórias nacionais e aposta-se, crescentemente, no estudo das interações políticas, econômicas, sociais e culturais que envolveram o contato entre as diversas sociedades mediterrânicas e aquelas situadas em outros espaços.

As revisões e alterações feitas na segunda versão da BNCC fizeram cair a inclusão dos estudos ibéricos, mas mantiveram o centro analítico e expositivo no sistema-mundo mediterrânico como estratégia pedagógica para o ensino das Histórias Antiga e Medieval. Na versão final da BNCC, contudo, o ensino da Idade Média, na versão corrente da BNCC, foi consideravelmente prejudicado, na medida em que os conteúdos referentes à Idade Média foram deslocados para o último bimestre do sexto ano do ensino fundamental. Um período em que, qualquer professor da escola básica sabe ser pouco produtivo no cotidiano e no calendário escolar, devido aos processos burocráticos e avaliativos característicos

do fim do ano letivo. Portanto, nos parece que continuamos a enfrentar os velhos e os novos desafios educacionais que nos são apresentados pela BNCC e pelo cotidiano da sala de aula. Foi para não só incrementar o debate em torno do ensino da História Antiga e da História Medieval, mas também para propor possíveis caminhos didáticos que favoreçam a sua maior apreensão por parte de docentes e discentes é que organizamos esse dossiê.

A Literatura Egípcia Antiga e os desafios de estudá-la no Brasil

The Ancient Egyptian Literature and the Challenges of Studying it in Brazil.

Alessandra Pinto Antunes do Vale ²

Artigo recebido em 23 de março de 2023

Artigo aceito em 12 de junho de 2023

RESUMO: O artigo aborda a ascensão da disciplina de Egptologia no país e sua posição periférica em comparação com o estudo das culturas clássicas. Nesse contexto, a literatura egípcia, apesar de seu valor, recebe pouca atenção, sendo raramente abordada em livros didáticos e cursos universitários. A importância de explorar essa literatura para entender a sociedade antiga é ressaltada, e aqui destacamos como os aspectos socioculturais podem contribuir para compreender a mentalidade da época. Discute-se, ainda, a definição de literatura e como a produção literária egípcia estava interligada com a língua escrita e a evolução linguística. O texto também destaca a diversidade de gêneros literários e sua contribuição para o entendimento do desenvolvimento linguístico e da sociedade egípcia. Assim, concluímos que a literatura egípcia é um legado cultural relevante, embora pouco explorado, e destaca a necessidade de ampliar os estudos nesse campo.

PALAVRAS-CHAVE: Egito Antigo – Literatura Egípcia – Cultura Egípcia

ABSTRACT: The article addresses the rise of the discipline of Egyptology in the country and its peripheral position compared to the study of classical cultures. In this context, Egyptian literature, despite its value, receives little attention, being rarely discussed in textbooks and university courses. The importance of exploring this literature to understand ancient society is emphasized, and here we highlight how sociocultural aspects can contribute to comprehending the mentality of the time. The definition of literature is also discussed, as well as how Egyptian literary production was interconnected with written language and linguistic evolution. The text also emphasizes the diversity of literary genres and their contribution to understanding linguistic development and Egyptian society. Thus, we conclude that Egyptian literature is a relevant cultural legacy, albeit scarcely explored, and underscores the need to expand studies in this field.

KEY WORDS: Ancient Egypt – Egyptian Literature – Egyptian Culture

A disciplina de Egptologia está em ascensão no nosso país. No entanto, em comparação, ainda é considerada um campo periférico de estudo aqui, pois a maioria dos especialistas em História Antiga direciona sua atenção para as

² Professora substituta de História, no Colégio Pedro II; professora substituta de Língua Espanhola, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em História, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Contato: alessandravale.rj@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6996-1887>.

culturas clássicas da Grécia e Roma. Além disso, a investigação histórica desse período é menos frequente, já que muitos historiadores brasileiros preferem concentrar seus esforços na pesquisa e desenvolvimento da História Moderna e Contemporânea, especialmente em relação à história nacional.

A história do Egito Antigo atrai um significativo número de entusiastas ao redor do mundo. Aqueles fascinados pelos imponentes vestígios deixados pelos antigos egípcios têm acesso a uma ampla variedade de literatura, muitas vezes não acadêmica e de qualidade historiográfica questionável. Tópicos como mitologia e religião são particularmente populares, enquanto aspectos como literatura, economia e sociedade recebem menos atenção, seja por não serem tão atraentes ao público em geral, seja pela falta de estudos especializados nessas áreas.

Dentre os tópicos de estudo destacados, a literatura egípcia, que é o que nos interessa, recebe ainda menos atenção. Isso pode ser comprovado se considerarmos que dificilmente existem referências a textos egípcios deste tipo em livros didáticos utilizados em escolas de Ensinos Fundamental e Médio que, ao abordarem a antiga sociedade egípcia, acabam ressaltando apenas os aspectos políticos, econômicos, sociais e religiosos; e que, de modo geral, os escritos deste gênero também são muito pouco analisados nos cursos de História das universidades, que dispõem de pouco tempo disponível para o ensino do antigo Egito – ao menos nas disciplinas que são obrigatórias para todos os alunos – e, quando muito, apresentam uma visão *en passant* da mesma, por enfatizarem os já citados temas que costumam ser vistos no ensino básico.

Nesse contexto, estudos que abordam a dimensão sociocultural, como o presente, desempenham um papel crucial e contribuem significativamente para a compreensão mais abrangente dos padrões de vida e mentalidade da sociedade egípcia da época. É incontestável, portanto, a importância de explorar os períodos e as civilizações da Antiguidade, uma vez que eles são fundamentais para compreender o desenvolvimento social e a identidade individual. Essa exploração permite a percepção das influências comportamentais legadas por essas civilizações, contribuindo para uma melhor apreensão da diversidade cultural e

humana contemporânea. Isso ocorre porque grande parte da cultura atual é moldada pelo conhecimento e criações das comunidades do passado, já que a História, entre outros elementos, investiga as mudanças e continuidades ao longo do tempo. Como expressou Norberto Luiz Guarinello, grande especialista em História Antiga:

continua sendo uma parte importante da História Mundial, sem a qual não podemos compreender como surgiu o mundo contemporâneo. E é importante para nós, brasileiros. Ela nos foi ensinada como a chave de nossa identidade. Precisamos conhecê-la bem, para entendê-la de modo crítico. Ela faz parte de nossa memória social, da visão de nós mesmos como ocidentais. (GUARINELLO, 2013, p.47)

Após destacarmos o ponto de vista supracitado, partiremos, enfim, para a discussão acerca dos estudos literários referentes à sociedade egípcia na Antiguidade.

Para os antigos egípcios, a palavra registrada possuía um imenso poder, e é incontestável que a literatura surge de maneira intrínseca a um ambiente onde a escrita era altamente valorizada. Dessa forma, a literatura do Egito desempenhava, sem questionamento, um papel significativo como forma de expressão para os indivíduos da época, particularmente para aqueles que possuíam o domínio da escrita.

A produção literária do Egito, que será abordada a seguir, foi extraordinariamente vasta. Com base nas definições propostas por Emanuel Araújo (ARAÚJO, 2000), cuja abordagem didática optamos por adotar nesta pesquisa, observamos que muitos textos egípcios tratavam de assuntos similares e apresentavam características distintas que nos possibilitam categorizá-los como integrantes de conjuntos literários específicos. Além disso, uma parcela significativa desses textos possuía um caráter ficcional, narrando histórias de aventuras, contos fabulosos e outras tramas.

Mesmo nos dias atuais, a obtenção de um consenso sobre a definição de um texto literário continua sendo um desafio. Na tentativa de conceituar a Literatura, iremos referenciar o ponto de vista do renomado sociólogo e crítico literário brasileiro Antonio Candido (CANDIDO, 2014) – com o qual concordamos plenamente. No primeiro capítulo de seu manual sobre a formação da literatura

brasileira, ele oferece uma distinta caracterização para essa manifestação artística. Conforme Candido, a literatura pode ser definida como:

um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes duma fase. Estes denominadores são, além de características internas (língua, temas, imagens), certos elementos da natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilo), que liga uns a outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contacto entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade. (CANDIDO, 2014, p.25).

É crucial enfatizar que o progresso da literatura egípcia, além de desempenhar um papel social significativo, sempre esteve intrinsecamente vinculado às evoluções na língua falada pelos egípcios e em suas formas de escrita. Nesse contexto, a expansão da produção literária e o subsequente surgimento de novos gêneros só se tornaram possíveis graças às transformações que resultaram em uma maior complexidade gramatical na versão escrita da língua egípcia. A literatura, portanto, emerge como um componente inseparável do desenvolvimento linguístico no Egito Antigo.

Na sequência, Antonio Candido apresenta como se daria o processo de formação da continuidade literária, outro aspecto que acreditamos ser perceptível na composição e transmissão da literatura egípcia, como veremos:

Quando a atividade dos escritores de um dado período se integra em tal sistema, ocorre outro elemento decisivo: a formação da continuidade literária, – espécie de transmissão da tocha entre corredores, que assegura no tempo o movimento conjunto, definindo os lineamentos de um todo. É uma tradição, no sentido completo do termo, isto é, transmissão de algo entre os homens, e o conjunto de elementos transmitidos, formando padrões que se impõem ao pensamento ou ao comportamento, e aos quais somos obrigados a nos referir, para aceitar ou rejeitar. Sem esta tradição não há literatura, como fenômeno de civilização. (CANDIDO, 2014, p.25.)

A assiduidade literária no Egito foi visível ao longo dos séculos de

existência daquela sociedade. Mesmo que a escrita e a composição de seus textos tenham passado por processos de desenvolvimento e complexificação ao longo do tempo, certos aspectos e estilos literários permaneceram vivos em toda a sua história.

Com base nos elementos mencionados anteriormente e nos que serão introduzidos ao longo do restante deste artigo, podemos considerar a literatura egípcia como um legado cultural significativo deixado por aquela sociedade à humanidade e que, por esse motivo, consideramos que deveria ser mais explorado como campo de estudo. De acordo com a perspectiva de Georges Posener, acreditamos que ela representa:

um estágio num longo caminho que se estende até os nossos próprios dias e que, sem ele, não teria sido exatamente o mesmo, ou, se preferir, um tributário que serviu entre muitos outros para criar o curso que ainda seguimos. Essa contribuição, por mais indireta e frágil que seja, constitui uma forma de herança. Mas, em acréscimo ao papel histórico do Egito no desenvolvimento da literatura mundial, também existe o fato de que o trabalho dos eruditos tornou acessível ao homem moderno as obras de imaginação e de pensamento criadas pelos antigos egípcios. [...] Nossa dívida para com o Egito aumenta, e o conceito de legado torna-se, ao mesmo tempo, mais pessoal e íntimo, quando, lendo traduções de literatura faraônica, verificamos que ainda há obras capazes de nos proporcionar prazer, suscitando interesse, ou ativando nossas emoções. [...] permanece o fato de que a "História de Sinuhe", alguns contos e poemas e certas máximas de homens sábios conseguem emocionar o leitor moderno por suas qualidades intrínsecas. (POSENER, 1993, p.231-232).

Além dos elementos mencionados anteriormente, Posener (POSENER, 1993, p.232.) também observa que o encanto gerado pela antiguidade e pela natureza, frequentemente considerada exótica, da sociedade egípcia, continua a despertar o interesse das pessoas e serve, inclusive, de inspiração para a criação de romances e narrativas policiais contemporâneas. No entanto, o autor destaca que, apesar de haver pesquisadores que defendam a influência dos textos egípcios na literatura de outras sociedades - como nos escritos bíblicos dos antigos israelitas ou em certos textos deixados por sociedades mesopotâmicas - são raros os exemplos de tais empréstimos ou influências que possam ser substancialmente comprovados. Nesse contexto, a intenção não é:

tentar a qualquer preço tornar a literatura egípcia a fonte em que beberam todos os outros povos da Antiguidade. Não devemos, portanto, deter-nos na possível contribuição dos egípcios a outras nações, mas, antes, concentrarmo-nos naqueles elementos que encontram um paralelo em gêneros explorados mais tarde, em temas tratados em outra parte e em formas literárias empregadas até o presente. Ver-se-á que os egípcios foram pioneiros ou precursores em muitos campos, e não lhes é menor o merecimento se outros não foram capazes de se beneficiar com suas descobertas. (POSENER, 1993, p.233).

Ao longo da Antiguidade, a literatura egípcia apresentou uma notável diversidade. Inúmeros textos foram descobertos, escritos em diferentes versões da língua escrita egípcia, o que revela, entre outros aspectos, a impressionante criatividade dos escribas locais e a importância que a sociedade dava aos registros por escrito. Além da abundância de textos sobreviventes – que sem dúvida é muito menor do que o número de textos originalmente produzidos – sua qualidade e variedade de gêneros textuais demonstram que os egípcios eram uma referência em produção literária em sua época.

Os textos que chegaram até nós foram encontrados em materiais como papiro, madeira, pedra ou argila, alguns dos quais extremamente frágeis. Isso nos leva a questionar como eles resistiram ao teste do tempo e quantos provavelmente foram perdidos – especialmente considerando que muitos deles estão mal preservados ou fragmentados, o que se apresenta como um desafio significativo para o estudo do desenvolvimento da literatura egípcia na Antiguidade.

Outro desafio é a língua em que foram escritos, já que frequentemente ela varia consideravelmente de um texto para outro, mesmo entre aqueles que hoje consideraríamos pertencentes ao mesmo gênero literário ou da mesma época. Além disso, muitos textos estão incompletos e a deterioração causou a perda de palavras-chave, criando lacunas que dificultam sua compreensão.

Se nos baseássemos apenas nos textos dos quais temos conhecimento para estudar a literatura egípcia antiga, teríamos uma visão distorcida da produção e das funções literárias da época. Por isso, é fundamental reconhecer que grande parte desse material foi perdida, principalmente devido à fragilidade

do papiro, que era um dos principais meios de inscrição de textos literários no Egito Antigo.

Predominantemente desértico, o clima local contribuiu para a preservação da maioria dos textos egípcios antigos descobertos até agora, tendo sido muitos deles encontrados em túmulos, o que justifica o caráter funerário da maior parte. No entanto, os textos literários não tiveram a mesma sorte, pois muitos egípcios não costumavam vê-los como essenciais para a vida após a morte, o que é evidente pela escassez desses documentos em túmulos e, conseqüentemente, pela quantidade limitada de textos desse tipo atualmente, em comparação com os relacionados à vida após a morte.

A redação de textos literários geralmente ocorria nas cidades. No entanto, essas áreas não possuíam o clima seco do deserto, que contribuía para a conservação, o que resultava em condições menos favoráveis para a preservação dos originais, em comparação com textos de natureza funerária. Isso justifica, em parte, a perda de muitos papiros desse tipo.

Não podemos esquecer dos saques às tumbas, que eram comuns naquela época – e por muitos séculos posteriores –, como outro fator prejudicial à preservação dos escritos associados a eles. Como muitas vezes objetos de valor ou do cotidiano eram depositados junto aos mortos, inúmeras fontes históricas foram perdidas, incluindo papiros com registros textuais.

Embora haja desafios como esses e, mesmo sabendo que sobreviveram em menor quantidade, muitos textos foram localizados em cidades egípcias. Além disso, devemos considerar que novas descobertas arqueológicas ainda estão acontecendo e acredita-se que muito ainda está por ser revelado sobre a escrita e a literatura egípcias.

Outro aspecto a ser levado em consideração é que a maior presença de determinados tipos de textos não se deve apenas ao ambiente de produção e localização, mas muito provavelmente também à sua frequente cópia. Um exemplo notável é o da literatura escolar, ou seja, os escritos que eram frequentemente reescritos por escribas em treinamento como parte de seu

processo educacional. Alguns desses textos, como o manual *Kemyt*³ (c. de 2000 a.C.), por exemplo, já foram reproduzidos em centenas de cópias, mas a maioria das que foram localizadas encontram-se em versões parciais.

Há também outros textos que, mesmo não sendo encontrados em grande quantidade, foram muito copiados. Acreditamos que isso se deve à apreciação desses textos por parte dos indivíduos mais cultos ou ricos da sociedade egípcia. Eles eram reproduzidos com maior qualidade, o que é evidente ao compará-los com as versões escolares, contribuindo significativamente para sua preservação.

É inegável que as obras mais populares entre os egípcios eram frequentemente transcritas, o que nos leva a concluir que tinham maior probabilidade de sobreviver e, conseqüentemente, de serem encontradas com mais facilidade do que aquelas menos apreciadas. No entanto, não podemos descartar a possibilidade de que textos populares e amplamente copiados tenham desaparecido totalmente, assim como a de textos únicos poderem ter sobrevivido.

A disciplina da Egíptologia enfrenta todos esses desafios na busca por fontes para suas pesquisas. No entanto, graças ao esforço conjunto de arqueólogos, historiadores, linguistas e outros profissionais, os conhecimentos sobre a história egípcia antiga continuaram a crescer desde a descoberta de Champollion sobre a decifração dos hieróglifos no início do século XIX.

Considerando esses pontos, chegamos à conclusão de que a variedade de formas de escrita na sociedade egípcia e a diversidade de textos literários deixados ao longo de sua história na Antiguidade oferecem elementos interessantes e diversos em comparação com as formas de escrita alfabética predominantes hoje em dia, usadas no Brasil e em grande parte do mundo há muitos séculos. Isso não apenas ressalta a diversidade e qualidade de seus escritos, mas também contribui significativamente para o entendimento dessa sociedade importante. Além disso, esses textos são fundamentais para a

³ Surgido no Reino Médio, era uma coletânea de textos literários, utilizado como manual para a formação dos escribas.

investigação do desenvolvimento da linguagem e das formas de escrita da humanidade desde seus primórdios até o presente. Portanto, é crucial reconhecer a enorme importância deles para os estudos históricos e filológicos – que continuam a evoluir constantemente – e a necessidade da ampliação de seus estudos em universidades e de sua divulgação científica.

No âmbito da produção da literatura egípcia, Antonio Loprieno afirma que no final do século XIX existiam duas perspectivas entre os egiptólogos: a primeira defendia que a criação literária estava vinculada a eventos históricos; a segunda considerava todos os tipos de texto como literatura, “praticamente sem levar em conta qualquer consideração tipológica, podendo-se reunir num mesmo conjunto matéria funerária, narrativa, crônica etc.” (LOPRIENO, 1996, p.36). No entanto, de acordo com Donald Redford, é “necessário fazer uma distinção entre duas definições da literatura: (1) qualquer coisa escrita e (2) *belles-lettres*, ou escritos que incluem uma dimensão imaginativa e criativa, mesmo que seu objetivo principal possa ser mais utilitário (uma oração, uma carta, uma instrução moral)” (REDFORD, 2001, p.299).

Nos tempos atuais, a abordagem predominante busca compreender a obra dentro de sua própria estrutura textual, além de considerar suas relações contextuais e intertextuais como objetos de pesquisa. Dentro do campo teórico, embora não haja um consenso, geralmente existem duas definições fundamentais, que são a da linguagem literária em geral e a do gênero literário em particular.

Em contraste com os formalistas russos, influentes teóricos nos estudos literários do início do século XX, como Roman Jakobson (JAKOBSON, 2003.), que concebiam a literatura como uma linguagem “especial” em oposição à linguagem “comum” que usamos no dia a dia, Araújo sustenta:

A questão não reside em negar a linguagem literária como objeto específico, mas em ampliar a abordagem tendo em vista, entre outros, o fator capital da recepção, pois o que significa ‘fato literário’ para determinada época pode não ultrapassar o ‘fato linguístico’ em outra, e vice-versa (ARAÚJO, 2000, p.36).

De acordo com José Luís Jobim, os formalistas russos conceberam “que seria possível constatar uma propriedade, presente nas obras literárias, que as caracterizaria como pertencentes à literatura. Para denominar esta propriedade, criaram o termo *literaturnost*, que foi traduzido para a língua portuguesa como literariedade” (JOBIM, 2009). Em relação a esse conceito, as opiniões ainda são divergentes hodiernamente, com argumentos tanto a favor quanto contrários a essa definição. Quanto a esse assunto, tendemos a apoiar o primeiro ponto de vista, embora com algumas ressalvas, porque:

A argumentação positiva sustentaria que existe a "literariedade", porque podemos verificar objetivamente a existência de propriedades ou características que, quando presentes em uma obra qualquer, permitem-nos não só classificá-la como literária, como também inscrevê-la em um estilo de época. A "literalidade" seria aquela propriedade, caracteristicamente "universal" do literário, que se manifestaria no "particular", em cada obra literária. Contudo, é bom lembrar que, em vez de imaginar que a "literariedade" é um universal que se manifesta no particular, podemos também supor o contrário: a "literariedade" seria um particular que se pretende universal. Nesta perspectiva, "literariedade" seria um rótulo que receberiam os critérios socialmente estabelecidos para se considerar uma obra como pertencente à literatura. Assim, o pesquisador selecionaria, dentre todas as obras de natureza verbal, aquelas que possuísem a tal "literariedade", para formar a lista das obras reconhecidas como literárias. Por outro lado, a argumentação contra a existência de uma propriedade que possibilitasse a identificação de uma obra como literária afirma que o termo "literariedade" não teria um conteúdo permanente, mas variável. Em outras palavras, Roman Jakobson poderia ter-se equivocado, ao imaginar a "literariedade" como "aquilo que faz uma mensagem verbal uma obra de arte" [...], porque "aquilo" variaria de acordo com o momento. (JOBIM, 2009).

Roman Jakobson, por sua vez, defendia que a linguagem deveria ser estudada em todas as suas variadas funções (JAKOBSON, 2003, p.122). De acordo com o autor:

Antes de discutir a função poética, devemos definir-lhe o lugar entre as outras funções da linguagem. Para se ter uma ideia geral dessas funções, é mister uma perspectiva sumária dos fatores constitutivos de todo processo linguístico, de todo ato de comunicação verbal, O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (Ou "referente", em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação. [...] Cada um desses seis fatores

determina uma diferente função da linguagem. (JAKOBSON, 2003, p.122-123).

Jakobson também afirmava que, embora seja possível distinguir esses “seis aspectos fundamentais da linguagem” (JAKOBSON, 2003, p.122), é difícil encontrar

mensagens verbais que preencham apenas uma única função. A diversidade não está em monopolizar uma dessas várias funções, mas em diferentes hierarquias de funções. A estrutura verbal de uma mensagem depende principalmente da função predominante (JAKOBSON, 2003, p.122).

Portanto, embora haja uma inclinação para “o referente, uma orientação para o CONTEXTO – em resumo, a chamada função REFERENCIAL, ‘denotativa’, ‘cognitiva’” (JAKOBSON, 2003, p.122), é importante reconhecer a presença de outras funções na mensagem.

Dessa forma, finalmente concordamos com Loprieno quando ele declara:

Todos os gêneros textuais podem ser fontes de importância fundamental para a reconstrução das atitudes históricas ou religiosas nas quais o diálogo entre um autor e um texto, por um lado, e um texto e seus leitores, por outro. (LOPRIENO, 1996, p.36).

A esse respeito, Assmann afirma que

“textos culturais” são historicamente mais informativos pelo que revelam implícita do que pelo que afirmam explicitamente. Muitos textos egípcios buscarão a elegância estética e empregarão certos dispositivos prosódicos, independentemente do discurso a que pertencem, e até certo ponto também, independentemente da natureza das informações que transmitem. O que torna a literatura merecedora de um tratamento discreto é sua função principal, que pode ser descrita como “poética”, isto é, auto referencialmente orientada para a mensagem em si [...]. (ASSMANN, 1999, p.15).

Em suma, ao percorrer os meandros da literatura egípcia e das teorias linguísticas, fica evidente que as definições e abordagens em relação à linguagem e à literatura são multifacetadas e sujeitas a interpretações diversas, além de se configurarem como um frutífero campo de estudo.

As considerações sobre as funções da linguagem, a natureza da literatura egípcia e a evolução das teorias literárias demonstram a contínua busca por compreender a expressão humana em suas múltiplas facetas. Ademais, tornam

evidente a necessidade de estudá-las mais a fundo, utilizando-as como base de análise no ensino da História Antiga.

Diante disso, podemos concluir que a literatura e a linguagem são territórios férteis para a exploração intelectual, com pontos de vista variados que contribuem para uma apreciação mais abrangente da diversidade e da profundidade dessas formas de expressão. Enquanto os debates persistirem e novos enfoques forem desenvolvidos, a jornada para decifrar os mistérios da literatura e da linguagem continuará a cativar e enriquecer a nossa compreensão do mundo e da mente humanos.

No campo da Egíptologia, portanto, a literatura egípcia ainda segue recebendo menos atenção, mesmo sendo um reflexo importante da sociedade da época e, por esse motivo, dificilmente é abordada em escolas ou universidades, embora seja crucial para entender a cultura e identidade daquela antiga sociedade. Apesar dos desafios, necessitamos persistir em explorar a riqueza da literatura egípcia e suas implicações históricas e culturais em nossa formação como historiadores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emanuel. *Escrito para a eternidade: A literatura no Egito faraônico*. São Paulo: Editora UNB, 2000.

ASSMANN, Jan. "Cultural and Literary Texts". In: Gerald Moers (Org.). *Egyptian literature*. Proceedings of the Symposium "Ancient Egyptian Literature - History and Forms", Los Angeles, March 24 - 26, 1995 (Lingua Aegyptia: Studia Monographica 2), Göttingen, 1999.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. 15ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2014.

GUARINELLO, Norberto Luiz. *História Antiga*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

JAKOBSON, Roman. "Linguística e Poética". In: *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

JOBIM, José Luís. "Literariedade". In: *E-Dicionário de Termos literários de Carlos Ceia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa / Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies / Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2009.

LOPRIENO, Antonio. "Defining Egyptian Literature: Ancient Texts and Modern Theories". In: *Ancient Egyptian Literature: History and Forms*. Leiden, New York, Cologne: E.J. Brill, 1996.

POSENER, Georges. "Literatura". In: HARRIS, J. R. (Org.), tradução de Henrique de Araújo Mesquita. *O Legado do Egito*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1993.

REDFORD, Donald B. "Literature". In: *The Oxford Encyclopedia of Ancient Egypt*. Vol. 2. New York: Oxford University Press, 2001. p.299.

O ENSINO DA ANTIGUIDADE GREGA E EGÍPCIA NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA CRÍTICA AO EUROCENTRISMO NA BNCC

THE TEACHING OF GREEK AND EGYPTIAN ANTIQUITY IN TEXTBOOKS: A CRITIQUE TO EUROCENTRISM AT BNCC

Alexandre Galvão Carvalho⁴
Cindy Alanis Santos Souza⁵
Isaque Silva Gomes⁶
Keila dos Santos Carvalho⁷

Artigo recebido em 23 de março de 2023
Artigo aceito em 12 de junho de 2023

Resumo: Por meio de uma análise crítica do eurocentrismo e da BNCC, procuraremos investigar como os processos de integração da Grécia Antiga com outras sociedades e a estrutura do Estado faraônico nos conteúdos de alguns livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental podem ser abordados a partir de alguns conceitos da história global, com ênfase na interconectividade e comparativismo.

Palavras-chave: Eurocentrismo, Ensino de História Antiga, História Global, Grécia e Egito

Abstract: Through a critical analysis of Eurocentrism and the BNCC, we will seek to investigate how the processes of integration of Ancient Greece with other societies and the structure of the Pharaonic State in the contents of some textbooks of the 6th year of elementary school can be approached from some concepts of global history, with an emphasis on interconnectivity and comparativism.

Keywords: Eurocentrism, Ancient History Teaching, Global History, Greece and Egypt

Introdução

O conhecimento ocidental eurocêntrico está ligado ao período histórico conhecido como modernidade. A colonização europeia disseminou um ideal de

⁴ Professor Pleno do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenador do Laboratório de Ensino e Historiografia da Antiguidade e do Medievo (LEHAM). Doutor em História Social pela UFF. E-mail: alexandre.galvao@uesb.edu.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4990-0742>

⁵ Graduanda em História na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do LEHAM. Bolsista de Iniciação Científica do CNPQ. Orientador: Alexandre Galvão Carvalho. E-mail: sscindy4@gamil.com ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-1582-6461>

⁶ Graduando em História na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do LEHAM. Orientador: Alexandre Galvão Carvalho. E-mail: isaque_s@rocketmail.com ORCID: <http://orcid.org/0009-0001-6751-6787>

⁷ Graduanda em História na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do LEHAM. Bolsista Residência Pedagógica da CAPES. Orientador: Alexandre Galvão Carvalho. E-mail: keyllacarvalho95@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-5833-586X>

“poder” e “saber” mascarado em um discurso neutro e universal, sustentado no mito de uma Europa que se apresenta como a única detentora da civilidade e do desenvolvimento. A concepção de “Ocidente” atual advém dessa lógica eurocêntrica, que perpassa a delimitação geográfica e representa uma complexidade de ideias, ultrapassando a própria noção de Europa. Assim, o Ocidente é um conceito histórico, no qual a ocidentalização é um padrão a ser seguido e o objetivo de muitos países. Enquanto conceito, possui diversas características, representada na multiplicidade cultural e social presente nos distintos povos e lugares, não necessariamente europeus, e que avalia outras sociedades a partir de seu referencial. Portanto, a ideia de “Ocidente” provocou efeitos reais: possibilitou que pessoas falassem sobre certas coisas de certas maneiras. Produziu conhecimento e tornou-se o elemento organizador de um sistema de relações globais de poder (HALL, 2016, p.317).

Nessa construção do conhecimento ocidental de caráter eurocêntrico, o “Oriente” é visto como um espaço geográfico homogêneo, inferior e bárbaro em relação a um “Ocidente” superior e civilizado. De acordo com Said (2007), o Oriente é uma construção discursiva do Ocidente, com intenções específicas. Em relação ao mundo antigo, a percepção desse conhecimento ocidental eurocêntrico corrobora uma visão que procura transpor para a realidade das sociedades antigas formas organizativas que legitimam a sociedade ocidental, tomando as sociedades do Antigo Oriente Próximo como a origem, numa linha evolucionista, da civilização ocidental, ou seja, a origem do mundo greco romano, base da cultura ocidental (ZAPATTA, 2000; LIVERANI, 2016; MORENO GARCIA, 2020; GOOD, 2008).

Dessa forma, o eurocentrismo, entendido como uma perspectiva de análise, que segue um padrão interpretativo, preocupado com as normas, os conceitos e as narrativas utilizadas para tornar o passado legível; e, por outro lado, como legitimação da hegemonia dominante de uma região, a Europa, principal criadora do progresso histórico (CONRAD, 2019, p. 199). No campo da História Antiga os conteúdos voltados para uma realidade geográfica e cultural, denominada atualmente de Europa de maneira trans-histórica, acentua o caráter

eurocêntrico da proposta em relação à Antiguidade, pensada como uma parte mais antiga da História Contemporânea, ou seja, a história de suas origens, de seus começos, porém, partindo de um referencial europeu. As distinções sociopolíticas e culturais são abordadas como diferenças evolutivas, vistas como expressão de atraso, na medida em que a diversidade de modos de vida não se ajusta com a sociedade ocidental (CARVALHO, GIRARDI, FIGUEIREDO, 2021, p. 265).

Neste artigo, iremos investigar a manifestação do eurocentrismo nos estudos da Antiguidade grega e egípcia, por meio da análise da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e de algumas de suas competências transpostas em livros didáticos do 6º ano. Apesar da BNCC tentar superar uma visão eurocentrista em algumas de suas competências, o documento ainda mantém a centralidade da civilização europeia no desenvolvimento histórico de outras civilizações. Além disso, procuramos superar as análises de caráter eurocentrista por meio da História Global, que tem procurado levantar novos métodos e conceitos no estudo do mundo antigo (MORALES, SILVA, 2020; MORENO GARCÍA, 2020; CARVALHO, GIRARDI, FIGUEIREDO, 2021)

Para os estudos de caso, Grécia e Egito, analisamos os seguintes livros didáticos: *História, Sociedade e Cidadania* (HSC), organizado pela Editora FTD (BOULOS JÚNIOR, 2018); *Teláris*, publicado pela Editora Ática (VICENTINO; VICENTINO, 2018); *Araribá Mais História*, da Editora Moderna (MODERNA, 2018) e *Historiar* da Editora Saraiva (CONTRIM; RODRIGUES, 2018). As obras são destinadas ao sexto ano, anos finais do ensino fundamental e foram disponibilizadas pelas editoras em seus respectivos sites. Os conteúdos destinados ao ensino de História do 6º ano abordam sobre o trabalho do historiador, os sentidos de estudar História, tempo histórico e tempo cronológico, fontes históricas e os períodos históricos que vão da Pré-História à Idade Média. Dessa forma, os quatro livros seguem uma organização aproximadamente semelhante, diferindo na apresentação da Antiguidade na África, Ásia e Europa. No livro *História Sociedade e Cidadania*, a Unidade II é composta por capítulos que abordam sobre Egito, Kush[i] e Mesopotâmia, na Unidade III o capítulo 8 é

destinado ao Mundo Grego. No livro *Teláris*, a Unidade II aborda Egito, Kush⁸, Cartago, Axum, Gana e Mali, por sua vez, a Unidade III traz, nos capítulos 8 e 9, o mundo grego antigo e a Grécia Clássica e Helenística. No livro *Araribá*, a Unidade III trata sobre a Mesopotâmia, Hebreus, Fenícios e Persas, bem como a China e a Índia; a África é trabalhada na Unidade IV, tratando de Egito, Núbia e Kush; já os dois capítulos que compõem a Unidade V são destinados à Grécia Antiga. Por último, no livro *Historiar* a Unidade II é composta por capítulos que abordam América antiga, Mesopotâmia, Egito antigo e Reino de Cuxe; já a Unidade III contempla dois capítulos sobre a Grécia Antiga.

A BNCC e a História antiga

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política educacional responsável por direcionar o que será ensinado nas escolas da educação básica, ou seja, é um documento que busca centralizar e padronizar o currículo das escolas brasileiras. No processo construtivo da BNCC, foram publicadas três versões, resultado de intensas disputas, sendo a última versão, passível de muitas críticas.

Na discussão sobre as temáticas de História a serem ensinadas na primeira versão do documento, havia a pretensão de um ensino anti eurocêntrico, defendia-se a centralidade na história nacional a partir do processo de colonização europeia e excluindo os conteúdos de História Antiga e Medieval. Porém, isso demonstra uma contradição, pois, omitir temas da Antiguidade e do Medieval não garante um ensino sem a centralidade europeia, pois, é possível ser eurocêntrico sem falar da Europa.

A última versão da BNCC (2017) para o ensino fundamental II, foco de nossa análise, carece de tratamento de temas sensíveis à sociedade contemporânea, pois a omissão de determinadas temáticas contribui para a naturalização das diferentes formas de exclusão social. Aliado a isso, a forma como o ensino da Antiguidade é direcionada no documento, reforça a ideia de falta de diálogo entre o mundo antigo e o contemporâneo (MOERBECK, 2021).

⁸ Os livros utilizam a grafia "Kush" e "Cuxe", optamos por padronizar a escrita na grafia "Kush".

Cabe ressaltar que a História Antiga tem passado por mudanças, fruto das críticas levantadas aos modelos interpretativos até então adotados nas abordagens das sociedades antigas. Atualmente, tem se buscado evidenciar a multiplicidade de sujeitos sociais no estudo da Antiguidade, resultado das transformações sociais advindas dos anos de 1960, a exemplo, das discussões sobre as relações de gênero, presentes em diversos movimentos sociais contemporâneos. A experiência histórica feminina tem sido tema de trabalhos de pesquisa da Antiguidade de investigadores nacionais e estrangeiros (FUNARI, 2021. p. 5).

As pesquisas na área da História Antiga têm dado voz a história das minorias, isso se deve às demandas do mundo contemporâneo e transformações da historiografia, que se voltam para as identidades, interconectividades, subalternidades e culturas. Entretanto, essas mudanças não têm chegado de forma efetiva nas aulas da educação básica, seja pela demanda curricular, preocupada com as avaliações em larga escala, que impossibilita trabalhar temáticas em diálogo com as realidades dos discentes, seja pelas condições de trabalho dos professores com número excessivos de turmas, baixo salário, além da redução da carga horária da disciplina de História.

Dentre os poucos recursos utilizados pelos docentes em salas de aula na maioria das escolas públicas do Brasil, o livro didático se destaca como um dos principais materiais de orientação do professor. Sendo assim, o material didático deve estar atualizado com as novas perspectivas sobre História Antiga, sobretudo na articulação de temáticas que dialoguem com a nossa diversidade social e com as novas correntes historiográficas, como: gênero, hegemonia, religião, política, diversidade, globalização, sexualidade, alteridade etc.

Todavia, é necessário questionar o contexto que envolve a produção do livro didático, sendo um instrumento de difícil definição, ele está sujeito às diretrizes curriculares da BNCC, bem como, é um produto de um autor refém das demandas do mercado editorial. Devemos destacar a presença de ideologias e abordagens presentes no livro didático que atendam a interesses de determinado grupo, à exemplo da tendência em naturalizar as narrativas que perpetuam uma

noção de herança entre antigos e modernos, reforçando uma História eurocêntrica.

[...] o próprio livro didático assume uma posição privilegiada dentro do processo pedagógico, tanto em virtude das lacunas da formação docente quanto do excesso de afazeres ou mesmo do comodismo do professor, que não encara adequadamente a tarefa de criticar o livro didático, [...] esse problema se torna particularmente grave no ensino de História Antiga na medida em que, em virtude do despreparo do professor para lidar com temas da Antigüidade, [...] as informações contidas no livro didático acabam por vezes adquirindo um status de verdade histórica [...] (GONÇALVES; SILVA, 2008, p. 25)

Portanto, refletir sobre a BNCC e seus impactos no ensino de História Antiga, consiste em dimensionar como o processo educacional tem sido constituído. Apesar do discurso de defesa de uma formação crítica e cidadã, este documento evidencia pouco temas urgentes e sensíveis em nossa sociedade. Uma das raízes dos problemas aqui apontados, desde o seu processo construtivo, são os interesses do setor privado, que buscam conservar o caráter técnico na educação básica do cidadão, com o objetivo de intensificar o aspecto de formação de mão de obra por meio de uma pedagogia tecnicista.

A História global e o anti eurocentrismo

A perspectiva de uma história de caráter universal encontra suas raízes no mundo antigo, antes da escrita, ainda no âmbito da tradição oral. As primeiras narrativas universais, presentes tanto em civilizações do mundo greco-romano quanto do Antigo Oriente Próximo. Em comum, tais narrativas privilegiam certos grupos em detrimento de outros, por meio do contraste ou comparação. Essas histórias contribuíram para estabelecer uma noção de identidade desses indivíduos enquanto pertencentes a um grupo social (CROSLEY, 2015, p. 46).

No medievo⁹, quando a noção de fronteira ganha um arcabouço mais expansivo, houve a necessidade de encontrar explicações para a origem humana de povos antes desconhecidos, por meio de teorias monogenéticas; caso não fosse possível, esses povos eram considerados como não humanos. Na Europa do século XVI e XVII, as narrativas buscaram definir inicialmente os indivíduos

⁹ Entre os séculos V ao XV segundo a periodização tradicional europeia.

encontrados nas regiões da América, Ásia e África como descendentes de grupos presentes no Antigo Testamento. Segundo Crossley (2015), esse padrão pode ser identificado também, na forma como os chineses tentaram explicar a origem dos povos da Ásia central e Nordeste Asiático como grupos registrados na confederação Zhou¹⁰. Após o século XVII, chineses e europeus já haviam abandonado essas ideias e adotam os conceitos dicotômicos de civilizado e bárbaro.

Atualmente, a construção intelectual de uma História Global visa identificar mudanças e padrões estruturais vigentes na trajetória histórica da humanidade (Crossley, 2015, p.140). Dessa forma, as narrativas tendem a descrever as grandes mudanças de caráter global que ocorreram no passar do tempo. Sendo assim, a historiografia global é intrinsecamente relacional, pois uma unidade histórica, seja ela qual for, não se expande isoladamente, sendo necessário compreendê-la a partir de suas integrações e trocas com outras. Analisando com maior atenção a dimensão relacional do passado, é possível desafiar interpretações estabelecidas há muito tempo, como a “ascensão do Ocidente” ou o “milagre grego”.

Muitas das antigas análises em história mundial enxergavam a Europa enquanto uma força motora, estudavam cronologicamente a difusão das conquistas desse continente no resto do mundo e construía uma história mundial com sentido único. As análises recentes, enfatizam o papel constitutivo exercido pelas integrações entre regiões e nações – no desenvolvimento das sociedades modernas. A história da Europa e do Ocidente não pode ser explicada como um processo autônomo e hegemônico, mas sim, como o produto de vários processos de integração e trocas (CONRAD, 2019; GOODY, 2008).

A concentração nas integrações e nas trocas é um elemento fundamental de todos os estudos recentes que buscam compreender o passado em uma perspectiva global. Mas, Conrad (2019) afirma que as conexões por si só não são suficientes para explicar a originalidade desta abordagem, visto que é preciso

¹⁰ Primeiro milênio a.e.c.

incluí-las em processos de transformação estrutural. Logo, o foco na integração global é uma escolha metodológica que diferencia a história global de outras abordagens que trabalham em grandes escalas de análise. O autor destaca dois pontos importantes que são próprios a esta escolha: o primeiro, as perspectivas da história global de ultrapassarem os meros estudos de conectividade, ao analisarem a integração estruturada em larga escala. O segundo, direcionado aos historiadores globais que perseguem o problema da causalidade até atingirem o nível global (CONRAD, 2019). Contudo, o enfoque nas conexões não é o bastante para se fazer uma boa história global.

Isto porque, sendo certo que as trocas de bens, pessoas e ideias e as interações entre grupos e sociedades (mesmo que ao longo de grandes distâncias) têm sido uma característica da vida humana no planeta desde o seu começo, alguns destes vínculos dentro da «rede humana» global foram essenciais para a composição social das sociedades, enquanto outros foram meramente acidentais e efêmeros. A magnitude do seu impacto dependeu, sobretudo, do grau de integração - material, cultural e política que o mundo, à data, havia atingido (CONRAD, 2019, p. 88).

Desse modo, as conexões em si são um ponto de partida, e o seu alcance depende sempre de um conjunto de circunstâncias. “As conexões globais são antecedidas por determinadas condições. Por sua vez, estas últimas necessitam ser exaustivamente compreendidas antes de tentarmos perceber as próprias conexões” (CONRAD, 2019, p. 90). Assim,

a troca pode ser um fenômeno superficial que evidencia as transformações estruturais básicas que possibilitaram, em primeira instância, a troca em si mesma. Para que a história global seja eficaz, ela necessita ter presente não só a dimensão sistêmica do passado como o caráter estruturado das transformações sociais (CONRAD, 2019, p. 90).

A História Global e a História Antiga atuais confluem na crítica ao eurocentrismo morfológico¹¹ e ao internalismo metodológico¹² (MORALES, SILVA,

¹¹ Por eurocentrismo morfológico entendemos o modo como o grande contexto da “Idade Antiga”, que daria coerência para experiências sociais radicalmente diversas – o que Norberto Guarinello denomina “forma” (GUARINELLO, 2003) –, foi reconfigurado no século XIX em função dos critérios europeus de civilização (AMIN, 1988; CONRAD, 2016, p. 164-170).

¹² Por internalismo metodológico, entendemos a ênfase nos fatores explicativos internos a uma dada unidade de análise. Tal unidade variou de campo para campo: se a historiografia do mundo contemporâneo debate hoje as implicações do uso da “nação” como referência historiográfica, outras historiografias habituaram-se a operar no âmbito de outras unidades, como o império, a

2020). A História Global, dirige suas críticas ao excepcionalismo ocidental e a rigidez das fronteiras nacionais como suporte morfológico. Por sua vez, a História Antiga intensifica suas críticas às narrativas eurocêntricas e ao internalismo de histórias centralizadas em uma região, civilização, povo ou unidade política. As formas pelas quais essas críticas ocorrem são variadas. Morales e Silva (2020), apontam cinco vias concebidas na História Antiga que, mais ou menos diretamente, dialogam com os debates ocorridos na História Global, são elas: as macrocomparações, as histórias conectadas, as teorias sistêmicas, as globalizações antigas e a forma “Eurásia ocidental”.

A Grécia nos livros didáticos

A interpretação tradicional da história grega e da Antiguidade Clássica, estabelecida na primeira metade do século XIX, tem desenvolvido uma narrativa em prol do “Ocidente”, concedendo grande vantagem à Europa frente a outras sociedades. Tal interpretação permanece até hoje, sendo reproduzida em materiais didáticos, em jornais, em programas de TV, em discursos políticos etc. Esse modo de entender a Grécia Antiga, definido por Martin Bernal (2005) como Modelo Ariano, serviu para universalizar e reforçar o ideal de progresso, numa perspectiva evolucionista, favorecendo uma narrativa eurocêntrica. Contudo, a historiografia atual sobre o Mundo Antigo tem destacado a integração cultural, as conectividades econômicas e políticas entre as diversas sociedades da antiguidade, em particular, em torno da bacia do Mediterrâneo. Autores como Norberto Luiz Guarinello (2013), Martin Bernal (2005), Kenneth Hirth (2020), Ian Morris (2007), já desenvolvem pesquisas pioneiras sobre as conectividades e trocas culturais entre o “Ocidente” e o “Oriente”.

O mar Mediterrâneo afetou as relações entre os povos que viviam às suas margens, influenciou as pequenas planícies e os desertos. É nesse cenário que se configura muitas das integrações entre a Grécia Antiga com outras sociedades.

civilização, a etnia, a região (POTTER; SAHA, 2015; ANIEVAS; MATIN, 2016; CONRAD, 2016). Tal postura foi reforçada pela projeção das experiências nacionalistas oitocentistas sobre a documentação antiga, associando conjuntos linguísticos e unidades políticas a “nações”, focos da narrativa historiográfica (GUARINELLO, 2003; VLASSOPOULOS, 2007).

Os estudos sobre o Mediterrâneo não têm por objeto o mar em si, mas as terras influenciadas por ele, é um mundo de pequenas regiões terrestres, isoladas umas das outras, mas unidas pelo mar, nesse caso o Nilo é a única grande exceção. As localidades ao longo do Mediterrâneo foram elaborando vínculos cada vez mais sólidos, estabelecendo conexões e redes mais sofisticadas (GUARINELLO, 2013).

Guarinello (2013) mostra que, na longa duração, o espaço do Mediterrâneo passou por um progressivo processo de integração de suas comunidades territoriais. É um processo multicausal, no qual distâncias são encurtadas e mudam-se a ordem e a percepção da vida em regiões cada vez mais vastas. No terceiro milênio a.e.c., no período conhecido como a Idade do Bronze, teve início o primeiro processo de integração no Mediterrâneo oriental. Seu primeiro centro foi a Ilha de Creta, na qual se desenvolveu um artesanato próprio e grandiosos palácios-cidades, cuja tecnologia parece ter sido importada do Egito e do Levante.

Nos livros didáticos é comum que a divisão do estudo da Grécia siga uma ordem cronológica e espacial, na qual o centro do poder político e econômico progride das ilhas do mar Egeu em direção ao continente, alcançando as demais regiões ocupadas pelos helenos, até o seu estabelecimento nas poleis hegemônicas de Atenas, Esparta e Tebas, finalizando no domínio imposto pela Macedônia.

A habilidade EF06HI15 da BNCC (BRASIL, 2017, p. 421), traz novas perspectivas sobre o passado antigo ao indicar a descrição das “dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado”. Procuraremos aqui analisar como os processos de integração da Grécia Antiga com outras sociedades, como o Egito e a Mesopotâmia, a partir da bacia do Mediterrâneo, aparecem em alguns livros didáticos, traçando possíveis críticas e potencialidades, especialmente relacionadas com a perspectiva teórica da História Global.

Na Unidade III do livro *História Sociedade e Cidadania*, no capítulo 8 denominado “O mundo grego e a democracia”, o autor discute acerca do conceito

de Antiguidade Clássica e os impactos do uso desse termo sobre outros povos. Apoiado em uma historiografia mais recente sobre a temática, problematiza o fato de a antiguidade greco-romana ser compreendida enquanto “clássica”, pois

Ao chamar a antiguidade greco-romana de “clássica”, estamos supervalorizando a cultura dos gregos e romanos da Antiguidade e diminuindo a dos demais povos da Terra: chineses, africanos, indígenas, entre outros. Além disso, estamos considerando a antiguidade greco-romana como um modelo a ser imitado. Nessa visão, quanto mais um povo se aproxima da cultura greco-romana, mais perto ele está do apogeu, e vice-versa (BOULOS JUNIOR, 2018, p. 129).

Essa abordagem inicial do capítulo estabelece a possibilidade de se pensar o mundo antigo para além de Grécia e Roma, contudo a centralidade do capítulo continua sendo a Hélade. Dessa forma, apresenta o padrão comum aos livros didáticos, sobre a divisão do estudo sobre a Grécia: 1- segue uma ordem cronológica e espacial, 2- aborda as *poleis* hegemônicas de Atenas e Esparta; 3- Tebas não aparece no livro com um tópico específico. Sobre as mulheres helenas, os escravizados e os estrangeiros, no capítulo inteiro existe apenas um parágrafo que aborda a situação desses sujeitos e sua realidade material concreta, que se dá de forma bastante superficial e corrida. O capítulo apresenta uma Grécia isolada e estática, pois mesmo quando trata de sua expansão é de forma distante e pouco clara.

Seguindo uma abordagem muito parecida, os capítulos 8 e 9 do livro *Teláris*, intitulados “O mundo grego antigo” e “A Grécia clássica e helenística”, respectivamente, mostram uma sociedade fechada em si mesma, estática e pronta. A forma escolhida para abordar a questão da democracia ateniense é questionável, pois entende que esse regime político é um modelo ideal herdado dos helenos. A filosofia também é apresentada enquanto criação única dos gregos, que através da observação das diferentes explicações que se dava para a origem do mundo e dos seres humanos, desenvolveram “uma explicação verdadeira que valesse para todos [originando] a Filosofia, forma de conhecimento que privilegiava a razão humana e não [...] [as] explicações mitológicas” (VICENTINO; VICENTINO, 2018, 149). Ao abordarem as cidades-

Estados de tal forma, os autores desconsideraram as múltiplas influências mútuas as quais os helenos fizeram parte durante os séculos antigos.

No livro *Araribá*, nos debruçamos sobre os capítulos 11 “Sociedade e política na Grécia Antiga” e 12 “Religião e arte na Grécia Antiga”, na Unidade V. O capítulo 11 abre da seguinte forma: “Você já deve ter ouvido falar da Grécia Antiga, onde surgiram a democracia, as olimpíadas e a filosofia” (MODERNA, 2018, p. 126). Esta frase é bastante reducionista, pois indica, novamente, uma sociedade pronta com uma mitologia criadora, quando, na verdade, os elementos citados pela fonte não estavam surgindo isoladamente. A estrutura do conteúdo segue das ilhas do mar Egeu até o continente, aborda Esparta e Atenas, e seus respectivos regimes políticos, até o apogeu helênico com a conquista macedônica. A seção que trata sobre as mulheres na Hélade é bastante interessante, pois além de mostrar as diferentes ocupações destinadas às mulheres, as diferenciam a partir de sua classe (elite ou camponesa), fugindo do lugar comum, no qual as mulheres gregas ficavam apenas confinadas em suas casas.

O objetivo da habilidade 15 da BNCC (BRASIL, 2017), compreender o Mediterrâneo enquanto um espaço de integração, é trabalhado no livro *HSC* no capítulo sobre o Império Romano, que busca demonstrar como este mar foi importante para a economia romana. No livro *Teláris*, a habilidade é conectada ao período Medieval, voltada ao contexto feudal e às transformações ocorridas na Idade Média. Já no livro *Araribá* a discussão sobre o Mediterrâneo aparece em dois momentos: no contexto romano, no qual trabalha, também, com a perspectiva econômica. A segunda proposta de discussão do *Araribá* aparece ao final do capítulo 11, que trata sobre a antiguidade grega. Na seção “Em debate”, o livro apresenta o texto “O caldeirão cultural mediterrânico”, no qual afirma que “em um mesmo ambiente cultural floresceram as culturas grega, suméria, egípcia, hebraica etc., com certas características em comum, como alguns aspectos de suas crenças” (MODERNA, 2018, p. 136). Ao final do texto, duas questões são postas para a reflexão do/da estudante, contudo, a atividade é direcionada para a influência grega no cristianismo, colocando a Grécia

novamente como centralidade e força motora nesses intercâmbios culturais. Essas perspectivas são importantes e podem gerar abordagens interessantes na sala de aula, mas ainda estão fechadas na lógica greco-romana.

O Egito nos livros didáticos

A historiografia tradicional que analisou Egito Antigo em meados do século XIX, difundiu durante algum tempo a ideia de que o Estado Egípcio foi uma estrutura altamente hierárquica e unificada, uma entidade extremamente centralizadora, sustentada por rígidos princípios de organização e controlada somente pela figura do faraó. Tal entendimento, com perspectivas pouco críticas às fontes do período e eurocêntricas, foi produzido por egiptólogos que, naquele período, analisaram o Estado Faraônico sob a ótica do Estado Moderno, muitas vezes buscando apontar similaridades entre esses dois pólos (JOÃO, 2015).

As definições a respeito do Estado se referem em grande parte ao conceito de Estado moderno, surgido na Europa por volta do século XVI. Esse entendimento quando aplicado aos estudos sobre o Egito Antigo resultou em alguns anacronismos, que ofuscaram a compreensão sobre a relação dinâmica que havia entre as elites locais e o poder faraônico. Além disso, as próprias fontes do período também contribuíram para o surgimento de formulações equivocadas, em razão dos egiptólogos não desenvolverem uma visão crítica sobre o discurso das fontes, tomando como real as perspectivas ideológicas apresentadas nesses conteúdos.

No entanto, ao longo das últimas décadas novos estudos reavaliaram essas formulações. A historiografia recente, a exemplo dos trabalhos de Juan Carlos Moreno García (2022; 2020), nos aponta que o Estado Egípcio funcionava de maneira descentralizada, graças ao dinamismo das relações políticas e econômicas que se davam em virtude das alianças com poderes locais e estrangeiros, com agentes privados, além das relações de reciprocidade. Esses estudos ampliam a discussão sobre o dinamismo da sociedade egípcia ao passo que evidenciam e reconhecem a especificidade do Estado faraônico, superando aquelas explicações equivocadas produzidas pela historiografia tradicional, que transporta o modelo do Estado moderno europeu para o Estado faraônico egípcio.

As análises recentes, nos mostram que a relação entre as elites locais e o poder central era composta por laços de reciprocidade e solidariedade, questões que eram essenciais ao equilíbrio de ambos. A elite era indispensável ao exercício da autoridade faraônica ao mesmo tempo em que ela também dependia do poder central. Além disso, membros das elites locais, inseridos na lógica estatal, articulavam-se por meio do exercício de funções administrativas e do sacerdócio em templos. A presença desses agentes em posições importantes garantiu a eles uma série de privilégios, aumentando seu poder junto a diferentes núcleos, que se articulavam a fim de atender os seus interesses. Apesar dessa dinâmica, esses grupos não se apresentaram como alternativa ao Estado, mas sim se beneficiaram e garantiram o funcionamento das estruturas estatais egípcias (JOÃO, 2015, MORENO GARCÍA, 2021, 2022).

Portanto, os Estados Modernos Europeus divergem da lógica dos Estados antigos em relação à estrutura organizacional, operacional e a própria maneira de legitimação do poder político, incluindo-se aí o Estado faraônico. O centro político integrava diversos atores sociais, criando uma dinâmica nas relações de poder em que, a depender das circunstâncias, os diversos agentes estatais transferiam sua lealdade a diferentes grupos, mesmo àqueles que faziam oposição ao governo central, adotando novas crenças ou formando novas alianças. Esse dinamismo de identidades múltiplas não combina com a lógica pretendida do Estado Moderno Europeu.

Para Moreno García (2020), a filosofia política do ocidente considerou, de forma tradicional, que o Estado moderno é a extensão do “verdadeiro Estado” em termos de soberania, fronteiras, estado de direito etc. Assim, todas as formações que não se igualam ou compartilham traços com este modelo não devem ser consideradas Estados. No entanto, essa perspectiva eurocêntrica é problemática, uma vez que ignora outros sistemas de poder que existiram ao longo da história antiga e que aplicavam distintos modos operacionais para realizar o estabelecimento de um controle político, legislativo, econômico e uma integração territorial e populacional. Nesse sentido, ainda segundo Moreno García:

[...] tais ferramentas (lei, burocracia especializada, divisão crescente de poderes, reconhecimento formal de contrapoderes, etc.) correspondem a circunstâncias muito particulares em que os Estados europeus se consolidaram, uma vez que a legitimidade derivada da religião e dos princípios dinásticos desapareceu, quando as economias capitalistas e as novas relações sociais (incluindo o individualismo) se expandiram e os custos e laços sociais tradicionais entraram em colapso. Inevitavelmente, a lei e os regulamentos substituíram a segurança e a estabilidade, anteriormente garantidas pelas hierarquias sociais tradicionais e redes informais de obrigação e reciprocidade (MORENO GARCÍA, 2020, p. 188).

O fato é que o Estado não pode ser limitado a um único modelo, nem tanto deve ter sua definição reduzida meramente às principais características similares aos Estados modernos. Esse erro deve ser superado, pois contribui com a reprodução de um modelo eurocêntrico, muitas vezes entendido como “superior” ou “melhor”. Dessa maneira, o Estado deve ser entendido como uma complexa teia de relações articuladas em torno da dominação política e da organização econômica.

Diante das interpretações da historiografia tradicional, que carregam consigo uma série de equívocos, é fácil percebermos que tais erros acabaram sendo reproduzidos em diversos meios de comunicação como jornais, filmes, séries, livros, e para além desses, o material didático de história elaborado para a educação básica. Por isso, com base nos recentes trabalhos historiográficos, com foco em pesquisa comparativa e também na história global, que reconsideram o conceito de Estado e elucidam as questões que antes eram ofuscadas pelo eurocentrismo, em especial o dinamismo presente no Estado Egípcio, buscamos tecer uma análise de alguns livros didáticos, objetivando perceber como esse debate, já superado no campo historiográfico, se encontra inserido no material básico de aprendizagem difundido no 6º ano do ensino fundamental da rede educacional brasileira.

De forma geral, é perceptível que os três livros analisados acompanham as propostas estabelecidas pela BNCC e possuem de certa forma algumas similaridades, ainda que cada um tenha as suas particularidades. No primeiro livro, *Teláris História*, o debate sobre a sociedade egípcia é apresentado ao leitor no capítulo 4 intitulado “A antiga civilização egípcia” inserido na unidade 2 “Povos

da Antiguidade na África e no Oriente Médio”. Nesse capítulo, observamos que a centralidade do assunto abordado se refere a origem dos primeiros *nomos*, as características naturais da África, a formação da civilização egípcia em torno do rio Nilo e os aspectos culturais, religiosos e artísticos desenvolvidos pelos egípcios.

No livro é apresentada uma explicação bem resumida e pouco problematizada do significado de “Estado” e de “Civilização”. Quanto ao conceito de “Estado egípcio”, nenhuma ênfase foi dada às suas especificidades, o que deixa subentendido que o “Estado” era igual em todas as civilizações antigas. Em seguida, é discutido o papel do Faraó e destacado que por volta de 3200 a.e.c. a autoridade máxima era o rei, pois ele tinha a função de manter a unidade, a ordem e a continuidade do Estado egípcio. Um Estado forte que controlava 42 *nomos* subordinados ao poder central. Esse ponto é interessante pois evidencia, ainda que de forma singela, a reprodução de um olhar tradicional sobre aquele período, uma visão que destaca o monarca como o único agente responsável por manter em funcionamento o Estado egípcio.

No segundo livro, *Historiar*, a abordagem sobre a sociedade egípcia se inicia no capítulo 6 intitulado “Egito Antigo e Reino de Cuxe” inserido na unidade 2 “Antiguidade: América, África e Oriente”. Nas primeiras páginas notamos que há uma preocupação em enfatizar que as sociedades africanas desenvolveram diversas formas de organização política, o livro aponta alguns tipos de formação política, mas pouco se aprofunda nas especificidades de cada uma delas. O foco dos assuntos abordados no capítulo está direcionado para a formação da sociedade egípcia em torno do rio Nilo, a arte, a cultura, a religião egípcia e o desenvolvimento da agricultura. Nada sobre o funcionamento do Estado egípcio é mencionado.

No terceiro e último livro, *História, sociedade e cidadania*, a abordagem sobre o Egito Antigo começa no capítulo 5 intitulado “Egito e Kush” inserido na unidade 2. Inicialmente os assuntos abordados estão ligados aos aspectos naturais da região egípcia, em seguida o livro apresenta ao leitor, de forma sucinta, o significado de algumas organizações políticas como aldeia, cidades-

Estados, reino e império, e dá destaque à formação da civilização egípcia em torno do rio Nilo, evidenciando os aspectos culturais, religiosos e artísticos desenvolvidos por aquele povo. Mas, novamente nada sobre a estrutura e o funcionamento do Estado egípcio é mencionado.

Podemos concluir que nenhum desses três livros discute as novas interpretações teóricas sobre o Estado egípcio, reflexo da própria BNCC que também não se preocupa em abordar esse assunto. Dessa maneira, podemos afirmar que os livros didáticos analisados contribuem para a reprodução de uma visão tradicional e eurocêntrica da história, pois se preocupam apenas em destacar os aspectos materiais e culturais do Egito Antigo a fim de comparar essa civilização com as sociedades modernas e não buscam destacar, ainda que de forma breve, as particularidades existentes no Estado faraônico e o dinamismo das relações que ocorria no âmbito estatal.

Conclusão

A crítica ao eurocentrismo não deve desconsiderar o papel da Europa na História contemporânea. Todavia, devemos romper com a centralidade europeia enquanto perspectiva de análise e de abordagem, pois as antigas histórias mundiais estavam sujeitas à noção da “Europa como motor principal” (CONRAD, 2019, p. 200), mas as críticas a esse modelo têm possibilitado a produção de narrativas que equilibram geograficamente a atenção aos continentes Africano e Asiático de modo inclusivo. Junto a isso, as abordagens anti eurocêntricas também procuram libertar a história de outras regiões e civilizações da Europa e consequente do Ocidente, explorando todo tipo de contatos e alargando o espectro de comparações.

Por isso, estabelecer a superação do eurocentrismo nos materiais didáticos sobre o mundo antigo exige uma reflexão crítica que permita um novo olhar, capaz de compreender as particularidades de cada período e observar as diversas formas de organização política que giravam em torno da religiosidade, da economia, das redes comerciais etc., e envolviam uma série de atores sociais. Dessa forma, para que isso ocorra nos livros didáticos, a maneira viável seria

abordar a história antiga como uma história regional, a qual deveria ser estudada de acordo com as suas especificidades.

Além disso, a comparação com as mais diversas sociedades e épocas, quando bem articuladas e problematizadas (diferente do comparativismo proposto pela BNCC, ainda com traços eurocêntricos) pode contribuir para potencializar a compreensão sobre o funcionamento e a organização de estruturas políticas, religiosas, culturais e econômicas, a fim de ampliar as discussões e o entendimento sobre as particularidades dos Estados Antigos.

Referências

Documentação

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. Livro do professor, 6o ano. Disciplina: História. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

COTRIM. Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 6º ano do ensino fundamental. 3º ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

MODERNA (Org.). **Araribá mais história**. Livro do professor, 6o ano. Disciplina: História. São Paulo: Moderna, 2018.

VICENTINO, José Bruno; VICENTINO, Cláudio. **Teláris**. Livro de professor, 6º ano. São Paulo: Ática, 2018.

Bibliografia:

AMIN, Samir. **L'eurocentrisme: critique d'une idéologie**. Paris: Anthropos, 1988.

ANIEVAS, Alexander; MATIN, Kamran. Historical Sociology, World History and the 'Problematic of the International'. In: ANIEVAS, Alexander; MATIN, Kamran (ed.). **Historical Sociology and World History: Uneven and Combined Development Over the Longue Durée**. Global dialogues: developing non-Eurocentric IR and IPE. Lanham: Rowman & Littlefield International, 2016. p. 1-16.

BERNAL, Martin. A imagem da Grécia como uma ferramenta para o colonialismo e para hegemonia europeia. In: BERNAL, M.; CANFORA, L.; FUNARI, P. P.; OLIVEIRA, L. **Repensando o mundo antigo**. Campinas, IFCH/UNICAMP, Textos Didáticos n. 52, 2005.

CARVALHO, Alexandre Galvão; GIRARDI, Lucas Werlang; FIGUEIREDO, Carolina Ferreira de. Diálogos entre a História Antiga e o ensino de História: a História

global no currículo da BNCC do sexto ano. **Revista TransVersos**, [S.l.], n. 23, p. 252-274, dez. 2021.

CHAVES, Edilson Aparecido. O livro didático e sua presença em aulas de História: contribuições da etnografia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35 n.77, 2019.

CONRAD, Sebastian. **O que é História global**. Lisboa: Edições 70, 2019.

CROSSLEY, Pamela Kyle. **O que é História Global?** Tradução: Vera Joscelyne. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

FUNARI, Pedro Paulo. A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares. **Revista História Hoje**, São Paulo, n. 4, 2004.

GARCÍA, Juan Carlos Moreno. **Egipto, África Nororiental Y Oriente Medio Durante La Edad Del Bronce Temprano: Geopolítica e Intercambios**. Mare Nostrum, v. 13, n. 1, 2022

GARCÍA, Juan Carlos Moreno. **O Estado no Egito Antigo: Poder, Desafios e Dinâmica**. Nova York; Oxford; Nova Deli; Bloomsbury Academic, 2020.

GONÇALVES, Ana Teresa M; SILVA, Gilvan Ventura da. O ensino de História Antiga nos livros didáticos brasileiros: balanço e perspectivas. *In*: CHEVITARESE, André L.; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (orgs.). **A tradição clássica e o Brasil**. Brasília: Archai-UNB/Fortium, 2008. p. 21-34.

GUARINELLO, Norberto Luiz. (2003). Uma morfologia da história: as formas da história antiga. **Politeia: História e Sociedade**, 3 (1), 41-61.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013.

GOODY, Jack. **O Roubo da História: Como os Europeus se Apropriaram das Invenções e Ideias do Oriente**. São Paulo: Contexto, 2008.

JOÃO, Maria Tereza David. Estado e elites locais no Egito do final do III^o milênio a.C. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MOERBECK, Guilherme. Em defesa do Ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial. **Brathair**, v. 1, n. 21, p. 50-91, 2021.

MORALES, Fábio Augusto, SILVA, Uiaran Gebara da. História Antiga e História Global: afluentes e confluências. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 40, n. 83, p. 125-150, 2020.

POTTER, Simon J.; SAHA, Jonathan. Global History, Imperial History and Connected Histories of Empire. **Journal of Colonialism and Colonial History**, v. 16, n. 1, 2015.

VLASSOPOULOS, Kostas. **Unthinking the Greek Polis: Ancient Greek History beyond Eurocentrism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ZAPATA, Horacio Miguel Hernán. ¿Tiene sentido estudiar historia antigua del cercano Oriente hoy? Tres razones y algunas reflexiones. **Revista Brasileira de História**, v. 40, n. 84, p. 193-216, 2020.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL EM OFICINAS NA REDE PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO: OS CASOS DO PROJETO HISTÓRIA PRESENTE (2023)

Teaching experience on Antique and Medieval fields in public schools in Rio de Janeiro: case studies from “História Presente” (2023)

Amanda Reis dos Santos¹³

Artigo recebido em 23 de março de 2023

Artigo aceito em 12 de junho de 2023

Resumo: O objetivo do presente artigo é apresentar, por meio de um relato de experiência, as especificidades metodológicas e ferramentas pedagógicas utilizadas em duas oficinas concernentes ao Ensino de História Antiga e Medieval ocorridas no escopo do projeto *História Presente* - idealizado e implementado pelo Instituto Lima Barreto na rede pública do Rio de Janeiro.

Palavra-chave: Ensino Básico. Oficinas de História. Gamificação.

Abstract: The aim of this article is to present two pedagogical experiences related to history teaching on Ancient and Medieval worlds that occurred in two workshops given in the scope of "História Presente" project - conceived and implemented by the Instituto Lima Barreto, a non-profit organization located in Rio de Janeiro.

Keyword: Elementary and High School. History workshops. Gamification.

Introdução

O objetivo do presente artigo é apresentar duas experiências pedagógicas, concernentes ao Ensino de História Antiga e Medieval, ocorridas no escopo do projeto *História Presente* entre o final do primeiro semestre de 2023 e o início do segundo. Idealizado e implementado pelo Instituto Lima Barreto – Organização sem Fins Lucrativos sediada no Rio de Janeiro –, o referido projeto consiste em oficinas histórico-culturais, ofertadas na rede pública semanalmente em contraturno, com duração de 90 minutos cada, que têm o objetivo de promover discussões e debates críticos acerca de temas diversos da História entre estudantes matriculados do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino

¹³ Amanda Reis dos Santos. Mestre em História Comparada (UFRJ). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5173-6507>

Médio do ensino regular, normal e EJA. O diferencial de sua abordagem, como o próprio nome já indica, é partir de problemáticas do tempo presente – retiradas de *posts* de redes sociais, matérias jornalísticas, filmes, séries, livros e afins – e tratá-las em diálogo com determinado recorte do passado, sempre valorizando a pedagogia de projetos, a transversalidade e métodos ativos para engajamento do(a)s estudantes – sobretudo a *ABPP*, o *design thinking* e a *gamificação* (Bittencourt, 2008; Araújo, 2014; Monteiro, 2005).

Exposto este contexto, este relato de experiência divide-se em três momentos: primeiramente, tem-se o intuito de abordar a trajetória institucional da referida ONG e as especificidades metodológicas do projeto; em seguida, comentar sobre os desafios do ensino de História Antiga e Medieval no ensino básico atualmente; e, por fim, apresentar detalhes da abordagem das oficinas “As origens da República e da democracia: uma comparação entre a Antiguidade e as sociedades contemporâneas” e “O fantástico mundo da Idade Média” como casos para embasar a análise proposta. Pretende-se, pois, que este trabalho forneça ferramentas, exemplos e um arcabouço teórico-metodológico para aplicação de oficinas análogas em outros ambientes educativos.

O Instituto Lima Barreto e o projeto História Presente

O Instituto Lima Barreto – atualmente, uma Organização sem Fins Lucrativos - foi fundado em meados de 2020 pelo norte-americano John Henry Schulz e por seus sócios Nilson Oliveira e Bruna Zachi, com a missão de promover a mobilidade social de jovens matriculados na rede pública de ensino, do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Para além da atividade de pesquisa relacionada à educação (o chamado *think tank*), o nicho de atuação do Instituto se concentra em projetos socioculturais, dentre os quais pode-se citar o “Guardiões do Jardim” (2023), voltado à revitalização do jardim suspenso do Valongo do Casarão João de Alabá e o “História Presente”, seu primeiro e principal projeto até o momento, sobre o qual irá se abordar mais especificamente neste artigo.

O *História Presente* consiste em oficinas culturais, de História e atualidades, destinadas a atender escolas públicas, sobretudo no Rio de Janeiro.

O modelo piloto funcionou por cerca de quatro meses em uma turma de 9º ano de uma escola municipal localizada na Zona Norte (2021); já no ano seguinte, expandiu-se para mais duas nas redondezas e em São José dos Campos. Além disso, graças a um contrato de parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2022), chegou também à rede estadual, abrangendo a região metropolitana do Rio e o sul fluminense. No momento (2023), recebem o projeto semanalmente, no contraturno, durante 1h30min., vinte e quatro turmas, divididas em onze escolas.

A originalidade do *História Presente* consiste em três pilares: oficinas de caráter histórico-cultural, ocorridas no próprio espaço escolar (geralmente, nas salas *maker*, bibliotecas e auditórios); oficinas a céu aberto, nas quais os educadores levam suas turmas a museus, centros culturais e universidades públicas, com o propósito de possibilitar que os estudantes se apropriem do aparelho cultural da cidade; e o que se convencionou chamar de “projeto futuro”, no qual se objetiva trabalhar questões relacionadas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes – incentivando-os e os auxiliando fortemente a ingressar no Ensino Superior público e no mercado de trabalho. Como seu próprio nome indica, a História é o carro-chefe do projeto e encarada como ferramenta para mobilidade social. Para tanto, parte-se dos seguintes objetivos: valorizar o espaço escolar e seus profissionais; contribuir para a diminuição da evasão escolar; fornecer condições para os estudantes projetarem estratégias conscientes e cidadãs para sua vida profissional, privada e coletiva; democratizar o acesso a espaços culturais; criar condições para um debate sócio-histórico mais crítico, relacionando passado e presente; e, por fim, fortalecer a memória e a cultura sobretudo das localidades das escolas, bem como a trajetória de vida dos alunos.

Quanto ao método em si, a equipe pedagógica é instruída a selecionar conteúdos, elaborar materiais e elencar objetivos que estejam em consonância com o modelo acima proposto, tendo em vista o papel ativo que o aluno deve exercer nas oficinas. Nada, pois, é previamente *dado* ou abordado de maneira expositiva, de forma que o conhecimento possa ser *construído* em tempo real

por meio de jogos, da interpretação de textos históricos, imagens, monumentos, reportagens e afins. Nesse sentido, três das chamadas metodologias ativas são privilegiadas: a Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos (ABPP), o *design thinking* e a gamificação - que, aliás, demonstraram grande sucesso entre 2021 e 2023. Tem-se em vista, ainda, que em cada encontro um produto seja construído – seja em forma de debate, dinâmica ou algo material, como um texto. Aqui, pode-se citar uma miríade de experiências já realizadas – como a oficina “As origens da República e da democracia: uma comparação entre a Antiguidade e as sociedades contemporâneas” e a “O fantástico mundo da Idade Média”, que envolveram, respectivamente, a transliteração de excertos da “Política”, de Aristóteles e um jogo intitulado “Governando a República romana às cegas”; e a elaboração de cartas para um jogo de RPG.

Exposto isso, o presente trabalho tem a intenção de tornar pública, como informado, a experiência das duas oficinas supracitadas, a fim de discutir as possibilidades, os limites e os desafios do ensino de História Antiga e Medieval em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Partindo da premissa de que a escrita – e, por extensão, o *ensino* – da História se faz a partir do tempo presente, procurar-se-á abordar, nas seções a seguir, as seguintes questões: por que abordar História Antiga e Medieval no projeto História Presente? Em que medida estes recortes permanecem sendo relevantes no Ensino Básico? Quais foram os desafios relatados pelos educadores na implementação dessas oficinas, em específico, e qual foi a recepção dos estudantes aos temas? Como driblar os riscos de anacronismo em relação a recortes tão distantes no tempo e no espaço? Estas serão, pois, as perguntas que direcionarão o relato de experiência a seguir.

Por que abordar História Antiga e Medieval no projeto História Presente?

A disputa de memória em torno da História Antiga e Medieval é assunto comum na historiografia. Martin Bernal, em um clássico texto a respeito do uso da Grécia Antiga como forma de legitimação do colonialismo europeu, inicia-o lembrando de dois esquemas interpretativos de abordagem desse período: o

“Antigo” e o “Ariano” – sendo este o tradicionalmente mais comum no ensino da cultura helênica. Segundo este arquétipo, o mundo grego foi originado de uma miscigenação que resultara, supostamente, em uma “raça ariana” (BERNAL, 2005, p. 14). Por sua vez, o extenso mundo romano teria tido seu auge durante o século II d.C., com os Antoninos, vindo a se desestruturar com a difusão do Cristianismo no Ocidente e com a chegada dos povos germânicos. Pesquisas recentes, no entanto, têm buscado salientar aspectos socioculturais desses contatos e positivá-los, diminuindo o teor decadentista e catastrófico deixado, por exemplo, pela literatura dos Pais da Igreja (GUARINELLO, 2014).

Já a Idade Média tradicionalmente se consolidou no imaginário moderno renascentista como um período obscuro e relacionado ao recorte geográfico europeu, como um longo interstício entre a Antiguidade e a Modernidade; no período pós-iluminismo e com o fortalecimento dos Estados Nacionais, figurou como uma espécie de gênese da identidade e da cultura ocidental. Esta é, como se sabe, uma narrativa historiográfica recorrente – não obstante, contestada – nos cursos de graduação em Medieval, e enfatiza a atual preocupação que historiadores da área possuem de combater os estigmas historicamente assentados no que tange a essa temporalidade (SILVEIRA, 2016, p. 45; RUST, 2019, p. 158). Afinal, a despeito disso, especialistas têm voltado seus focos aos *usos* feitos deste passado a partir do tempo presente – o que muda completamente a maneira de se enxergar a História Medieval nos trópicos (BASTOS, 2016, p. 3-6).

É precisamente a partir disso que medievalistas brasileiros têm elaborado justificativas que reforçam o ensino de História Medieval na atualidade, explicando ou indo além dos lugares-comuns e conectando-a, na medida do possível, a problemáticas recentes, por um lado; e afastando-se do culto à hermenêutica das *fontes* e da narrativa *civilizacional*, por outro (CASTANHO&BASTOS, 2017, p. 4; ALMEIDA, 2013, p. 3; BASTOS, 2016, p. 6; 11). A título de exemplo, uma das molas propulsoras desse movimento foi a criação da ABREM – Associação Brasileira de Estudos Medievais – em 1996; e, também no campo acadêmico, a tendência à chamada *spatial turn*, que

descentralizou os estudos sobre a Idade Média do chamado *Ocidente* (SILVEIRA, 2016, p. 41; 45-48). Mais interessante, pois, é abordar este recorte partindo da metáfora das redes e do entrelaçamento – que, como ver-se-á adiante, pode ser aplicado ao Ensino de História.

Numa seara próxima, em artigo que virou clássico já em sua publicação (2019), Paulo Pachá argumenta como a direita norte-americana, europeia e brasileira se apropriara da expressão *Deus Vult* (“Deus quer”), referente às cruzadas, para legitimar seus próprios interesses no presente¹⁴. Neste caso específico, como em uma larga linha cronológica permeada de relações de causa-efeito, o passado brasileiro estaria intimamente conectado aos cruzados portugueses que expulsaram os mouros de seu território no período da “Reconquista”. O final do referido ensaio reforça, no entanto, a tendência para estudos *globais*, multiétnicos, interseccionais e polifônicos como forma de se contrapor a esse imaginário supremacista e eurocentrado – e é neste quesito que repousa o interesse do projeto História Presente: a comparação experimental, as análises cruzadas e o aguçamento do olhar ao *outro*.

Este movimento pode ser estendido, naturalmente, ao Ensino Básico. Isso explica alguns posicionamentos do projeto. Por que, por exemplo, não prescindindo de documentos oficiais que norteiam a educação (como a BNCC ou os PCNs), e tendo liberdade de escolha dos conteúdos programáticos das oficinas, o *História Presente* escolheu deliberadamente estes recortes para abordagem? Pois, como enfatizado previamente, a transversalidade de temas e a preocupação em relacionar problemáticas do tempo presente ao passado está em seu cerne (ARAÚJO, 2014). Com o adendo – é importante ressaltar – de que o educador *não* assuma uma postura narrativa ou explicativa; antes, a partir de perguntas-motriz, guia o debate primeiro instigando os estudantes a compartilharem experiências para, então, fornecer um repertório para pensar

¹⁴ Cf. artigo na íntegra em: <https://psmag.com/ideas/why-the-brazilian-far-right-is-obsessed-with-the-crusades>. Acesso em: 30 de agosto de 2023. Para mais informações, conferir, ainda, a entrevista concedida pelo historiador à plataforma *Pública* em abril de 2019: <https://apublica.org/2019/04/deus-vult-uma-velha-expressao-na-boca-da-extrema-direita/>. Acesso em: 30 de agosto de 2023.

nestas mesmas questões no passado. Dispensam-se, além disso, as *analogias* (MONTEIRO, 2005, p. 341-345) em detrimento da construção de pontes de significado entre diferentes eventos e temporalidades.

A escolha de tratar de temas de História Antiga e Medieval permite, pois, que se explore conceitos como “democracia” e “República”, “cidadania” e “exclusão política” a partir de problemáticas específicas do mundo contemporâneo – como a historicidade das manifestações de Junho de 2013 e o uso das redes sociais por jovens para fins políticos – atreladas a assuntos pretéritos (como a presença dos supracitados conceitos na *Política*, de Aristóteles, como será visto adiante); ou, ainda, explorar aspectos relacionados à religiosidade, o enfrentamento do luto e pandemias a partir da problematização em torno do conceito de “Idade Média”. Por isso, a perspectiva comparada (em rede) se mostra, então, de grande valia – e mais: correndo-se baixo risco de cometer *anacronismos*, tendo em vista que os materiais das oficinas são previamente preparados a partir de pesquisas, a fim de evitar improvisos e conexões malfadadas ou impensadas.

Por fim, um argumento mais sublime: na linha do raciocínio de Leandro Rust (2019, p. 156-157), pesquisa-se – e, por extensão, *ensina-se* – História Antiga e Medieval, assim como qualquer outra temporalidade, pelo simples motivo de que a “história precisa ser um olhar lançado sobre nossa própria realidade, sobre o mundo que atravessa nossas janelas, que sustenta os passos sob nossos pés e dita o peso das nossas escolhas”. E continua: “a história importa na medida em que nós importamos através dela” – independentemente da latitude ou a longitude temática. É preciso ainda, como prossegue o historiador, “reconhecer a diferença e a diversidade” – atributos certos em História. Encará-la, então, como ferramenta de mobilidade social no escopo de um projeto social cujo público-alvo são alunos de escolas públicas leva exatamente estas palavras em consideração.

Para além do fantástico mundo da Idade Média: a abordagem gamificada partindo da medievalidade

Quem se depara com o título “O fantástico mundo da Idade Média” pela primeira vez, pode ter a impressão errônea de que o aspecto mais valorizado desta experiência foi a exploração do *fantástico*. Não à toa, ainda no início do debate acerca desta longa temporalidade histórica – isto é, nos primeiros trinta minutos de oficina –, alunos de duas turmas de colégios estaduais localizados na Zona Norte do Rio de Janeiro remeteram a *fadas, castelos e dragões*, tal como pode ser observado na imagem a seguir:



Imagem 1 - Print do material utilizado na oficina “O fantástico mundo da Idade Média” (2023). Em preto, estão as percepções dos estudantes do C.E. João Alfredo acerca da Idade Média; em vermelho, os do C.E. Visconde de Cairu. Fonte: Arquivo da autora.

A Idade Média é presentificada na atualidade, como se sabe, a todo o momento – sobretudo na cultura audiovisual e em jogos. Em trabalhos recentes, Paulo Pachá e Gabriel Castanho, professores de História Medieval da Universidade Federal do Rio de Janeiro, têm trazido à tona como a medievalidade está também presente nas redes sociais e em discursos nacionalistas conservadores no Ocidente, como também visto anteriormente. Faz parte, pois, da História Pública e continua viva no imaginário social. Na própria arquitetura do Rio de Janeiro, a Catedral de São Pedro de Alcântara, em Petrópolis; a Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro e o Mosteiro de São Bento, ambos no Centro, e

outros edifícios históricos revelam que o *imaginário* medieval não está longe dos trópicos.

Contudo, apesar dos avanços acadêmicos no que tange à desmistificação da Idade Média como um período obscuro, a memória dos estudantes ainda guarda, em significativa maioria, a tradicional lembrança de um passado permeado de dragões, princesas, guerras, insalubridade, esvaziamento de grandes centros urbanos e domínio da Igreja em todos os aspectos da vida. Nada mais justo, pois, do que começar o debate das oficinas partindo dessas premissas: como mostrado no *print* acima, uma das primeiras ações da oficina “O fantástico mundo da Idade Média” é coletar percepções dos alunos acerca deste período, e lugares-comuns como “bruxas” e “castelos” continuam a aparecer.

Contudo, aos poucos, a oficina caminha para percepções outras que fogem de discursos tradicionais, decadentistas e estritamente presos ao passado europeu: em determinado momento, por exemplo, buscou-se mostrar como a arquitetura gótica pode ser encontrada no Rio de Janeiro, ou como certas tecnologias comuns atualmente têm origem medieval. Na parte reservada ao debate (isto é, nos 20 minutos iniciais), ao educador é ainda dada a possibilidade de exibir o trecho de alguma produção audiovisual inspirada na Idade Média, como “Game of Thrones”, “Harry Potter”, “Senhor dos Aneis”, “The Witcher”, “A comédia dos pecados”, dentre outras – a fim de demandar dos alunos, em seguida, interpretações sobre as cenas analisadas, tanto do ponto de vista estético, quanto do roteiro e da verossimilhança histórica.

A parte mais interessante engajadora, entretanto, é reservada aos 60 minutos finais de oficina: idealizado pelo ex-educador do História Presente, Bruno Marconi, que é doutor em História Medieval pelo PPGHC/UFRJ e professor substituto da Universidade Federal de Santa Catarina, os alunos deveriam montar personagens de um jogo de RPG inspirados em algum indivíduo histórico ou classe social no contexto da cidade de Florença no século XIV. Com a mediação constante do professor do projeto e com base nas fichas mostradas a seguir, a

turma poderia construir, individualmente ou em duplas, seus personagens, dando-lhes atributos físicos e psicológicos.



Ficha de personagem	
Quem é você? Profissão ou categoria social	
História: quem é? De onde veio? O que faz? Qual sua personalidade?	
Atributos e capacidades físicas e mentais.	
Fraquezas, desvantagens, limitações	
Conhecimentos, o que sabe fazer?	

Ficha de personagem	
Quem é você? Profissão ou categoria social	
História: quem é? De onde veio? O que faz? Qual sua personalidade?	
Atributos e capacidades físicas e mentais.	
Fraquezas, desvantagens, limitações	
Conhecimentos, o que sabe fazer?	

Imagem 2 - Ficha de RPG elaborada para a oficina “O fantástico mundo da Idade Média”. Arquivo da autora.

Apesar do saldo ter sido positivo em boa parte das turmas e o RPG ter engajado a maior parte dos estudantes, o maior desafio desta oficina talvez tenha sido ultrapassar os estereótipos comuns acerca da Idade Média como um período obscuro e permeado por seres mágicos. Referências a bardos, bruxas e princesas continuaram aparecendo no momento da execução da atividade, apesar de todo o esforço em abordar aspectos para além do fantástico. Além disso, curiosamente, um dos educadores do projeto relatou que “relacionar o conteúdo à realidade dos alunos” foi um desafio – o que é paradoxal, por um lado, tendo em vista o que foi aqui abordado inicialmente. O desconhecimento por parte dos alunos dos debates contemporâneos sobre o período – isto é, pautados na desmistificação da Idade Média como algo homogêneo e decadentista – e certa confusão quanto à sua cronologia também foi algo observável e digno de atenção.

Exposto este panorama acerca dessa oficina, abordar-se-á, agora, a experiência da “As origens da República e da democracia”, cujo foco foi na Antiguidade.

Ensino de conceitos políticos a partir de uma abordagem histórica: “democracia” e “república” gamificados

Para finalizar este relato de experiência, destacam-se aqui duas atividades que lançaram mão do método da *gamificação* para o ensino de conceitos históricos, como “república” e “democracia” – desta vez, em uma oficina que privilegiou o recorte da História Antiga. Partindo, mais uma vez, de episódios do tempo presente nos primeiros 20 ou 30 minutos de oficina (como as manifestações de junho de 2013, que completaram recentemente 10 anos; e de fenômenos de engajamento político entre jovens nas redes sociais), a turma foi conduzida ao desafio de transliterar partes específicas de “A Política”, de Aristóteles, e a preencher lacunas deliberadamente postas no texto. Em seguida, propôs-se que realizassem a interpretação do documento para melhor compreenderem a historicidade de termos comuns da política – como “tirania”, “oligarquia”, “cidadania”, “democracia”, dentre outros.

Feito isso, em espaços amplos de sala de aula ou abertos, os alunos jogaram um *quiz* interativo intitulado “Governando Roma às cegas”: vendados e movimentando-se para a esquerda ou para a direita de acordo com as respostas dadas, o objetivo da dinâmica era de alcançar uma magistratura romana. As perguntas do jogo, por sua vez, estimulavam que os alunos aprendessem ou retomassem informações sobre o funcionamento da República romana, desde sua fundação até sua queda. Ao final, um glossário explicando a função de cada magistratura era exibido, a fim de que as compreendessem melhor. Vale ressaltar que a *gamificação* e a exploração dos sentidos dos alunos para além da visão (lembrando que os alunos estavam vendados) buscaram, neste caso, o engajamento da turma com base no lúdico e no trabalho em equipe. Assim, mesmo sem uma *aula* sobre esta temporalidade, os alunos tiveram a oportunidade de *conhecer* e *aprender* acerca de conceitos relacionados à política clássica de maneira coletiva e em tempo real.

No entanto, assim como na oficina “O fantástico mundo da Idade Média”, foram observados desafios semelhantes – sobretudo a escassez de repertório sobre História Antiga. O êxito na aplicação das atividades também foi bem diversificado: enquanto algumas turmas se engajaram com os jogos (mais focados, como dito anteriormente, em episódios e conceitos da Antiguidade), outras preferiam o debate sobre política no mundo contemporâneo.

Os perigos do anacronismo e a abordagem comparativa experimental: algumas notas finais

Não é um dado recente que a História enquanto disciplina acadêmica e científica sofre, de quanto em vez, deslegitimações pela sociedade civil: Peter Burke, ao explicar os dissabores dos historiadores na década de 1980, deixou evidente que a História possui boa flexibilidade de temas e métodos. Não à toa, estes profissionais tiveram que oxigenar seu ofício como forma de sobrevivência, abrindo seu leque de interesses para a Linguística, Ciências Sociais, Antropologia e outras áreas – o que marcou profundamente a forma de se *fazer e escrever* História no século passado. *Narrativa e acontecimento*, estrutura e conjuntura, visão macro e microhistóricas disputaram, pois, seu lugar de destaque na historiografia moderna.

Tão eruditas e importantes foram essas discussões que sua memória ainda está viva nos programas de disciplinas no Ensino Superior. Resgatá-las, aqui, mostra-se essencial no sentido de argumentar que a forma como conduzir uma aula, oficina ou debate sobre História perpassa hoje pelas mesmas problemáticas. Para quem direcionar o discurso? Que fontes privilegiar? Como narrar o passado, e com qual propósito? São, pois, questões ainda contemporâneas e prementes também para o projeto aqui discorrido.

Parte-se, pois, da perspectiva já bem assentada de que a História, a despeito de sua preocupação com o passado, diz respeito também ao *tempo presente*. Quando se adentra no perímetro do Ensino Básico, isso fica ainda mais claro, pois, ao contrário de uma discussão entre pares, a narrativa histórica feita para e por adolescentes precisa instigá-los ao pensamento crítico, ético e cidadão – tal como referendado pela BNCC, apenas a título de exemplo; e precisa dar-

lhes ferramentas para compreenderem-se e aqueles que os cercam enquanto sujeitos históricos, lotados em determinada sociedade e contexto de existência (MONTEIRO, 2007, p. 123). Desnecessário repetir que *tempo* e *espaço* continuam sendo os motores do ensino desta disciplina no Ensino Básico, ainda que sua abordagem não precise ser necessariamente factualista ou cronológica.

Por isso, o projeto História Presente parte de uma abordagem construtivista na elaboração de seu currículo e método utilizado nas oficinas – isto é, parte daquilo que os alunos *conhecem* e *gostam*, para, então, buscar paralelos, origens, diferenciações e semelhanças entre acontecimentos e fenômenos contemporâneos e aqueles do passado (BITTENCOURT, 2008, p. 185-188). Vale ressaltar que se conhece o perfil das turmas do História Presente por meio de pesquisas constantes e pelo preenchimento semanal de relatórios pelos educadores a respeito do andamento das oficinas – o que é, periodicamente, analisado pela coordenação pedagógica do Instituto. A propósito dos temas, o projeto realiza este movimento não alicerçado única e exclusivamente na História, como também, por vezes, nas Linguagens e outras áreas, valorizando-se a transversalidade.

A abordagem comparativa e cruzada utilizada no projeto justifica-se, pois, como forma de captar a atenção dos estudantes e fazê-los enxergar-se como pertencentes a um passado, a uma sociedade e/ou a grupos sociais. Há, evidentemente, quem chame a atenção para os *perigos do anacronismo* nesse movimento – porém o anacronismo ocorre quando há pareamento entre eventos e fenômenos históricos, e não é isso que as oficinas procuram instigar. Antes, partem-se de *questões* do tempo presente em torno de determinado tema, para, então, investigar como ocorreram no passado. Esse movimento, por si mesmo, configura-se como o principal benefício e o principal desafio do História Presente: por um lado, romper com o ensino tradicional desta disciplina, partindo de explicações herméticas em torno de determinado tema e abrindo para o debate coletivo; e, por outro, o risco de se perder na oscilação entre temporalidades. O árbitro desse jogo de ideias é o próprio educador, que medeia a livre construção

da narrativa histórica por cada turma, tirando dúvidas e corrigindo erros cronológicos porventura cometidos.

Aproximando os argumentos acima lançados da própria historiografia francesa das décadas de 1960 – 1980, não é demais lembrar que nomes potentes como Jean-Pierre Vernant e Marcel Detienne não restringiram suas pesquisas ao cenário ateniense: antes, privilegiavam o recorte mediterrânico, ou seja, plural. Detienne mesmo defende, em *Comparar o incomparável*, as possibilidades tanto de aproximar *sociedades* quanto *áreas* distintas do conhecimento (como a História e a Antropologia). É inspirado, pois, nessa prerrogativa que o projeto se alicerça – embora, valha destacar, este não seja sobre História Antiga.

Bibliografia

ALMEIDA, Néri de Barros. A história medieval no Brasil. *Signum*, vol. 14, n. 1, p. 1-16, 2013.

ARAÚJO, Ulisses F. *Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação*. São Paulo: Summus, 2014.

BASTOS, Mário Jorge Motta. Quatro décadas de História Medieval no Brasil. *Diálogos*, vol. 20, n. 3, p. 1-15, 2016.

BERNAL, Martin. A imagem da Grécia Antiga como uma ferramenta para o colonialismo e para a hegemonia europeia. In: BERNAL, Marin; CANFORA, Luciano; FUNARI, Pedro Paulo; OLIVIER, Laurent. *Repensando o mundo antigo*. 2ª edição. São Paulo: UNICAMP, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Aprendizagens em História*. In: _____. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTANHO, Gabriel de Carvalho Godoy; SOUZA, Jorge Victor de Araújo. Propostas e desafios nos usos de documentos históricos em sala de aula. *Revista História Hoje*, n. 6, vol. 12, p. 3-9, 2017.

DETIENNE, Marcel. *Comparar o incomparável*. São Paulo: Letras e Ideias, 2004.

GUARINELLO, Norberto Luis. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. Narrativa e narradores no ensino de História. In: _____. (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. *Caderno Cedes*, 25, 67, p. 333-347, 2005.

RUST, Leandro. Quem precisa de medievalistas? Mato Grosso, os territórios da pesquisa sobre história medieval e as fronteiras da atualidade. In: AMARAL, Clinio; LISBOA, João (orgs). *A historiografia medieval no Brasil: de 1990 a 2017*. Curitiba: Editora Prismas, 2019.

SILVEIRA, Aline Dias da. Algumas experiências, perspectivas e desafios da Medievalística no Brasil frente às demandas atuais. *Revista Brasileira de História*, vol. 36, no 72, p. 39-59, 2016.

HISTÓRIA GLOBAL E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: UM MECANISMO DE DESCONSTRUÇÃO EUROCÊNTRICA

Amanda Cristina Amorim Silva Neves (PPGHIST)¹⁵

Artigo recebido em 23 de março de 2023

Artigo aceito em 12 de junho de 2023

Resumo: O recorte estabelecido e nomeado como História Antiga se estabeleceu como um período historiográfico que traz o “começo” ou a “formação” de uma gama de questões, tais como a construção de problemas, o surgimento de objetos de estudos e sobretudo o tal “berço” de determinadas características que são ligadas de alguma forma a uma civilização. A metodologia aplicada durante a modernidade e a idade contemporânea estabeleceu discursos que levaram a antiguidade ser conhecida como uma temporalidade de nações, nações essas lidas como os filtros de hoje e de forma singulares como se fossem unidades e se construíram narrativas históricas de civilizações antigas que foram o começo de tudo, as grandes contribuintes para a história do mundo como se nada acontecesse em paralelo a elas. E o caminho para desconstruir essas problemáticas é pensar a integração das comunidades ao redor do globo, nesse sentido, esse trabalho visa entender a História Global como um mecanismo de rompimento com a perspectiva do eurocentrismo.

Palavras-chave: história; antiga; ensino; global

Abstract: The clipping established and named as Ancient History was established as a historiographical period that brings the “beginning” or “formation” of a range of issues, such as the construction of problems, the emergence of objects of study and, above all, the so-called “cradle” of certain characteristics that are linked in some way to a civilization. The methodology applied during modernity and the contemporary age established discourses that led antiquity to be known as a temporality of nations, nations that are read as today's filters and in a singular way as if they were units and built historical narratives of ancient civilizations that were the beginning of it all, the great contributors to world history as if nothing happened alongside them. And the way to deconstruct these problems is to think about the integration of communities around the globe, in this sense, this work aims to understand Global History as a mechanism for breaking with the perspective of Eurocentrism.

Keywords: history; old; teaching; global

Introdução

Na década de 1990, houve um crescimento significativo na preocupação dos historiadores para com os discursos eurocêntricos dentro da narrativa da História Geral. Dessa forma, por meio da história comparada, se estabeleceria

¹⁵ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST) na Universidade Estadual do Maranhão orientada pela Professora Dra. Ana Livia Bomfim Vieira. E-mail: manda_crys@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-4519-2176>

um paralelo, por exemplo, entre a historiografia de Heródoto e de Sima Qian (STUURMAN, 2008) ou as manufaturas de Lancashire e de Shangai (POMERANZ, 2000), levando em conta suas especificidades e contextos históricos.

Por meio das histórias transnacionais, poderia se discutir tanto sobre assuntos referentes as corporações e Organizações não governamentais (ONG), quanto referentes aos movimentos sociais internacionais (FINK, 2011). Dentro das histórias conectadas, poderia se explorar mais a fundo as redes e fluxos de ideias que serviam como fundamento para determinadas sociedades, além dos fundamentos eurocêntricos pré-estabelecidos (SUBRAHMANYAM, 1997; 2005).

Através das histórias do sistema-mundo poderia se discutir sobre a centralidade das economias chinesa e indiana ao longo dos milênios, com a curta exceção dos dois séculos e meio de hegemonia industrial ocidental (FRANK; GILLS, 1993). As histórias “grandes” (Big Histories), ajudariam a compreender melhor a história humana no quadro do tempo geológico de uma história planetária e, em algumas vezes, cósmica (CHRISTIAN, 2004). Sobre as histórias das múltiplas modernidades, poderia se levar em consideração, discussões a respeito do vínculo existente, por exemplo, entre a modernidade/secularização, acrescentando um olhar sobre as modernidades chinesas, indianas, latino-americanas etc., além da eurocêntrica (SACHSENMAIER et al., 2002).

Por meio das histórias pós-coloniais, poderia se levantar questões sobre os múltiplos casos de hibridismo cultural e transculturalidade na construção de novas formas culturais (YOUNG, 2001). As histórias mundiais colaborariam para com a construção de narrativas que pudessem abranger também, as trajetórias de todas as sociedades de todas as regiões do globo (BAYLY, 2011; BENTLEY, 2011).

Como ponto de partida para o discurso que viria fomentar a História Global posteriormente podemos elencar o nascimento de um discurso pautado na microhistória que nasce como reação a inércia da História e a explicação sempre muito simplificada do um eterno equilíbrio na história do mundo, utilizando conceitos definir coisas como “mundiais” de forma extremamente mecânica.

Uma estrutura fundamentalmente mecanicista, positiva, não prevendo realidades históricas que precisam ser lidas por dentro, com “microscópios”. O ato de complexificar, ler com mais atenção e até mais profundamente a historiografia e sobretudo contextualizar e romper com a ideia do que é globalização.

A globalização é um conceito importante para “sistemas financeiros”, porém, é fatal para o entendimento de mundo, pois o mundo é mais fragmentado e menos bipolarizado entre duas perspectivas. O mundo é feito de vários campos: História das Mulheres, História dos Vencidos, História dos Camponeses, isso tudo contribuiu para a necessária fragmentação da História. Ver as estruturas com um olhar que fugisse a máscara totalizante.

Os estados são objetos de estudo e se conectam dentro da capacidade de fragmentação. A ideia de micro não corresponde a uma História “pequena” e sim a análise a partir de um microscópio e um globalista pode e deve analisar assim, evitando generalizações e criando métodos que as evitem na construção dos estudos sobre diversos conteúdos.

A verdade sempre será parcial, porque conta com o surgimento de novas perspectivas, buscando sempre uma “realidade” inestinguível, ou melhor, uma acumulação de várias verdades. Em busca de possibilidades e percebendo que os materiais nos mostram trabalho infinito, fonte inesgotável e sempre incompleta.

Observamos um movimento de construção de uma história não eurocêntrica a partir de uma crise na dinâmica contemporânea de estado nacional que tínhamos no final do século XX. A História Global ganha um espaço no cenário mundial a partir da publicação dos trabalhos sobre a área na revista *The American Historical Review* e *Past & Present* em meados de 2006.

Fazendo uso das histórias da globalização, poderia se analisar determinados processos que levaram à globalização contemporânea, seja ela situada nos últimos quarenta, duzentos ou quinhentos anos (OSTERHAMMEL, 2011). Essas várias possibilidades de abordagens historiográficas, de acordo com

François Hartog, destaca a multiplicidade de agendas ético-políticas e acadêmicas envolvidas na refundação não apenas das narrativas historiográficas, como também de regimes de historicidade no quadro do presentismo (HARTOG, 2003, p. 32).

Arelado a tudo isso, ao se pensar a História Global, não se trata apenas de um novo campo historiográfico, mas sim, como uma nova abordagem ou perspectiva historiográfica (CONRAD, 2016). O que difere a História Global das “histórias mundiais” ou “histórias grandes”, é que esta leva em consideração, os processos históricos supranacionais de conexão e criação de fronteiras, lançando mão (quando necessário) de recursos comparativos.

Categories como conectividade, emaranhamento, transferência, rede, fluxo, circulação, integração e fronteiras seriam os recursos de uma abordagem aplicável aos mais diferentes campos do conhecimento histórico, da história da historiografia à história do nacionalismo, da história das representações de gênero à história da luta de classes. (CONRAD, 2016, p. 55).

Sebastian Conrad, ao trabalhar a questão da História Global, fez um extenso levantamento bibliográfico na busca por uma especificidade da abordagem histórico-global no quadro de tendências concorrentes. De acordo com o mesmo, tal abordagem se distancia das “histórias mundiais”, com as quais compartilha as estratégias comparativas e a ênfase nas conexões, a partir de oito escolhas metodológicas (CONRAD, 2016, p.65), dentre elas: (1) as histórias globais articulam macro e microanálises, buscando as dimensões (potencialmente) globais de fenômenos concretos; (2) as histórias globais trabalham com diferentes noções de espaço, elencadas em função dos objetos e não a partir de escolhas a priori; (3) as unidades históricas são compreendidas em sua interação, fugindo das visões isolacionistas tradicionais nas histórias nacionais (muitas vezes reforçadas pelo método comparativo); (4) a História Global participa da “virada espacial”, o que faz com que as metáforas temporais como “desenvolvimento” e “atraso” deem lugar a metáforas espaciais, como “circulação”, “rede”, “territorialidade” etc.; (5) a sincronidade de fenômenos conectados é enfatizada ao lado, ou às vezes sobre, a diacronia das perspectivas de longa duração e suas continuidades; (6) a maior ênfase aos estudos de área

é tomada como forma de superar o eurocentrismo das narrativas gerais; (7) a posicionalidade (ou lugar de fala) do historiador é explicitamente reconhecida, impedindo abstrações que fundamentariam supostas objetividades; e (8) as histórias globais procuram ir além da análise das conexões, analisando as formas de integração (mais ou menos estruturadas e estáveis) e de transformação social sistêmica, cujas causas, buscadas no nível (potencialmente) global, respondem a diferentes lógicas e fatores.

O último ponto é considerado central para o autor, visto que, a partir dele se discute o problema da causalidade da transformação estrutural. De acordo com Conrad:

[...] integração estruturada não pode ser atribuída a uma única causa ou conjunto de causas. Uma tarefa da História Global como perspectiva é precisamente entender a relação de diferentes causalidades operando em uma grande escala. Existem épocas e lugares em que relações comerciais exercem o papel principal, e existem momentos em que a coerência global foi acelerada pela mudança tecnológica. No geral, é útil entender a integração global não como o produto de um fator isolado, mas como o resultado de estruturas sobrepostas. (CONRAD, 2016, p.108).

Levando-se em consideração o debate proposto por Sebastian Conrad pode-se perceber que, a perspectiva histórico-global acaba por incorporar também os debates que atravessaram as Ciências Humanas em geral e a historiografia em particular durante o século XX. Nesse caso, pode-se destacar as diferentes reações ao estruturalismo na forma da macro-história, do retorno da narrativa, da ênfase na agência dos sujeitos e da releitura do papel estrutural do evento (NOVAIS; SILVA, 2011).

Dessa forma, a abordagem histórico-global visa a integração de forma crítica das várias abordagens que contribuem para com a construção de histórias de processos de integração, nas quais a modernização ocidental é um dos exemplos, e não a referência única da integração. O termo global implica na possibilidade do estabelecimento de contatos próximos ou remotos sem que isto signifique instaurar um todo homogêneo ou unificado, pois os vácuos e incertezas são próprios do global.

Se bem a “globalidade” está vinculada a um processo contemporâneo, alguns especialistas têm estendido o conceito a toda a modernidade e posteriormente a todo processo de integração econômica e cultural dos “mundos conhecidos”. Essa perspectiva anda de mãos dadas com a noção de transnacionalidade, menos datado e mais plástico que o anterior. Como aponta Fonseca e Silva: Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. (FONSECA e SILVA, 2010, p.24).

A proposta transnacional e conectada, ao contrário, busca reconstruir a estrutura da narrativa histórica que se difundiu ao redor do mundo e também no contexto escolar tradicional. Nesse caminho, auxilia a construção de uma nova narrativa histórica, em sala e para os alunos, já que nos obriga e rever as entrelinhas das generalizações já tradicionais. Como coloca Calvo (2016), quando conectamos realidades históricas aparentemente desconectadas, é possível:

1) educar o olhar dos alunos para compreensão das heterogeneidades em processos históricos aparentemente homogêneos, rompendo com o discurso generalista que caracteriza o saber histórico escolar; 2) desenvolver a percepção de que os fenômenos históricos sincrônicos não são lineares, sendo assim processos abertos com um amplo horizonte de possibilidades; 3) desconstruir os recortes nacionais como única forma de abordar a história, construindo recortes que privilegiem a integração dos conteúdos de História da África a História Geral, sem que haja um único centro narrativo; 4) desenvolver periodizações condicionadas pelas histórias conectadas que relativizem o enquadramento quadripartite tradicional e o universalismo europeu; 5) produzir uma percepção não evolucionista da própria identidade cultural, assim como da alteridade, respeitando as diferenças sem hierarquiza-las; 6) construir categorias de análise capazes de relacionar os diferentes personagens espalhados pelo universo transnacional em questão. Além disso, do ponto de vista político-ideológico, acreditamos que o trabalho com histórias conectadas pode oferecer ao aluno uma História Geral mais justa e democrática, na medida em que abre espaço para a pluralidade de perspectivas históricas

A História Global traz uma urgência concreta pautada em propor e estabelecer a leitura dos fenômenos históricos através de uma noção mais integrada de relações, experiências e o próprio tempo e como este vem sendo discutido dentro das periodizações tradicionais da História. Viabilizando então a

elaboração de uma “nova história” ou melhor, um novo método de entender as histórias já cristalizadas ou até mesmo sacralizadas. (CROSSLEY, 2015, p.20)

Ver a História de uma forma mais ampla está atrelado a entender as complexidades das relações ao longo dos séculos, é compreender que a história humana é pautada em diversos padrões de funcionamento e principalmente compreender que esses padrões se misturam e atuam de modo a coexistir. E o caminho para isso é pensar a integração das comunidades ao redor do globo.

Aqui nos cabe citar o exemplo da expressão “Império”, o império nada mais é que uma comunidade que tem estruturas que os mantem conectados, estruturas essas que pode ser moedas, formas de governo ou uma razão pela qual lutar ou morrer. O conceito de integração então surge como aporte teórico para entendermos essa operação de imperialismo como uma rede de conexões que surgem entre colônia e metrópole e vice-versa.

Vale lembrar que a História Global como já comentamos é um mecanismo muito importante na quebra do eurocentrismo enquanto categoria, uma vez que ela se utiliza da macronarrativa para pensar as vozes silenciadas. Tentando localizar a Europa na periferia e mostrar que o crescimento do continente se deu por relações de coesão e que nos permitem avaliar a história de uma perspectiva afroeuroasiática.

A história antiga vista pela história global

O recorte estabelecido e nomeado como História Antiga se estabeleceu como um período historiográfico que traz o “começo” ou a “formação” de uma gama de questões, tais como a construção de problemas, o surgimento de objetos de estudos e sobretudo o tal “berço” de determinadas características que são ligadas de alguma forma a uma civilização e são utilizados ao decorrer do tempo por outras através de uma transmissão pura como o se o receptor fosse uma tabula rasa.

O Eurocentrismo se estabelece como um dos principais problemas estabelecidos por essa forma de ver e entender o mundo. Ver os acontecimentos e experiências de ordem grega ou romana como o início de tudo e o primeiro

passo para a construção de uma trajetória que nos levaria ao mundo moderno não só privilegia as tais “contribuições” desses povos, mas também marginaliza todo e qualquer contributo de outros povos a um papel secundário. (Guarinello, 2004; Vlassopoulos, 2007, p. 2)

A metodologia aplicada durante a modernidade e a idade contemporânea estabeleceu discursos que levaram a antiguidade ser conhecida como uma temporalidade de nações, nações essas lidas como os filtros de hoje e de forma singulares como se fossem unidades e se construíram narrativas históricas de civilizações antigas que foram o começo de tudo, as grandes contribuintes para a história do mundo como se nada acontecesse em paralelo a elas.

A História Global aparece na História há algumas décadas, sendo no Brasil um pouco mais recente, podendo ser data há no máximo sete anos, através de grupos de pesquisa de História Conectada e de História Global propriamente dita, como o Conrad (2016) discute o quanto a perspectiva global é a história dos contatos, dos processos de integração ou mundialização.

E para isso não precisamos fazer viagem ao redor do mundo e nem se fixar a etimologia da palavra mundo como algo que vá aos quatro cantos, a História Global entende a perspectiva de micro mundos, de estruturas capazes de formatar contatos que nos fornecem realidades possíveis de estudo, como por exemplo, o Mediterrâneo que é claramente modulo de integração de todos que ali navegavam.

Partindo dessa ideia, destacamos que a História e Conectada sempre esteve presente, o capitalismo apenas adicionou elementos que giram em torno da dominação, da produção e do consumo. A estrutura do capitalismo traz uma noção de globalização, mas as integrações sempre existiram, mundial ou global, o tudo ou todo, mas também a totalidade que pode ser entendida como uma categoria interna ou grupo.

Podemos estabelecer a bacia mediterrânica como uma extensão do Império Romano quando pensamos o nível de navegantes e a quantidade de pessoas diferentes pessoas que ali passavam para trocas comerciais, vendas e

consequentemente trocas culturais, nessa perspectiva podemos analisar esse espaço como um mini processo de integração e globalização que está em continuar expansão.

Nesse sentido, é importante usar a perspectiva de antiguidade de Norberto Guarinello (2004), que critica o eurocentrismo morfológico que, construiria uma coerência temporal e linear de experiências materiais radicalmente diversas, o que ele denomina de “formas”. As formas, ou modelos, seriam as grandes concepções acerca da História da Antiguidade, que forjariam uma lógica fictícia e harmonicamente organizada em um tempo linear, que não leva em consideração as diferentes temporalidade e espacialidades destas “formas” eleitas como grandes marcos civilizatórios, que conferem sentido à nossa cultura.

METODOLOGIA HISTÓRIA GLOBAL NA ANTIGUIDADE	
NÚMERO	VARIADAS GLOBALIZAÇÕES (SISTEMA MUNDO)
ESFERAS	MUNDOS: ECONOMIA, POLÍTICA, CULTURA, GUERRAS, MOEDAS, FERRAMENTAS etc.; (CORRENTES DE GLOBALIZAÇÃO)
TEMPO	GLOBALIZAÇÕES ANTIGAS
ESPAÇO	MACROREGIONAL E MICROREGIONAL (REDES, COMUNIDADES)

A história de Roma pode ser considerada história europeia?

A História de Roma sempre foi localizada de forma equivocada na História da Europa, pois essa noção não existe para a antiguidade, a simples ideia de oriente e ocidente é uma construção posterior. As fronteiras desse período são outras. O Império Romano por exemplo, que está inserido na rede do Mediterrâneo é pensado como um mini processo de integração e globalização que se expande e represente uma modelo de integração e esfera de poder.

A categoria de Impérios-mundo se destaca nas análises de Finley, Eisenstadt, Polanyi, entre outros. Construções que abriram o caminho para a criação dessa estrutura que além de ter o dinamismo tão buscado demonstra a

relação entre periferia e centro. Segundo Wallerstein (1974) podemos perceber a existência de semiperiferias utilizando uma visão mais moderna daquele contexto.

Estes seriam grupos intermediários, que possuem relações “privilegiadas” com comerciantes por exemplo e isso nos permite pensar uma relação de conectividade inserida nesse contexto, uma noção de circularidade que vai além da geografia do lugar. Demonstrando que as “fronteiras” que a modernidade pensa para a antiguidade não cabem na realidade desse período.

Ainda nessa linha, é perceptível que os limites ainda que imaginários dos impérios-mundo não são nem de longe homogêneos mesmo quando existe uma delimitação territorial ou uma cultura nacional. O império-mundo funciona como uma rede que tem vários nós e esses nós funcionam de forma independente apesar de voltados para o centro:

“Impérios-mundo” são vastas estruturas políticas (no ápice de um processo de expansão e contração que parece ser seu destino) e encompassam uma grande variedade de padrões culturais. A lógica básica do sistema é a extração de tributos de produtores diretos (majoritariamente rurais), que em situações diferentes seriam autoadministrados localmente, tributos que são passados para o centro e redistribuídos para uma fina, porém importante, rede de oficiais. (RENFREW, 1987, p. 317)

Segundo Wickham (2019, p. 317) a noção de império-mundo facilmente poderia ser vista como o capitalismo visto no mundo moderno, que se expande, tem teias ao redor de vários espaços e permite a integração de povos ou comunidades de diferentes ideais, obviamente guardada suas devidas proporções. No caso do império-mundo localizado em Roma, este sempre foi visto como central e um dos basilares da História Europeia.

Do ponto de vista geográfico, Roma nem estava no centro e sim numa grande extensão de Leste ao Oeste, tendo ligações ao longo de todo Mediterrâneo e sendo vizinha de outros impérios, o que confere uma noção de quebra desse tal centro. O Império Romano tinha “tentáculos” em regiões da Ásia, África, entre outros, zonas que tinham comunicação com o Império, mas que não é totalmente dependente.

A realidade do contexto romano, é que se faz impossível estabelecer uma



análise desse sistema mundo apenas pelo viés econômico, pois todas as estruturas estão ligadas nesse período. A exemplo disso utilizaremos o exemplo do uso do vidro pelos romanos, o material que não uma data correta para sua descoberta, mas estima-se que seja em 2.500 a.C. no território da Mesopotâmia e Egito e geralmente na cor azul.

O material fora utilizado ao redor do mediterrâneo como uma joia por

Figura - Vidro Azul Romano (Museu Romano-Germânico de Colônia)



muito tempo e essa era sua principal forma de comércio, como uma joia e só em meados do século I a.C. é que percebemos o aparecimento da técnica de sopro para a construção de esculturas e mais pra frente vemos a utilidade desse material. Mas

porque o vidro é tão interessante para constatamos uma circularidade e o exemplo palpável de inserção cultural bilateral entre povos. A coloração azul vem do óxido de cobalto ou óxido de cobre, quando moído e adicionado ao vidro fundido.



O vidro tem sua primeira aparição na Síria e o sopro, técnica utilizada para dar forma ao material chega até Roma onde os romanos começaram a utiliza-lo para servir bebidas nas festas da elite durante o período da República Romana (509-27 a.C.). O interessante aqui é a

percepção do povo do lácio que recipientes feito com esse material não deixavam o cheiro do conteúdo impregnar o ambiente, então além de vinhos começaram a reservar azeites.



A utilização de utensílios de mesa com esse material pode ser percebida na Etrúria, atual território da Toscana e também na região da Magna Grécia¹⁶ que fica mais ao sul da Itália, na região da Sicília. Nesse sentido a “indústria” do vidro de Roma surge de forma inesperada e se desenvolve e ganha espaço no mercado por estar junto do crescimento de Roma enquanto potência militar, econômica e política.

A técnica do vidro soprado que não é romana de natureza e que permitia que os artesãos tivessem uma infinidade de variações de formato e sua potencialidade de utilização por conservar de forma inodora traz uma veia mercadológica e a noção de circularidade de técnicas e vendas no caldeirão de cultura que é o Mediterrâneo.

Roma, se utiliza das duas formas de trabalhar com o vidro, o vidro fundido e o soprado e as decorações sofrem uma influência forte do mundo helenístico. Os fabricantes de vidro localizados ao leste do Mediterrâneo têm total inserção na dinâmica de indústria do vidro no território romano. E atualmente se encontra objetos de vidro em quase todos os sítios arqueológicos não só os do Império Romano.

Considerações finais

Notamos que é necessária uma revitalização de alguns conceitos pré-estabelecidos ao longo da História no que se refere ao uso da antiguidade como berço da cultura, das técnicas e sobretudo das mentalidades. Um olhar mais cuidado para o período em questão precisa inicialmente estar despido dos filtros da modernidade e segundo entender que circularidade e contato entre os povos é o que marca a História Antiga, seja ela de Roma ou qualquer outro território estabelecido nesse tempo histórico.

¹⁶ Magna Grécia era a denominação que recebia o sul da península Itálica, região colonizada na Antiguidade pelos gregos depois da segunda diáspora grega. Num sentido mais amplo, inclui também a ilha da Sicília, onde também se verificou o fenômeno de colonização grega. O nome deriva do latim Magna Graecia (em grego, Megale Hellas), "Grande Grécia", porque para os colonos, que vinham de uma Grécia caracterizada pelo seu relevo montanhoso e pelo excesso populacional, as terras da Itália pareciam estender-se infinitamente.

Referências

- CONRAD, S. **What is global history?** Princeton: Princeton University Press, 2016.
- CROSSLEY, Pamela Kyle. **O que é história global?** Petrópolis: Vozes, 2015.
- FONSECA, T. N. L. **História & Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. **Uma morfologia da História:** as formas da História Antiga. *Politeia, Vitória da Conquista*, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2003.
- _____. **História Antiga.** São Paulo: Contexto, 2014.
- HARTOG, F. **Tempo, história e escrita da história:** a ordem do tempo. *Revista de História*, n.148, p. 9-34, 2003.
- NOVAIS, F.A.; SILVA, R. **Nova História em Perspectiva. Propostas e desdobramentos.** São Paulo: Cosac and Naify, 2011.
- OSTERHAMMEL, J. **Globalizations.** In: BENTLEY, J. (Ed.). *The Oxford handbook of world history.* Oxford: Oxford University Press, p. 89-104, 2011.
- POMERANZ, K. **The great divergence:** Europe, China, and the making of the modern world economy. Princeton: Princeton University Press, 2000
- RENFREW, Andrew Colin. **Varna e o surgimento da riqueza na Europa pré-histórica.** In: APPADURAI, Arjun (Ed.). *A vida social das coisas: as mercadorias sob uma perspectiva cultural.* 1ª ed, Niterói: Ed. UFF, 2008 [1986].
- SACHSENMAIER, D. et al. **Reflections on multiple modernities:** European, Chinese and other interpretations. Leiden: Brill, 2002.
- SILVA, F.T. **História e ciências sociais:** Zonas de fronteira. *História*, v.24, n.1, p. 127-166, 2005.
- SILVA, Tomás Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença;** In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2009.
- STUURMAN, S. Herodotus and Sima Qian: **History and the anthropological turn in ancient Greece and han China.** *Journal of World History*, v.19, p. 1-40, 2008.

SUBRAHMANYAM, S. **Connected histories:** Notes towards a reconfiguration of early modern Eurasia. *Modern Asia Studies*, v.31, n.3, p. 735-762, 1997.

VLASSOPOULOS, K. 2007. **Excertos de "An Archaeology of Discourses."** *Unthinking Greek Polis: Ancient Greek History Beyond Eurocentrism.* Cambridge University Press, 2007

WALLERSTEIN, Immanuel. **The modern world-system I:** Capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century. Academic Press, 1974.

WICKHAM, C. **O legado de Roma:** iluminando a idade das trevas, 400-1000. Campinas: Edunicamp, 2019.

A História Antiga e as burocracias curriculares: como ensinar quando o sistema não te permite?

Ancient History and curriculum bureaucracies: how to teach when the system does not allow it?

Amanda Milan Dionizio¹⁷

Artigo recebido em 23 de março de 2023

Artigo aceito em 12 de junho de 2023

Resumo: O presente artigo tem por intenção principal estabelecer um espaço de questionamentos e reflexões acerca do papel da História Antiga enquanto componente curricular no ensino básico regular e no ensino superior, além de reconhecer sua importância no cotidiano da formação sociocultural do ser humano contemporâneo. Pretendemos, também, refletir sobre a dificuldade de abranger os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) após a (contra)reforma do Ensino Médio.

Palavras-chave: História Antiga; ensino básico; Ensino Médio.

Abstract: This article's main intention is to establish a space for questions and reflections about the role of Ancient History as a curricular component in regular basic education and higher education, in addition to recognizing its importance in the daily sociocultural formation of contemporary human beings. We also intend to reflect on the difficulty of covering the contents of the National Common Curricular Base (BNCC) after the (counter) reform of Secondary Education.

Keywords: Ancient History; basic education; high school.

Introdução

É sabido e amplamente discutido, dentro da academia, sobre a presença e a importância da História Antiga, não apenas no ensino e pesquisa de História, mas também nas esferas socioculturais e políticas. Esses debates tornam-se cada vez mais acalorados no século XXI, sobretudo após o lançamento da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁸, de 2015 que, após praticamente excluir os estudos sobre Antiguidade, foi duramente criticada por historiadores e professores da educação básica e do ensino superior. Essa exclusão se deu pela justificativa da necessidade de se estabelecer um estudo

¹⁷ Licenciada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8155-5940> . E-mail: amandamdionizio@hotmail.com

¹⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nasce da tentativa de se estabelecer uma base curricular comum em todo território nacional, a fim de evitar muitas disparidades do ensino devido às diferenças locais.

focado na História do Brasil, assumindo, então, que a História Antiga nada tinha que ver com a configuração e formação do Brasil.

Essa premissa cai por terra porque, como muito bem aponta Gilberto da Silva Francisco, “a ideia de herança cultural, de civilização e de ocidente, para serem discutidas criticamente na redefinição de fronteiras e posições no debate histórico, dependem do conhecimento da História Antiga” (2017, p. 40). Não se deve pensar que a Antiguidade nada tem a oferecer no entendimento do mundo e do Brasil, já que existem diversos conceitos que advém de tempos antigos e ainda estão presentes, de variadas maneiras, não apenas no Ocidente, mas também em todo o mundo. Após toda a intensa movimentação, a BNCC foi reformulada, contando na sua segunda versão, de 2016, com os estudos de História Antiga no Ensino Fundamental Anos Finais, concentrados no sexto ano.

Para além da presença nos currículos escolares e livros didáticos, a História Antiga, ao contrário do que muitos pensam, está inserida no cotidiano dos brasileiros, seja em referências artísticas e literárias, aglutinando interesse do público, como a série documental Rainha Cleópatra (2023)¹⁹, que vem ocasionando debates em redes sociais, ou então no âmbito político, onde as referências à Antiguidade são - mal - utilizadas pelos representantes na Câmara e no Senado, como parte da retórica,

“uma vez que nossas instituições políticas e nosso vocabulário político é majoritariamente herança greco-romana, e os jovens, por sua vez, devem entender suas origens, transformações ao longo do tempo e seu funcionamento para atuarem plenamente nelas.” (Leite, 2017, p. 25).

Dessa forma, reafirmamos que o contato das pessoas com temáticas relativas aos espaços-tempos mais antigos é corriqueiro, por isso, a importância de se ter uma formação escolar que consiga proporcionar para seus estudantes as ferramentas necessárias para se conhecer, questionar e utilizar a Antiguidade²⁰.

¹⁹ Série produzida pela Netflix.

²⁰ Aqui, entendemos como uma boa formação escolar, uma formação em que os alunos possam se entender enquanto sujeitos históricos e sejam ativos em seu processo de aprendizagem, sendo o papel do professor o de orientar e, nesse processo de orientação, utilizar diferentes fontes

Ademais, tanto academicamente, quanto no imaginário popular, a História Antiga ainda está muito associada à antecedência e formação dos estados-nações europeus²¹. Esse tipo de visão negativa que assombra a História Antiga acaba, de certa forma, prejudicando o desenvolvimento da área, visto que a historiografia, a partir do século XX, tenta se livrar das amarras de uma história tipicamente tradicional e ocidental e, ao estudar temas 'clássicos', como Grécia e Roma Antigas, pode-se temer reafirmar estereótipos em detrimento de outros povos em diferentes espaços, que comumente são excluídos e/ou silenciados. Não obstante, pontuamos que os estudos sobre a Antiguidade Clássica são igualmente bem-vindos, assim como as História Antiga da África, História Antiga das Américas e História Antiga do Oriente. É possível estudar os povos considerados clássicos a partir de novas perspectivas e trazer novas discussões sobre estes temas que, por décadas, foram relegados à uma historiografia tradicional/ocidental.

As consequências das mudanças curriculares no ensino de História Antiga.

Que os estudos sobre a Antiguidade são importantes para a formação dos estudantes, não apenas na composição de um currículo escolar, mas também no cotidiano sociocultural e político, há muito é discutido e afirmado. Dessa forma, como garantir uma boa formação em estudos de História Antiga quando o sistema educacional brasileiro parece não estar preocupado com essa formação? Ainda que significativos, a maioria dos debates sobre assuntos relacionados à Antiguidade e sobre o próprio ensino de História Antiga estão aglutinados em grupos, núcleos e laboratórios de estudos e pesquisas de universidades; e esses, apesar de terem uma grande produção (periódicos, eventos, cursos de curta duração etc.), essa produção não é utilizada para a montagem de livros didáticos e currículos da educação básica de maneira - realmente - não eurocêntrica.

históricas, além de, pensando nos estudos de História Antiga, abrir os horizontes para diversas narrativas sobre diversos povos em espaços variados.

²¹ Construção advinda do século XIX, durante o processo do reconhecimento da História como ciência e, concomitantemente, a eclosão do nacionalismo e formação dos estados-nações europeus.

Outro aspecto que merece espaço para reflexão, além de bases e currículos da educação básica, são as grades-horárias dos cursos de História nas universidades. O dia a dia do professor de História do ensino regular vem sofrendo mudanças nas últimas duas décadas e não é fácil, a situação é ainda mais complicada para aqueles que ministram aulas para o Ensino Médio. Após a (contra)reforma do Ensino Médio, aprovada pela lei nº 13.415/2017, durante o governo de Michel Temer, o tempo em sala de aula para a disciplina de História, que já não parecia suficiente para o processo de aprendizagem, foi drasticamente diminuído. Isso ocorre, porque, mesmo que tenha tido o aumento da carga horária do Ensino Médio, agora de 3000 horas, as únicas disciplinas obrigatórias são Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Nesse novo formato, a História enquanto disciplina fica integrada nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com a Filosofia, Geografia e Sociologia e fica a cargo de cada instituição escolar, pública ou particular, se serão ofertadas como disciplinas individuais ou como um conglomerado. Portanto, não é assegurado que todos os estudantes tenham as mesmas aulas de História, ou que, sequer, tenham aula de História. Dentro desse contexto, a ideia de uma boa formação em História Antiga torna-se ainda mais distante. Vale, ainda, lembrar que no Ensino Fundamental II, ainda que a disciplina de História seja obrigatória e assegurada a todos os estudantes, enfrentamos problemas, como a presença da História Antiga apenas no sexto ano, sem ser retomada, em conjunto com outros temas, nas séries seguintes ou no Ensino Médio²² (NOTA DE RODA PÉ referência disso aqui). Ademais, os livros didáticos continuam perpetuando narrativas ultrapassadas, porque não acompanham as discussões mais recentes da academia, e acabam construindo capítulos, destinados a temáticas de História Antiga, estereotipados e eurocêntricos.

A situação não se encontra muito favorável para o ensino de História devido às reformas curriculares que diminuem, cada vez mais, o tempo de aula dedicado à disciplina, logo os desafios diários dos professores do ensino básico

²² LEITE, Priscila Gontijo. Ensino de História, Reformas do Ensino e Percepções da Antiguidade: Apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira. **Mare Nostrum**, n. 8, 2017, p. 23.

ficam maiores. Como conseguir abordar as temáticas relacionadas à Antiguidade com número reduzido de aulas? Como desenvolver com os alunos narrativas e fontes históricas diferenciadas das tradicionais eurocêntricas? Que tipo de formação, sobre a História Antiga, os professores de História estão tendo nas universidades?

A formação de professores de História ocupa um local igualmente importante. Se compreendemos a necessidade do ensino e pesquisa em História Antiga e da importância que este tem na formação social dos estudantes, compreendemos também a necessidade de cursos de graduação em História que capacite futuros professores a enfrentarem as dificuldades de se ensinar Antiguidade. Logo, chamamos a atenção para uma formação, em universidades, que promova o contato dos futuros professores com a Antiguidade em seus variados tempos, espaços e povos.

Ao pensarmos em grades curriculares dos cursos de História, colocamos a importância da presença dos estudos de Antiguidade Clássica, que muito nos agrega, mas também o desenvolvimento das Histórias Antigas da África, América e Oriente, de maneira integrada nas disciplinas de História Antiga. O contato com a Antiguidade e sua desvinculação com o eurocentrismo logo no curso de graduação, sem necessariamente ter afinidade à área e participar de grupos de estudo e pesquisa, pode ajudar na maneira que professores encaram o desafio de auxiliar no processo de aprendizagem de seus alunos em História Antiga.

Dessa forma, reconhecemos que a própria formação dos professores de História também tem impacto na maneira que História Antiga é ensinada no ensino básico. Não obstante, não podemos nos perder dos verdadeiros empecilhos que afetam a aprendizagem sobre temáticas da Antiguidade: a falta de espaço dedicado à essas temáticas nos currículos, o não acompanhamento dos livros didáticos com os avanços na historiografia e a falta de tempo de sala de aula para o melhor aproveitamento, com a ajuda de fontes históricas, na apresentação e discussão da História Antiga.

Reflexões finais

Ao longo deste brevíssimo artigo, compreendemos alguns aspectos que permeiam a importância do estudo e pesquisa da História Antiga, tanto no ensino básico, como no ensino superior, além de sua presença no cotidiano dos brasileiros. Partindo desse princípio (do reconhecimento dessa presença importante), nos propusemos a questionar e refletir de que maneira as bases curriculares e os próprios currículos, do ensino básico e do ensino superior, podem afetar de maneira negativa a percepção e o aprendizado sobre temáticas oriundas da História Antiga.

Com esses apontamentos e reflexões, pudemos perceber que, em primeiro lugar, é de extrema importância o tipo de formação que os professores de História têm nas universidades. Isso se dá devido ao nosso entendimento de que, se tivermos uma boa formação do componente curricular, ainda na graduação, podemos retirar o estigma que relaciona a Antiguidade à estudos unicamente eurocêntricos. Podemos fazer isso a partir dos estudos das outras Histórias Antigas, como da África e da América, além de. Também, estabelecer novas perspectivas e narrativas sobre o que chamamos de Antiguidade Clássica.

Levando em consideração que temos, na educação básica, problemas com a falta de temáticas mais abrangentes nas bases e currículos, além de livros didáticos que

ainda possuem problemas no tratamento da Antiguidade, podendo contribuir para a construção de preconceitos, já que continuam adotando uma visão da Antiguidade eurocêntrica, com simplificações, generalizações, erros graves, anacronismos, juízo de valores e, normalmente, estão desatualizados, utilizando uma linha de raciocínio da primeira metade do século passado. (Leite, 2017, p. 17).

Professores que, mesmo sem possuir afinidade com o tema, estejam atualizados das discussões dos especialistas de Antiguidade, podem fazer um trabalho melhor no que compete o ensino de História Antiga.

Não obstante, infelizmente, não podemos nos esquecer da questão que, aqui, colocamos como a principal vilã do ensino e pesquisa em História Antiga, na educação básica: a falta de tempo. Muitos professores de História do Ensino Fundamental e Ensino Médio, mesmo os que pesquisaram e produziram dentro

da História Antiga, encontram a falta de tempo de trabalhar tais conteúdo. Esse é um problema que não afeta apenas a História Antiga, mas o ensino de História como um todo e das Ciências Humanas em geral.

No Ensino Fundamental II temos a abordagem da Antiguidade apenas no sexto ano, sem fazer um resgate das temáticas, mesmo quando se torna extremamente importante, como no estudo do Renascimento²³. No Novo Ensino Médio, a disciplina de História nem aparece com um componente curricular individual, estando inserida nas habilidades e competências das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dessa maneira, reafirmamos, mais uma vez, o descaso generalizado com o ensino de História, o que complica ainda mais a vida do professor da educação básica.

Dentro desse cenário, o estudo da Antiguidade, seja a clássica, ou de povos, espaços e tempos marginalizados pela historiografia do século XIX, fica cada vez mais relegado ao escanteio, sem tempo hábil de trabalho dentro de sala de aula. Para mais, a falta de recursos, sobretudo nas escolas da rede pública, que tornem o aprendizado de um tema tão complexo mais atraente para os estudantes é mais um obstáculo que dificulta a vida dos professores de História.

Ademais, gostaríamos de aproveitar esse espaço para ressaltar que apesar de todas as dificuldades presentes no ensino de História e no ensino de História Antiga, assim como das Ciências Humanas e Sociais em geral, professores de toda a rede de ensino básico, seja em instituições públicas ou privadas, esforçam-se diariamente para cumprir com o seu papel de orientador do processo de aprendizagem dos alunos. Damos destaque aos trabalhos com fontes históricas, em suas mais variadas formas, dentro de sala de aula, que conecta o aluno com o fazer historiográfico, além da utilização, sobretudo após o período pandêmico, que nos atingiu a partir de 2020, de tecnologias, como mídias, programas e jogos digitais, que quando bem utilizados, aliados às fontes históricas, enriquecem ainda mais as aulas sobre História Antiga.

²³ LEITE, Priscila Gontijo. Ensino de História, Reformas do Ensino e Percepções da Antiguidade: Apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira. **Mare Nostrum**, n. 8, 2017, p. 23.

Por fim, reafirmamos a presença da História Antiga no cotidiano sociocultural e político dos brasileiros, e a necessidade de um ensino de História que, através de metodologias com uso de fontes históricas, possa permitir uma boa aprendizagem sobre História Antiga para os alunos. Para tanto, evidenciamos, mais uma vez, a necessidade de revisões e reformas nos currículos bases da educação básica, sobretudo no Ensino Médio, que reconheçam a importância do ensino de História e do ensino de História Antiga na formação de estudantes, não apenas como bons profissionais, mas também como cidadãos.

Referências:

Documentos Normativos:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base. Brasília, **MEC/CONSED/UNDIME**, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista Etapa Ensino Médio. **SEDUC/Undime SP**, São Paulo: SEDUC/SP, 2020.

Bibliográficas:

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Editora Cortez, Perdizes/SP, 2ª edição, 2008.

BONDIOLI, Nelson de Paiva; ROSSI, Andrea Lúcia D. de O. C. História Antiga para quê? Possibilidades entre Ensino e Entretenimento por meio de jogos digitais. **Acta Sci. Educ.**, v. 43, 2021.

CARVALHO, Alexandre Galvão. Diálogos entre a História Antiga e o Ensino de História. **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 2, n. 6, p. 17-34, jul/dez. 2020.

FRANCISCO, Gilberto da Silva. O lugar da História Antiga no Brasil. *Mare Nostrum*, n. 8, 2017, p. 30-61.

LEITE, Priscila Gontijo. Ensino de História, Reformas do Ensino e Percepções da Antiguidade: Apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira. **Mare Nostrum**, n. 8, 2017, p. 13-29.

SANTOS, Dominique; KOLV, Grazielle; NAZÁRIO, Juliano João. O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: Reflexões dos dados da Plataforma Lattes. **Mare Nostrum**, n. 8, 2017, p. 115-145.

Gênero e Ensino de História Medieval: Uma Análise da Historiografia Brasileira Contemporânea

Gender and Teaching Medieval History: An Analysis of Contemporary
Brazilian Historiography

Ana Vitória Vieira

Artigo recebido em 23 de março de 2023

Artigo aceito em 12 de junho de 2023

Resumo: Após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve um crescente interesse de estudiosos brasileiros de História Medieval no contexto do ensino escolar, especialmente sobre o conceito de gênero. Este estudo visa examinar como a historiografia contemporânea do Brasil incorporou essa discussão no Ensino de História Medieval, à luz do conceito de gênero.

Palavra-chave: Ensino de História Medieval. Gênero. Medievo. Mulheres medievais.

Abstract: After the approval of The National Common Core Curriculum (BNCC), there was a growing interest of Brazilian scholars of Medieval History in the context of school teaching, especially on the concept of gender. This study aims to examine how contemporary Brazilian historiography incorporated this discussion into Medieval History Teaching, in the light of the concept of gender.

Keyword: Teaching of Medieval History. Gender. Medieval. Medieval women.

1 A BNCC E AS PRODUÇÕES HISTORIOGRÁFICAS BRASILEIRAS

Em 2017, a ideia de ampliar a visibilidade feminina na História foi adotada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os conteúdos envolvendo a Antiguidade e o Medievo. Pautada em dois eixos principais, dividiu o estudo do período medieval em “Lógicas de organização política” e “Trabalho e formas de organização social e cultural”. Nesse segundo tópico, orientou-se ao professor que abordasse “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”. Ao fazer isso, o docente deveria desenvolver nos estudantes a habilidade EF06HI19, que consiste em “descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (BRASIL, 2018, p. 420).

Com a publicação da BNCC, diversos livros didáticos começaram a adicionar personagens femininas. Essa inserção, por diversas vezes, foi

equivocada ou limitada, mantendo a mulher no mesmo papel: abadessa, freira, bruxa, feiticeira, prostituta ou coadjuvante nos feitos masculinos. A historiografia logo percebeu esse movimento e se interessou em investigar tal fenômeno, produzindo artigos, livros, dissertações e teses que discutiam questões de gênero nos manuais escolares.

Foram justamente essas publicações que chamaram a nossa atenção. Com base nisso, este trabalho visa investigar os estudos de gênero nas publicações historiográficas brasileiras contemporâneas. Nossa questão central é: como a historiografia tem discutido a representação das mulheres medievais nos livros didáticos e como as publicações se propõem a pensar as questões de gênero e a História Medieval representada nesses manuais escolares? Em outras palavras, ela tem problematizado as figuras femininas dispostas nos livros, à luz de qual conceito de gênero? Acreditamos que esse tipo de discussão seja recente, restrito e, em alguns casos, carente de rigor teórico- metodológico. Por isso, consideramos seu estudo tão valioso, pois revela o quanto ainda precisamos ampliar nossas concepções teóricas, a fim de desenvolvermos um ensino de História Medieval, de fato, crítico, reflexivo e diverso, em que se observem os lugares teoricamente fixos nos quais, muitas vezes, as mulheres foram reduzidas (ZABARTO, 2015).

Com isso, passamos a buscar como as produções acadêmicas problematizavam as figuras femininas dispostas nos livros didáticos à luz do conceito de gênero. Para tanto, fizemos um levantamento nas bases de dados *Google Acadêmico*, *Guia Medieval*, *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) e *Revista ABREM*. O levantamento foi realizado a partir das palavras-chave: “mulher livro didático Idade Média”; “mulher livro didático História Medieval”; “representações femininas Idade Média livro didático História”; “representações femininas 6º ano livro didático História” e “mulher BNCC História Idade Média”.

A princípio, não houve um recorte temporal estabelecido, pois o intuito era coletar todos os trabalhos que abordassem o tema em questão, sem intenção de limitar a pesquisa. Ao longo do levantamento, o recorte se mostrou ainda menos

importante, tendo em vista que, de forma geral, há uma escassez de trabalhos elaborados em qualquer período, com um aumento só a partir de 2017. Ao final do levantamento, realizou-se uma seleção das publicações que debatiam Gênero no Ensino de História Medieval, excluindo, assim, trabalhos com conteúdo mais geral que, embora possam dizer em alguns casos sobre a situação das mulheres no mundo medieval, não se preocupa em situá-las nos debates do ensino de história medieval. No total, restaram 13 obras, expostas no Quadro 5:

Título	Autor(es/as)	Data de Publicação	Base
<i>A História Medieval e a formação para a Alteridade: uma análise dos livros didáticos de História do PNL D 2020 para o Ensino Fundamental</i>	Jefferson Joacir Kuzskowski	2022	<i>Google Acadêmico</i>
<i>Pelo pão de cada dia: Mulheres Medievais, Trabalho e Ensino de História</i>	Mariana Bonat Trevisan e Douglas Mota Xavier de Lima	2022	<i>Google Acadêmico</i>
<i>Modelos e contramodelos educativos femininos no teatro de Gil Vicente: potencialidades da Literatura na discussão de Gênero no Ensino de História Medieval</i>	Renata de Jesus Aragão Mendes	2021	<i>Google Acadêmico</i>
<i>Desafios e Perspectivas: o enfoque sobre o feminino medieval no Ensino Fundamental</i>	Mirtes Emília Pinheiro	2021	<i>Google Acadêmico</i>

<i>As mulheres medievais na sala de aula através do paradidático "Curiosas x Recatadas em Gil Vicente"</i>	Renata de Jesus Aragão Mendes e Adriana Zierer	2021	Google Acadêmico
--	--	------	------------------

2 Quadro 5 – Trabalhos selecionados para leitura e análise

(continua)

(continua)

Título	Autor(es/as)	Data de Publicação	Base
<i>O novo já nasce velho: a Idade Média pós- BNCC e a questão da Mulher Medieval nos livros didáticos de História do guia PNLD-2020</i>	Douglas Mota Xavier de Lima	2021	Google Acadêmico
<i>O mundo Ibero-Hispânico Medieval, Gênero e a Formação Docente: ausências e presenças em um livro didático de História no Brasil</i>	Marcelo Pereira Lima	2021	Guia Medieval
<i>Em busca do feminino: uma breve análise de livros didáticos de História do Ensino Médio</i>	Nicole Letícia Facioni e Denise da Silva Menezes do Nascimento	2021	Google Acadêmico
<i>Tecnologias de Gênero nas histórias a serem ensinadas: representações de Joana d'Arc nos livros didáticos de História (PNLD 2018)</i>	Rebecca Maria Queiroga Ribeiro	2020	Google Acadêmico e BDTD
<i>História Medieval nos livros didáticos pelas "lentes" da História das Mulheres e dos estudos de Gênero – notas iniciais de Pesquisa</i>	Rafaela Limberger e Gabriela Schwengber	2020	Google Acadêmico
<i>Gênero, Ensino de História e Medievalidades: (des)conexões com o passado</i>	Marcelo Pereira Lima	2019	Google Acadêmico,

			Guia Medieval e ABREM
<i>Uma análise da figura feminina na Idade Média nos livros didáticos do 7º ano</i>	Mirtes Emília Pinheiro	2019	Goog le Acad êmico
<i>A representação da mulher medieval nos livros didáticos: uma visão comparativa</i>	Marta de Carvalho Silveira	2017	Goog le Acad êmico

Como o propósito é redigir uma revisão de literatura, que, segundo Gil (2008), só pode ser realizada a partir de material já elaborado, isso nos permite identificar em qual estado se encontra atualmente nosso problema de pesquisa e quais são as opiniões predominantes sobre o assunto. Com isso, construiu-se a revisão a partir da leitura qualitativa das produções, que possibilita pensar seus sentidos (DIONNE; LAVILLE, 1999).

2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Primeiramente, é importante comentar que a análise de cada uma das 13 produções segue duas etapas. Na primeira, apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho e na segunda, assinalamos o conceito de *gênero* utilizado em cada publicação.

Começando pelo texto *A História Medieval e a formação para a Alteridade: uma análise dos livros didáticos de História do PNLD 2020 para o Ensino Fundamental*, redigido por Kuzzkowski, em 2022, trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de licenciatura em História, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). O autor examina 11 manuais escolares indicados pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): *Convergências; Estudar História; Escola e Democracia; História.doc; Teláris; Sociedade & Cidadania; Inspire; Geração Alpha; Historiar; Araribá Mais; e Vontade de Saber*

(KUSZKOWSKI, 2022). Cabe frisar que Kuzzkowski (2022) não analisa as mulheres medievais à luz dos estudos de gênero. Logo, não se prende a um conceito e nem se preocupa com uma definição teórica.

O próximo texto é “Pelo pão de cada dia: Mulheres Medievais, Trabalho e Ensino de História”, publicado, em 2022, por Trevisan, professora do Centro Universitário Internacional, e Xavier de Lima, professor adjunto da Universidade Federal do Oeste do Pará. O objetivo é discutir o trabalho feminino entre os séculos XIII e XVI no medievo e, a partir disso, propor atividades didáticas sobre o tema para o Ensino Fundamental II (TREVISAN; XAVIER DE LIMA, 2022).

No início do artigo, Trevisan e Xavier de Lima (2022) analisam o papel das mulheres no ambiente de trabalho na sociedade medieval, com informações acerca dos seus ofícios. Com isso, argumentam que, ao contrário do que se pensa, o trabalho na sociedade medieval não necessariamente partia de uma divisão de gênero, pois as mulheres desempenhavam funções fora do âmbito doméstico. Após essa reflexão, os autores propõem atividades didáticas para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, estruturadas em dois eixos temáticos: mulheres nos canteiros de obras; e o ofício de mulheres em Portugal Medieval, hostilidades e legislação régia.

O texto, embora trabalhe a questão do trabalho feminino a partir de uma lógica que contrapõem ambientes domésticos e públicos, assim como o feminino e o masculino, não se atém a expor sobre um esboço de uma definição de gênero, não citando assim nenhum arcabouço teórico específico para tratar do assunto.

O próximo texto a ser avaliado intitula-se “O novo já nasce velho: a Idade Média pós-BNCC e a questão da Mulher Medieval nos livros didáticos de História do guia PNLD-2020”. Publicado em 2021 por Xavier de Lima, o artigo apresenta uma análise de sete livros didáticos: *Araribá Mais-História*; *Convergências – História*; *Estudar História: das origens do Homem à era digital*; *Geração Alpha-História*; *História – Escola e Democracia*, *História, Sociedade e Cidadania*, *História.doc*, *Historiar*, *Inspire História*, *Teláris História*, *Vontade de Saber História*. O objetivo é problematizar possíveis mudanças de inserção e abordagem

de conteúdo impulsionadas pela BNCC no tocante às mulheres (XAVIER DE LIMA, 2021).

No final, ao investigar todos os livros didáticos, o autor conclui que o conceito gênero é dificilmente integrado aos manuais brasileiros. Apesar de não trazer uma definição do conceito de gênero, o autor pontua que, mesmo com a aprovação da BNCC e das iniciais mudanças que proteria sobre a integração das mulheres no medievo, observa-se uma narrativa prática do passado e uma leitura reducionista do sexo feminino (XAVIER DE LIMA, 2021).

O texto subsequente é “Modelos e contramodelos educativos femininos no teatro de Gil Vicente: potencialidades da Literatura na discussão de Gênero no Ensino de História Medieval”, fruto de uma dissertação apresentada, em 2021, ao Programa de Pós- Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pela pesquisadora Mendes. O estudo investiga os discursos de gênero existentes nos modelos e contramodelos educativos produzidos por Gil Vicente para as mulheres que viviam em Portugal nos séculos XV e XVI. Como fonte, a autora utiliza 13 autos da peça *Copilaçam*, divididas entre moralidades, farsas e comédias.

Para discutir gênero, Mendes (2021b, p. 16) se atém às perspectivas de Scott (1989) e Butler (2003). Com base na primeira teórica, entende o conceito como uma categoria de análise historicamente construída que desenha as relações de poder. Fundamentada na segunda, defende a desconstrução do binarismo sexo e gênero para a ampliação desses termos. Assim, a autora argumenta que “[...] ao falarmos de gênero em meio a um contexto de disputas por memórias, estamos buscando dar espaço às memórias silenciadas ou, no dizer de Pollak (1989, p. 4), às ‘memórias subterrâneas’”.

A partir de tal pesquisa, a autora desenvolveu outro trabalho, intitulado “As mulheres medievais na sala de aula através do paradidático “Curiosas x Recatadas” em Gil Vicente”. Trata-se de um paradidático sobre os temas de educação feminina, casamento e famílias medievais segundo as peças de Gil Vicente. Voltado para os estudantes e com uma linguagem acessível, Mendes

(2021a) traz ao conhecimento dos alunos trechos das peças de Gil Vicente com personagens femininas da Idade Média que superam as narrativas do senso comum.

Ademais, Mendes (2021a) cria um Glossário com o significado de alguns conceitos, por vezes, estranhos aos discentes. Dentre eles, estão “misoginia”, “machismo”, “sexismo”, “patriarcado” e “gênero”. No caso do último, por exemplo, define-o como “[...] categoria conceitual que serve para pensar a construção cultural dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, com base na distinção entre os sexos” (MENDES, 2021a, p. 9). Essa definição é complementada:

Você sabe o que são relações de gênero? Antes de entendê-la, é preciso compreender o próprio gênero. A definição de gênero possui diversos significados, mas, abaixo citamos os principais: construção histórica de papéis sociais, baseada nas diferenças sexuais; forma como se organiza as relações entre homens e mulheres em sociedade; padrões distintos que foram cultural e socialmente estabelecidos para homens e mulheres; forma de se entender as relações de poder na sociedade, que levam as desigualdades, violências e demais conflitos entre homens e mulheres (MENDES, 2021a, p. 26).

Seguindo esse caminho de análise de livros didáticos, temos o texto “O mundo Ibero-Hispânico Medieval, Gênero e a Formação Docente: ausências e presenças em um livro didático de História no Brasil”, publicado, em 2021, pelo pesquisador Marcelo Pereira Lima. O objetivo do artigo é avaliar o manual escolar *Araribá Mais-História*, verificando o número de imagens e textos que representam o mundo hispânico medieval sob o conceito de gênero. Nesse sentido, o autor percebe que há uma priorização de fontes da historiografia tradicional, sendo ignoradas, exceto raras exceções, fontes da historiografia brasileira, portuguesa e espanhola (PEREIRA LIMA, 2021).

No tocante à temática de gênero, Marcelo Pereira Lima (2021), nota que a expressão comumente usada é “papéis sociais das mulheres”, a qual aparece em sentenças simplistas, cristalizadas e dicotômicas que não expressam a pluralidade da realidade em que estavam inseridas. Talvez, isso seja uma decorrência do que ele, usando a perspectiva de gênero de Scott (1989), defende

ser “uma orientação teórico-metodológica e epistemológica que não discute o aprofundamento dos debates feministas da igualdade e da diferença entre homens e mulheres ou intra-gêneros” (PEREIRA LIMA, 2021, p. 669).

O próximo texto é “Gênero, ensino de História e Medievalidades: (des)conexões com o passado”, publicado, em 2019, também pelo pesquisador Marcelo Pereira Lima. Divide-se em duas seções: a primeira destinada à apresentação da teoria do neomedievalismo e de sua ligação com a medievalística a partir das produções brasileiras, e a segunda voltada à análise do filme *A bela adormecida*, junto às coletâneas de *Cinderela* e *Branca de Neve e os Sete Anões* (PEREIRA LIMA, 2019).

Para pensar gênero, Pereira Lima (2019) se baseia nas postulações de Silva (2004) e em seu próprio artigo escrito em 2018. Partindo disso, entende gênero como

[...] fenômeno histórico e como perspectiva reflexiva. Ele tem dimensões e efetividades em configurações descritivas, analíticas, heurísticas e paradigmáticas. O que significa dizer que a perspectiva de gênero está orientada para problematizar os determinismos biológicos, as convencionalidades sobre as desconexões entre sexos, sexualidades, sujeitos e corpos. É objeto dos estudos de gênero o questionamento das formas em que se concebe as substancialidades das noções homem, mulher, homens, mulheres, feminino, masculino, masculinidades, feminilidades ou outras configurações binárias ou não (PEREIRA LIMA, 2019, p. 160).

Em síntese, o autor defende como positivo o uso do cinema em sala de aula, para problematizar as questões de gênero na Idade Média. Afinal, trata-se de um recurso didático-pedagógico que pode ajudar os professores a superarem a dificuldade de articular os suportes midiáticos no medievo ou em outras temporalidades (PEREIRA LIMA, 2019, p.193).

O texto subsequente é “Desafios e Perspectivas: o enfoque sobre o feminino medieval no Ensino Fundamental”, publicado, em 2019, por Pinheiro, doutora em Estudos Clássicos e Medievais, e professora de História da rede pública em Contagem (MG). O artigo analisa seis livros didáticos: *Estudar História, das origens do Homem à era digital*; *Araribá Mais-História*; *História; Convergências História*; *História – Sociedade & Cidadania*; e *Vontade de saber*.

Para tanto, a autora não se apoia em uma definição específica de gênero, embora conceitue patriarcado, matriarcado e submissão feminina, criando paralelos entre a sociedade medieval e os dias atuais (PINHEIRO, 2019).

O texto subsequente intitula-se “Uma análise da figura feminina na Idade Média nos livros didáticos do 7º ano”, e foi elaborado, em 2019, por Pinheiro. O objetivo é analisar a representação da figura feminina no período medieval nos livros didáticos após a implementação do PNLD, em 2015. Foram selecionados quatro manuais escolares: *Teláris*; *Projeto Apoema – História*; *História, Sociedade & Cidadania*; e *História nos dias de hoje* (PINHEIRO, 2019). Vale pontuar que a autora, ao longo da análise dos livros, não se detém a uma definição de gênero.

Outra publicação é o texto “Em busca do feminino: uma breve análise de livros didáticos de História do Ensino Médio”, lançada em 2021, com os resultados de uma Iniciação Científica realizada por Facioni e supervisionada por Nascimento, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O propósito foi examinar dois livros didáticos: *Caminhos do Homem, das origens da humanidade à construção do Mundo Moderno*; e *História das cavernas ao terceiro milênio*, ambos de 2016. Para tanto, as autoras se embasam no conceito de gênero formulado por Scott (1989) e Perrot (1995), frisando a importância de entendê-lo a partir de uma lógica de poder desenhada pelas relações sociais. Também pontuam o papel do conceito para a História Medieval estudada na contemporaneidade, devendo “[...] fazer correlações entre ações de mulheres no passado e debatê-las nos dias atuais” (FACIONI; NASCIMENTO, 2021, p. 3)

O próximo texto é “Tecnologias de gênero nas histórias a serem ensinadas: representações de Joana d’Arc nos livros didáticos de História (PNLD 2018)”, dissertação defendida, em 2020, pela pesquisadora Ribeiro, da Universidade de Brasília (UnB). A autora se propõe a analisar três livros didáticos aprovados pelo PNLD em 2018: *História, Sociedade & Cidadania*; *#Contato História*; e *Olhares da História – Brasil e Mundo*. O objetivo é entender como são construídas as narrativas sobre Joana d’Arc na Guerra dos Cem Anos. Inserida em um imaginário social medieval envolto nos olhares feministas contemporâneos que a tomam

como exemplo de subversão, a autora indaga: “qual o lugar de Joana d’Arc na cultura histórica brasileira?” (RIBEIRO, 2020, p. 12).

A fim de responder, Ribeiro se apropria do conceito de gênero, à luz das proposições de Lauretirs (1994). A partir dela, entende o termo como ferramenta cultural e discursiva, articulada simultaneamente com a raça, a classe, a região, a religião e outros marcadores de diferença social. Nesse sentido, insere Joana d’Arc em uma “[...] perspectiva de visibilidade da diversidade e pluralidade do ser mulher na história [...]” (RIBEIRO, 2020, p. 14).

O texto subsequente é “História Medieval nos livros didáticos pelas “lentes” da História das Mulheres e dos estudos de gênero – notas iniciais de pesquisa”, elaborado, em 2020, pelas pesquisadoras Limberger, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e Schwengber, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). O objetivo é estudar a representação das mulheres medievais em cinco livros didáticos, propondo uma aplicação do conceito de gênero, no mundo medieval, dentro da sala de aula. As coleções escolhidas foram as utilizadas pelas autoras durante o período de estágio em suas graduações, e mesclam obras do Ensino Fundamental e Médio. São elas: *Jornadas.hist*; *História Hoje*; *História Volume Único* (2008); *História Sempre Presente*; e *História em Movimento vol. 1* (LIMBERGER; SCHWENGBER, 2020).

As avaliações dos manuais escolares foram realizadas a partir das formulações de gênero propostas por Scott (1989), Thébaud, Perrot e Duby (1990), Le Goff (1983), Silveira (2017) e Macedo (1990). Ao se embasarem em tais concepções, Limberger e Schwengber (2020, p. 136) pontuam que

[...] o período dito “obscuro” da História trouxe acontecimentos que compunham uma sociedade complexa. Apesar das mulheres medievais estarem em situação de desigualdade em relação aos homens, ainda existiam exceções e capacidade de agências. Se tais perspectivas fossem abordadas com os discentes, propiciaria afirmações de que o período não fora “obscuro”, e sim, constitui-se como um dos grandes precursores em questões contemporâneas.

A última publicação a ser analisada intitula-se “A representação da mulher medieval nos livros didáticos: uma visão comparativa”, produzida, em 2017, pela

pesquisadora Silveira, vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e à Universidade Estácio de Sá. O objetivo é discutir as questões de gênero nos livros didáticos que trazem conteúdos sobre a Idade Média. Para tanto, a autora se debruça sobre seis livros didáticos do Ensino Fundamental: *História nos dias de hoje*; *Estudar História, das origens do Homem à era digital*; *Historia.doc*; *Historiar*; *Projeto Mosaico*; *História*; e *Jornada.hist*. Ela os examina por meio dos preceitos de gênero sustentados por Scott (1990) e Perrot (2005), entendendo que a ampliação do uso de fontes pela Escola dos *Annales* e pelo Marxismo, assim como a organização dos movimentos feministas, trouxe as mulheres para o centro das atenções (SILVEIRA, 2017). Assim, declara:

Mais do que pensar o papel social das mulheres, os estudos de gênero se preocupam em analisar o uso que as instituições, os governos e a própria sociedade de forma geral fazem do discurso acerca da dualidade sexual para estabelecer instrumentos de dominação sobre os indivíduos, circunscrevendo-os em uma esfera de poder, entendido no sentido amplo e não exclusivamente estatal (SILVEIRA, 2017, p. 93).

3 GÊNERO COMO CATEGORIA HISTÓRICA

Ao longo deste trabalho, concentraremos nossa atenção na análise de 13 produções acadêmicas selecionadas a partir de descritores lançados em algumas bases de dados existentes. Acreditamos que investigar as publicações que debatem gênero no ensino de História Medieval é uma forma de analisar como os autores se posicionam frente a um terreno ainda muito pouco consolidado.

Consideramos que inserir as questões de gênero nos currículos escolares é fomentar a construção de saberes históricos plurais. Por isso, julgamos que desconstruir as concepções de gênero fortalecedoras de desigualdades sociais é crucial para ampliarmos a visão dos estudantes sobre as diversas formas de atuação das mulheres ao longo da história, superando, assim, os determinismos biológicos que limitam a compreensão das trajetórias femininas na História.

Posto isso, vejamos então como se desenha a concepção de gênero nos trabalhos analisados sobre o ensino de História Medieval. Verificamos que três produções não usam o conceito gênero, sendo elas: “A História Medieval e a formação para a alteridade: uma análise dos livros didáticos de História do PNLD

2020 para o Ensino Fundamental”; “Pelo pão de cada dia: mulheres medievais, trabalho e ensino de História”; e “Uma análise da figura feminina na Idade Média nos livros didáticos do 7º ano”. Ainda constatamos que três delas citam o termo gênero, mas não o definem: “As mulheres medievais na sala de aula através do paradidático “Curiosas x Recatadas” em Gil Vicente”; “O novo já nasce velho: a Idade Média pós-BNCC e a questão da mulher medieval nos livros didáticos de História do Guia PNLD-2020”; e “Desafios e Perspectivas: o enfoque sobre o feminino medieval no Ensino Fundamental”.

Os estudos de gênero são mencionados como ferramenta teórica e analítica em apenas sete produções. São elas: “Modelos e contramodelos educativos femininos no teatro de Gil Vicente: potencialidades da literatura na discussão de gênero no ensino de História Medieval”¹; “O mundo ibero-hispânico medieval, gênero e a formação docente: ausências e presenças em um livro didático de História no Brasil”; “Em busca do feminino: uma breve análise de livros didáticos de História do Ensino Médio”; “Tecnologias de gênero nas histórias a serem ensinadas: representações de Joana d’Arc nos livros didáticos de História (PNLD 2018)”; “História Medieval nos livros didáticos pelas “lentes” da história das mulheres e dos estudos de gênero – notas iniciais de pesquisa”; “Gênero, ensino de História e Medievalidades: (des)conexões com o passado”; e “A representação da mulher medieval nos livros didáticos: uma visão comparativa”.

Dentre os teóricos evocados para a definição do conceito, notamos uma paridade singular em 70% das produções examinadas. Exceto os textos “Tecnologias de gênero nas histórias a serem ensinadas: representações de Joana d’Arc nos livros didáticos de História (PNLD 2018)” e “Gênero, ensino de História e Medievalidades: (des)conexões com o passado”, todos os outros cinco utilizam, pelo menos o conceito formulado pela historiadora Scott (1989).

Sendo assim, nos instiga saber: qual o entendimento da autora sobre gênero? Scott (1989, p. 2-3) define o termo:

No seu uso recente mais simples, “Gênero” é sinônimo de “mulheres”. Durante os últimos anos, livros e artigos que tinham como tema a

história das mulheres, substituíram em seus títulos o termo “mulheres” pelo termo “Gênero”. Em alguns casos, este uso, ainda que se referindo vagamente a certos conceitos analíticos, trata realmente da aceitabilidade política desse campo de pesquisa. Nessas circunstâncias, o uso do termo “Gênero” visa indicar a erudição e a seriedade de um trabalho, pois “Gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. O Gênero parece integrar-se à terminologia científica das ciências sociais e, por conseqüência, dissociar-se da política (pretensamente escandalosa) do feminismo.

Pensar em uma definição fixa da palavra “gênero” é uma “causa perdida”, alega Scott (1989, p. 2). Isso porque a gramática não é capaz de atribuir um código fixo, sem deixar de explorar outras facetas atribuídas pela imaginação humana. A grande questão apontada pela autora é a limitação teórica, que muito mais se preocupa em definir e/ou descrever do que em traçar análises que se preocupem com “[...] a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais” (SCOTT, 1989, p. 2).

Por isso, a substituição do termo “mulheres” por “gênero” foi tão importante e revelou a busca por legitimidade acadêmica, erudição e reconhecimento da seriedade do objeto de pesquisa. Com tal mudança, narrar a história das “mulheres” passou a ser, de fato, uma prática revolucionária. Além de nomearmos esses sujeitos – ignorados nos livros didáticos dentro do período medieval –, também marcamos uma posição política frente ao campo de pesquisa histórica. Afinal, por muito tempo, estudar a história das mulheres foi sinônimo de estudar as relações familiares e domésticas.

Para Scott (1989, p. 7), são reducionistas e binárias as teorias mais conhecidas que se propõem a pensar gênero como categoria útil para análise histórica, como as formuladas a partir das origens do patriarcado, de uma tradição marxista ou, ainda, as postuladas pelas escolas de psicanálise. Isso pois tendem a universalizar as relações entre homens e mulheres e preterir análises subjetivas que incorporem as relações sociais, gerando “uma leitura redutora dos dados do passado”. Dessa forma, a autora propõe um primeiro esboço de definição, para utilizar o gênero fora de tal lógica reducionista: refletir sobre o conceito a partir da sua integração com as relações de poder vigentes, que engendram políticas de controle do corpo sexuado.

No âmbito escolar, a ligação entre gênero e poder é bastante evidente e forte, uma vez que o currículo depreende de um projeto político não neutro. Por tal motivo, Scott (1989) enfatiza a necessidade dos estudiosos desenvolverem uma nova história das mulheres, que ofereça novas perspectivas a antigas questões, evidenciando, por exemplo, análises sobre a família e a sexualidade, dentro da economia e da guerra. Essa mudança de olhar contribui com o processo de ampliação da visibilidade das mulheres, fazendo-as se enxergarem e se reconhecerem na História.

Em relação as outras duas obras que não utilizam Scott (1989) como teórica para conceituar gênero, suas escolhas podem ser explicadas pelos objetivos de suas produções. A dissertação de Ribeiro (2020), "Tecnologias de gênero nas histórias a serem ensinadas: representações de Joana d'Arc nos livros didáticos de História (PNLD 2018)" utiliza o conceito segundo o dispositivo de "tecnologias de gênero" da teórica Lauretis (1994). O dispositivo lhe é útil, pois se articula com o livro didático, fonte de análise da representação de Joana D'Arc.

Afinal, partimos aqui do princípio de que os livros didáticos constituem importantes "tecnologias de gênero" (LAURETIS, 1994) que indicam modos de ser e estar em sociedade para homens e mulheres, engendrando modelos e referenciais sobre feminilidades e masculinidades, como parte de nossas experiências no tempo. Ao produzir sentidos e significados para as atuações de homens e mulheres no passado, as representações históricas difusas nos livros didáticos têm um caráter formativo e pedagógico, servindo aos interesses educacionais de formação das identidades e práticas sociais no tempo presente (RIBEIRO, 2020, p. 12).

Já no texto de Marcelo Pereira Lima (2019), intitulado "Gênero, ensino de História e Medievalidades: (des)conexões com o passado", vemos uma definição de gênero construída também a partir das especificidades do seu artigo. O autor, a fim de entender as implicações de gênero sobre o mundo cinematográfico, usa o neomedievalismo como diretriz da prática discursiva do ensino de História, orientada em um espaço-tempo. Logo, ele não pensa termo de uma forma exclusivamente histórica, mas a partir dos estudos de medievalidades. Por isso, sua escolha de referencial teórico é orientada por trabalhos que realizam tal abordagem. Nesse sentido, se pauta nas postulações da professora Frazão, em

especial nos textos “Reflexões sobre o uso da categoria gênero nos estudos de História Medieval no Brasil” e “Fazendo gênero na medievalística: entrevista com Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva”. Pereira Lima também se utiliza do seu próprio texto Estudos de Gênero e História: transversalidades (PEREIRA LIMA, 2019).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findada a análise das produções acadêmicas, algumas observações se fazem necessárias. Em primeiro lugar, identificamos que, após a aprovação da BNCC, em 2017, houve uma reorientação da produção de livros didáticos no Brasil e um aumento das publicações científicas que discutiam ensino de História Medieval e gênero. Esse aumento foi percebido (e investigado) em nosso trabalho, pois realizamos o levantamento bibliográfico e encontramos 13 obras publicadas logo após a divulgação da BNCC.

Em segundo lugar, entendemos que existe uma paridade interessantíssima na escolha da definição de gênero por parte dos autores. Devido ao fato de que, dentre as produções que definem gênero, 70% ter base nas concepções de Scott (1989), questionamo-nos: o que significa ter o conceito de gênero formulado por tal autora junto ao ensino de História Medieval? A nosso ver, é pensar gênero como elemento de análise histórica ligado às instituições de poderes balizadoras de uma sociedade. A definição da autora remete ao gênero como constituinte das modulações sociais, sendo econômicas, domésticas ou políticas. Outro significado do uso constante de Scott (1989) é a possível falta de novos trabalhos sobre gênero com rigor teórico-metodológico para a Idade Média (JESUS, 2017).

Assim, compreendemos que as publicações nos revelam a importância de pensarmos sobre a recente articulação entre o ensino de História Medieval e as questões de gênero, assim como pensar em possibilidade de conciliar a erudição alcançada pela medievalística no país com uma inserção social mais efetiva nos livros didáticos. Por fim, uma questão fica bastante evidente:

Importa para o ensino de História e para o ensino de Idade Média não apenas refletir sobre o conhecimento do medievo em si e por si, mas sim, para percebemos o quanto esse conhecimento possui significado para nós no presente (bem como quais significados possui) e para as

questões que vivemos no presente. Devemos analisar o quanto esse conhecimento pode nos ajudar a pensar e a construir caminhos mais dignos, justos e éticos para homens e mulheres de agora e de amanhã. Nesse caminhar, o ensino é uma chave fundamental (XAVIER DE LIMA; TREVISAN, 2022, p. 53).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.**

Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

DIONNE, J.; LAVILLE, C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas.** Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

ELLIOTT, A. B. R. **Medievalism, Politics and Mass Media: Appropriating the Middle Ages in the Twenty-First Century.** Woodbridge: D.S. Brewer, 2017.

FACIONI, N. L.; NASCIMENTO, D. da S. M. do N. Em busca do feminino: uma breve análise de livros didáticos de História do Ensino Médio. **Principia: Caminhos da Iniciação Científica**, Juiz de Fora, v. 21, n. 11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34019/2179-3700.2021.v21.34065>.

GIACOMONI, M. P. Possíveis Passados: representações da Idade Média no ensino de História. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 25., Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: ANPUH, 2009. p. 1-5.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. GUERRA, L. F. A.; TEMPONI, E. M. Medievalismo: uma breve introdução. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 492-496, 2019.

JESUS, C. C. de. **Idade Média e teoria Contemporânea: os estudos de gênero nas dissertações e teses de História Medieval nas Universidades brasileiras (2000-2015).** 2017. Projeto de Pesquisa (Graduação em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2017.

KUSZKOWSKI, J. J. **A História Medieval e a formação para a alteridade: uma análise dos livros didáticos de história do PNLD 2020 para o Ensino Fundamental.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2022.

LIMBERGER, R.; SCHWENGBER, G. História Medieval nos livros didáticos pelas “lentes” da história das mulheres e dos estudos de gênero – notas iniciais de pesquisa. **Formação de Professores em Revista**, Taquara, v. 1, n. 1, p. 132-146, 2020.

MENDES, R. de J. A. **Curiosas x Recatadas em Gil Vicente**: as mulheres e sua Educação na época tardo-medieval. São Luís: PPGHIST UEMA, 2021A.

MENDES, R. de J. A. **Modelos e Contramodelos Educativos Femininos no Teatro de Gil Vicente**: potencialidades da Literatura na discussão de gênero no ensino de História Medieval. 2021B. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.

PEREIRA LIMA, M. Gênero, Ensino de História e Medievalidades: (des)conexões com o passado. *Signum – Revista da ABREM*, v. 20, p. 148-193, 2019.

PEREIRA, N. M. Ensino de História, Medievalismo e Etnocentrismo. *Historiæ*, Rio Grande, v. 3, n. 3, p. 223-238, 2012.

PEREIRA, N. M.; GIACOMONI, M. P. **Possíveis passados: representações da Idade Média no ensino de História**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

PINHEIRO, M. E. Desafios e Perspectivas: o enfoque sobre o feminino medieval no Ensino Fundamental. In: VIANNA, L. (org.). **A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na Educação Básica no século XXI**: experiências nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Autografia, 2021. p. 19-50.

PINHEIRO, M. E. Uma análise da figura feminina na Idade Média nos livros didáticos do 7º ano. In: **ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS MEDIEVAIS**, 13., Salvador. Anais [...]. Salvador: UFBA, 2020. p. 485-501.

RIBEIRO, R. M. Q. **Tecnologias de gênero nas histórias a serem ensinadas**: representações de Joana d'Arc nos livros didáticos de História (PNLD 2018). 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SCOTT, J. Gender: **A Useful Category of Historical Analysis**. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1989.

SILVEIRA, M. de C. A representação da mulher medieval nos livros didáticos: uma visão comparativa. *Revista História Comparada*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 80-107, 2017.

TREVISAN, M. B.; XAVIER DE LIMA, D. M. Pelo pão de cada dia: mulheres medievais, trabalho e ensino de História. Ponta de Lança: **Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura**, São Cristóvão, v. 16, n. 30, p. 34-55, 2022.

XAVIER DE LIMA, D. M. Uma história contestada: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Anos 90*, Porto Alegre, v. 26, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.87750>.

XAVIER DE LIMA, D. M. A Idade Média nos livros didáticos. In: VIANNA, L. J. (org.). **A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na Educação Básica no século XXI**: experiências nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Autografia, 2021a. p. 394 - 415.

XAVIER DE LIMA, D. M. O novo já nasce velho: a Idade Média pós-BNCC e a questão da mulher medieval nos livros didáticos do Guia PNLD-2020. **Brathair**, São Luís, v. 21, n. 1, p. 216-245, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.18817/brathair.v1i21.2465>.

ZABARTO, J. A. M. As estratégias do uso do gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 49-65, 2015.

Pensamento chinês: um caminho para ensinar a história da China antiga no Brasil

Chinese thought: a way to teach the History of Ancient China in Brazil

André Bueno²⁴

Artigo recebido em 23 de março de 2023

Artigo aceito em 12 de junho de 2023

Resumo: Em nosso breve artigo, buscaremos discutir como os estudos sobre o pensamento chinês, produzido entre os séculos 6 a 3 aec, podem ser empregados como um caminho profícuo para a compreensão da história chinesa na antiguidade, servindo tanto com fins de pesquisa, quanto para o ensino e debate no campo historiográfico e conceitual.

Palavra-chave: China Antiga; Pensamento Chinês; Sinologia.

Abstract: In our brief article, we will seek to discuss how studies on Chinese thought, produced between the 6th and 3rd centuries BC, can be used as a fruitful way to understand Chinese history in antiquity, serving both for research purposes and for the teaching and debate in the historiographical and conceptual fields.

Keyword: Ancient China; Chinese Thought; Sinology

Entre as muitas possibilidades de trabalharmos com a história da China antiga no Brasil, uma das vertentes que tem se revelado mais profícuo é o ensino e a pesquisa sobre as origens e tradições filosóficas do pensamento chinês. Quando observamos o número de produções feitas no Brasil, entre livros autorais e traduções, percebemos que, proporcionalmente, o interesse pela história do Pensamento na China antiga dispõe uma quantidade de volume muito maior do que manuais de história em geral (BUENO, 2016). As raízes históricas para esse interesse estão vinculadas não só aos estudos da antiguidade oriental no Brasil - e as questões orientalistas que as envolvem - mas também ao fato de que as tradições do pensamento chinês têm atraído o interesse por visões

²⁴ Prof. Dr. Adj. em História Oriental na UERJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4958851883736557>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4479-4407>

interdisciplinares a partir da filosofia, das ciências da religião, das ciências sociais, da arte e literatura.

Nesse sentido, o presente artigo procura pensar como utilizar esse interesse regular nas tradições filosóficas chinesas como um caminho para compreender as origens culturais dessa civilização. Nos deteremos no período fundamental das revoluções éticas e políticas chinesas, que se desenrolaram entre os séculos 6 e 3aéc, quando as principais teorias políticas chinesas antigas surgiram através de escolas diversas, como o caso da rujia儒家 [escola acadêmica], daoija道家 [daoísmo], fajia法家 [legalismo], entre outras, propondo uma nova ordenação ecológica e política que construiria a instituição Imperial chinesa. Esse é um período histórico bem conhecido em relação à história chinesa, e não nos prenderemos aos seus detalhes formais, que podem ser melhores vistos em trabalhos específicos [SCARPARI, 2009; BUENO, 2012].

Entendemos ainda que, de uma perspectiva modelar [BUENO, 2017], o ensino e a pesquisa do pensamento chinês na antiguidade cumprem uma função fundamental de acessar as raízes da mentalidade dessa civilização, permitindo uma interface direta com seus processos imaginários e históricos. Por outro lado, cumpre sempre lembrar que o exame desse alicerce cultural não pressupõe de forma alguma uma condição de imobilismo histórico, como defendido por vários autores em relação à história da China [BRAUDEL, 2001]. O que se percebe pelo estudo da história das tradições do antigo pensamento chinês são suas características epistemológicas fundamentais [COSTA, 2022] que garantiram o processo de construção original de ideias e valores culturais duradouros.

Como ir até a China antiga?

Sendo uma das civilizações mais antigas do mundo, a China possui uma continuidade histórica praticamente única e, por essa razão, o conjunto de suas tradições e memórias requisita estratégias especiais de abordagem. Por essa razão, consideramos que a análise desenvolvida por François Jullien [2010] de "pensar a partir de um fora" é uma abordagem teórico-metodológica eficaz neste sentido, e pautada em uma longa experiência de estudos sinológicos e filosóficos.

A concepção de 'pensar a partir de um fora' pretender explorar questões culturais, linguísticas e epistemológicas a partir de uma perspectiva que não esteja enraizada somente nas premissas e categorias do pensamento ocidental, mas sim, objetiva romper com as pressuposições epistêmicas eurocentradas e abrir espaço para uma compreensão mais ampla e pluralista da cultura chinesa, por meio de um diálogo intercultural mais profundo e esclarecido.

O cerne dessa abordagem considera que a tradição filosófica e cultural chinesa – notadamente aquela produzida na antiguidade - pode representar um ponto de partida externo para questionar as categorias tradicionais das teorias de pensamento e história ocidentais. Ao invés de limitar-se a tentar interpretar as ideias chinesas através das lentes da filosofia ocidental, 'pensar a partir de um fora' é uma estratégia para que possamos contemplar as singularidades da perspectiva chinesa, e desafiar nossas próprias concepções de mundo. Evitando a tendência de projetar nossos próprios pressupostos culturais e conceituais em outras tradições, cria-se um espaço comum onde as abordagens chinesa e ocidental podem se encontrar, interagir e se enriquecer mutuamente. Essa teoria não busca eliminar as diferenças, mas sim explorar os contrastes para promover uma compreensão mais profunda das múltiplas formas de pensar.

Para a realização desse processo de diálogo intercultural, Jullien propõe ainda que o exercício de 'pensar a partir de um fora' estruturar-se pela dinâmica 'ir e voltar', ou seja, de que há uma metodologia adequada para interrogar a China a partir de suas raízes e origens. A ideia de 'ir' considerar que, em muitos casos, as tradições do Ocidente e da China abordam os mesmos temas de maneira divergente, utilizando conceitos, estruturas de pensamento e categorias distintas. Nesse sentido, 'ir' à China significa não apenas traduzir linguisticamente seus conceitos, mas de tentar reconhecer as diferenças fundamentais nas maneiras pelas quais as culturas concebem e expressam essas ideias, e de como elas podem oferecer soluções diferentes para determinadas questões epistêmicas. Já o movimento de 'voltar' refere-se à capacidade de superar e transcender essas diferenças, alcançando uma possível compreensão mútua, apesar das divergências culturais. Ao invés de buscar equivalências conceituais

diretas, a ideia de 'voltar' busca encontrar nessas diferenças formas de compreensão alternativas, com potencialidades originais. Esse recurso permite ampliar nossas visões teóricas e concepções de mundo, ao mesmo tempo em que aprendemos a respeitar a diversidade das culturas.

O movimento circular do "ir e voltar" é fundamental para evitar a armadilha da interpretação simplista ou estereotipada. Ao invés de buscar um denominador comum ou uma linguagem universal para a comparação, 'ir e voltar' enfatiza a importância de manter as diferenças e, ao mesmo tempo, revelar as relações complexas e inesperadas entre as culturas. É uma estratégia capaz de superar a tendência de hierarquizar culturas, promovendo uma compreensão mais profunda das especificidades e das riquezas intrínsecas a cada cultura. A teoria do "ir e voltar" não se limita, enfim, à mera comparação intercultural, mas serve para ser aplicada em diversos contextos para estimular a reflexão crítica e a abertura a novas perspectivas.

Aplicado ao caso da história antiga chinesa, esse movimento encontra alguns pontos de partida na mentalidade ocidental. Ao interrogar sobre a 'antiguidade chinesa', converge-se em direção a um espaço-tempo sincrônico da história humana, em que diversas iniciativas e produções intelectuais, filosóficas e religiosas se desenvolveram concomitantemente. Por isso, interrogar essas aproximações e diferenças proporciona um panorama de imensa riqueza historiográfica e cultural.

Pensadores brasileiros e a China antiga

Numa dimensão contextual, o interesse pelo pensamento chinês antigo pode ser rastreado dentro de um momento histórico de redescoberta da Ásia pelos europeus, a partir principalmente na segunda metade do século 19. O impacto do imperialismo colonial revelou ao público do ocidente o seu imenso desconhecimento acerca das tradições culturais dessas civilizações amplamente chamadas de 'orientais'. Como sabemos, é desse contexto que nascem as iniciativas orientalistas analisadas por Edward Said [1998] e contempladas criticamente por outros autores como Simon Leys [1983] e Robert Irwin [2008].

No caso do Brasil, podemos observar que os nossos quadros culturais receberam influências diretas desses debates, que proporcionaram uma visão orientalista de cunho nacional [como analisado por MAFRA & STALLAERT, 2016; BUENO, 2021.1 e 2021.2]. Não nos prenderemos aqui aos problemas críticos que envolvem essas construções, mas nos efeitos diretos desse interesse renovado pela Ásia. Os intelectuais europeus vinculados as suas tradições clássicas acreditavam que a compreensão das civilizações asiáticas - das quais enfatizamos aqui o caso da China - só poderia ser feita pela tradução e o estudo de suas fontes originais. Lembremos que é no século XIX que as grandes coletâneas sobre o pensamento Grego e Latino começaram a ser feitas, e a mesma ideia foi reproduzida sobre a extensa literatura disponível na China. A investigação deste imenso corpo literário já estava em curso pelas mãos dos missionários cristãos instaladas no país desde o século 17 [LEBLANC, 2007:19-34]. Contudo, ela agora ganhava uma nova dimensão pelas mãos de acadêmicos que estavam interessados em produzir conhecimento literário, filosófico e estratégico sobre as civilizações asiáticas. Como efeito direto disso, uma nova geração de traduções do pensamento clássico chinês foi empreendida, para que se pudesse acessar e entender as tradições essenciais culturais, sociais e políticas dessa civilização.

Existia, é claro, uma série de estereótipos ligados a essa concepção epistêmica. De certa forma, os europeus acreditavam que assim como suas instituições políticas eram herdeiras de Grécia e Roma, as instituições chinesas eram também herdeiras do seu passado Imperial. Isso ficava ainda mais evidente tendo em vista que a continuidade histórica da monarquia chinesa superava em muito, em termos cronológicos, as tradições dinásticas da própria Europa. Ademais, existia também a atração pelo papel intelectual e religioso desses antigos autores, tal como ocorria com Confúcio孔子 e Laozi老子, que eram usualmente comparados com filósofos gregos ou, de uma perspectiva da teologia, aos santos e figuras importantes das tradições judaico-cristãs; e nisso, claro, estava o toque dos missionários ocidentais [MING, 2020].

Esse movimento resultou do empreendimento de tradução das obras chinesas com razões ligadas a uma agenda política, mas ela também envolvia um

desejo sincero de aprofundamento em conhecer as tradições da civilização chinesa, promovendo um verdadeiro salto no conhecimento literário sobre essa Cultura. Tanto na França como na Inglaterra, projetos de traduções começaram a ser promovidas, com destaque para a *Coleção Sacred Books of the East* [Livros Sagrados do Oriente], que começou a ser publicada em 1879. A coleção combinava a apresentação textos indianos, chineses, persas e árabes, mas buscava preservar a identidade cultural de cada uma dessas civilizações. O lançamento da coleção praticamente catapultou o conhecimento do público sobre as literaturas da Ásia, que agora dispunha de um maior acesso às suas tradições antigas. Ela serviu também para delinear a ideia de 'clássicos do oriente', uma percepção idealizada sobre o que seria necessário ler para que alguém compreendesse o básico sobre algumas dessas 'sociedades orientais' [BUENO, 2019]. Isso se refletiu diretamente na maneira como os autores brasileiros começaram a estudar a China.

Os primeiros trabalhos surgidos no Brasil tinham uma preocupação voltada diretamente para a questão da imigração chinesa para o país, em substituição a mão de obra escravizada afro-brasileira - questão essa analisada nos trabalhos de Lesser [2001] e Lee [2018]. Para justificar seus pontos de vista, os autores brasileiros faziam largo uso não apenas de livros voltados especificamente para a questão da imigração, mas buscavam suporte também em textos sobre a história e a cultura da China, realizando uma série de apropriações de suas teorias e conceitos que denotavam uma compreensão brasileira sobre os pontos de vista defendidos pelos europeus [BUENO, 2021.2].

Ou seja, os primórdios da sinologia brasileira apontavam para a capacidade de seus autores de adaptarem ideias vindas de fora, transcribindo-as dentro de um ponto de vista nacional, e adequando as mesmas às suas percepções de mundo. É o caso, por exemplo, dos trabalhos de Salvador Mendonça [1879] e Henrique Lisboa [1888], que fizeram descrições sobre a China antiga e suas escolas de pensamento, nas quais projetavam suas próprias conclusões a partir da leitura que fizeram de autores franceses, ingleses e norte-

americanos [BUENO, 2021.3]. Foi no Brasil também que a escola filosófica sinológica positivista foi mais bem sucedida na divulgação do estudo de Pierre Lafitte sobre a civilização chinesa [1938]. Por essa razão, podemos afirmar que existia algum interesse entre os brasileiros sobre a China antiga, mas esse mesmo interesse esse limitado pelos recursos e pela literatura disponível em língua portuguesa.

Algumas iniciativas

Isso não impediu, porém, que autores como Ignácio Raposo [fundador da Faculdade de Filosofia do Rio de Janeiro] defendesse que autores como Confúcio deveriam ser utilizados como guias éticos e políticos na condução do processo de renovação da cultura brasileira [1939]. Era uma visão ousada, mas que refletia o interesse dos intelectuais brasileiros por visões que não fossem eurocentradas, apesar de toda a força que essas possuíam. Essa atração fez com que o Brasil se transformasse em um espaço interessante de discussão para os trânsitos da cultura chinesa tradicional dentro do ocidente. Após a Segunda Guerra Mundial, o governo de Chiang Kaishek fez um grande esforço para aproximar-se dos Estados Unidos e do Brasil, fazendo circular entre esses países importantes representantes de sua cultura, como foi o caso do escritor Lin Yutang. As obras desse autor foram extensamente traduzidas no Brasil, trazendo para nós uma perspectiva sobre a cultura chinesa que buscava conciliar os seus aspectos tradicionais com a ideia de uma continuidade através da República Chinesa em Taiwan [BUENO, 2015]; e proporcionou o acesso quase direto dos leitores brasileiros a obras fundamentais sobre o passado chinês, tais como a *Sabedoria da China e da Índia* [1948], *A importância de compreender* [1950], *A importância de viver* [1952] e *Minha terra e meu povo* [1952] traziam todos eles ideias e fragmentos das heranças históricas e intelectuais chinesas ancestrais.

Isso fazia com que o leitor brasileiro fosse colocado na posição crucial de tentar compreender a China moderna a partir de suas fundações no passado, e obviamente isso tentava conduzir também a que o leitor compreendesse que movimentos como o comunismo eram desvios no estabelecimento de uma civilização chinesa tradicional e capitalista. Esse foi o mesmo ponto de vista

adotada pelo Frei João Batista Kao, que esteve no Brasil publicando suas obras sobre confucionismo [KAO, 1952] e a Nova República chinesa [KAO, 1953], nas quais enfatizava que as tradições chinesas antigas seguiram como fundamentais para compreender a reorganização da China no contexto contemporâneo conectadas ao capitalismo e ao cristianismo.

A sequência dos acontecimentos mundiais mostrou que essas iniciativas não conseguiram alcançar no plano político os efeitos desejados, mas permitiram que os brasileiros cultivassem um interesse regular sobre a história da China antiga e suas expressões filosóficas. Quando mapeamos a maior parte das obras publicadas entre os anos de 1950 até 1980 [BUENO, 2016], veremos que grande parte delas estava ligada ao revigorado interesse sobre os autores clássicos chineses, desvinculando-se dos problemas políticos contemporâneos da China. Foi uma época de traduções e estudos bastante relevantes dentro do cenário intelectual brasileiro, como o caso da tradução de Confúcio, Laozi, ou os trabalhos sobre os pensamentos asiáticos conduzidos por Murilo Nunes Azevedo [2022] e Humberto Rohden [2022]. Além delas, tivemos o lançamento de obras clássicas da história chinesa antiga como a *Civilização Chinesa* de Marcel Granet [1979], *História da Filosofia Chinesa* de Max Kaltenmark [1977] e *Filosofia: Oriente-Occidente*, com estudos de Chan Wing-tsit [MOORE, 1978].

Nesse sentido é sempre indispensável lembrar o lançamento da obra seminal de Ricardo Joppert, intitulada *O Alicerce Cultural da China* [1979], o primeiro livro brasileiro inteiramente dedicado a um estudo aprofundado das raízes históricas da civilização chinesa, trazendo um conhecimento especializado e atualizado sobre a China antiga. O trabalho de Joppert transformou-se em referência durante décadas, sendo considerado uma obra basilar nos estudos de história antiga produzidos no Brasil.

Desde então, as produções brasileiras sobre China antiga têm encontrado alguma constância, embora predominem as traduções derivadas do inglês e francês. No texto 'Revisões Literárias – a literatura sinológica no Brasil' [BUENO,

2016], podemos constatar que, nos últimos anos, as movimentações culturais e geopolíticas têm estimulado os pesquisadores brasileiros a investirem mais no trabalho de tradução e investigação sobre o passado chinês, provendo um quadro de fontes cada vez maior e mais rico. O projeto *Memórias da Sinologia brasileira* [BUENO, 2022] revela também que no campo da história, filosofia e literatura, os estudos sobre antiguidade chinesa são majoritários, cabendo os estudos contemporâneos ao campo das Relações Internacionais e Economia.

E o que, então, podemos aprender? A China em suas especificidades

Em primeiro lugar, o estudo da antiguidade chinesa, por si só, promove um olhar ampliado sobre outras civilizações não eurocêntricas. A dimensão de 'antiguidade', baseada em percepções restritivas ligadas ao mundo Greco-romano [e eventualmente esticadas ao norte de África e Oriente Médio] não dá conta de explicar os diversos modelos civilizacionais possíveis, e suas pluríversas expressões culturais. O exame do caso chinês antigo apresenta diversas perspectivas filosóficas e políticas alternativas aquelas tradicionalmente conhecidas nos currículos brasileiros sobre antiguidade, revelando a criatividade humana em lidar com os mais variados tipos de problemas e contextos.

Nesse sentido, o estudo do caso chinês também instiga pelas razões de seu sucesso como modelo histórico e civilizacional, evidenciado pela durabilidade de suas instituições, de sua linguagem e de sua capacidade produtiva. Coloca em questão também a relevância dada ao papel das religiões, dos ritos e da educação como condições para a sobrevivência de uma sociedade e de sua cultura; e ainda, desafia a compreender o papel das influências chinesas na história mundial através de suas heranças tecnológicas e intelectuais, convidando ao exame de uma narrativa histórica diferenciada daquelas que encontramos na antiguidade 'ocidental'.

Como temos enfatizado, esse caminho só pode ser realizado se, de fato, investirmos nos períodos matrizes da fundação do pensamento chinês. Os próprios pensadores chineses reinterpretaram sua história e suas ciências, construindo para si mesmos uma mundivisão que só se torna inteligível por meio de seus próprios conceitos e ferramentas. Eles propiciam uma visão alternativa

de realidade, e da necessidade de revisar nossas próprias premissas teóricas sobre o passado – como é o caso, por exemplo, da tradição impraticável de que as ideias filosóficas só poderiam ter surgido no Ocidente dentro de um determinado contexto especial [CHAUI, 2002:15-50]. A abordagem epistêmica – apreendendo os valores centrais do pensamento chinês – tanto quanto as suas diversas expressões modais [rujia/acadêmicos confucionistas, daoia/daoísmo, fajia/legalismo, bingjia/militares, entre outras] consolidam uma grande riqueza de possibilidades interpretativas, dando cabedal a reflexões de maior escopo.

Em sentido diverso, essas mesmas as ideias filosóficas da China antiga têm sido renovadas, tanto no nível acadêmico quanto no ambiente público. Diversas iniciativas têm buscado promover uma aproximação com essas raízes histórico-filosóficas da China, tentando compreender a razão de sua perenidade e as questões sociais, culturais e existenciais aos quais eles buscaram responder. Nos anos de 1970, autores como Alan Watts trabalharam em cima de ideias daoístas de desprendimento e vivência ecológica como uma forma de expressão contracultural e anti-hegemônica [1991, 2002 e 2009]; enquanto isso, no Brasil, Murilo Azevedo [1987] concebia uma aproximação legítima com o pensamento chinês, não filtrada por tendências cristãs como nos estudos de Kao [1952]. Ricardo Mário Gonçalves [1976] lançou trabalhos fundamentais para a compreensão do Budismo como uma expressão cultural e filosófica complexa e distinta daquelas que podemos classificar superficialmente como religiosas. Essas aproximações tornaram-se uma tendência como forma de abordar o pensamento chinês antigo. Em períodos mais recentes, autoras como Yudan [2001] ou Michael Puett [2011] produziram experiências de sucesso ao propor que as ideias da antiguidade chinesas poderiam ser vivenciadas e aplicadas nos dias de hoje, renovando o nosso agir ético no mundo. Nesse caso, a ideia de ‘pensar a partir de um fora’ é alcançada em sua máxima expressão, trazendo o ‘fora da China’ para dentro do pensar ocidental, ampliando possibilidades psicológicas, cognitivas e imaginárias. Há muitos trabalhos de vulgarização, produzidos no Brasil, que buscam realizar associações interdisciplinares das ‘sabedorias chinesas’ com os mais diversos campos, como administração,

medicina, autoajuda, educação física, educação, entre outras. A par de algumas iniciativas bem-sucedidas, são matérias de qualidade bastante desequilibrada, muitos ainda estruturados em visões superficiais, mas que tentam dar conta de associar algumas ideias chinesas com as formas de pensamento brasileiras/ocidentais.

Noutro sentido, mesmo que o aprendizado sobre o pensamento chinês antigo não conduza a uma hibridização de ideias, ele pode ser empregado como um excelente recurso para compreender os processos epistêmicos de produção de conhecimento. Felipe Armesto [2012] realizou um excelente trabalho nesse sentido, ao interrogar as mais diversas tradições culturais para compreender como elas entendiam, explicavam e aplicavam determinados conceitos e ideias. Fazendo amplo uso das mais variadas vertentes do pensamento chinês, ele demonstrou como diversos conceitos foram entendidos e trabalhados ao longo da história em um processo comparativo fértil e enriquecedor, capaz de expandir nossos horizontes intelectuais. Esse tipo de processo de construção de conhecimento permite inferências ricas; uma delas em curso, por exemplo, é uma pesquisa sobre a implantação do daoísmo no Brasil [COSTA, 2019]; temos ainda a produção de trabalhos inovadores sobre confucionismo produzidos dentro do âmbito do pensamento brasileiro [SINEDINO, 2012; BUENO, 2021.4; COSTA, 2022].

Por fim, cumpre salientar que o contato com outras estruturas filosóficas, como é o caso da chinesa, compõe um elemento fundamental no processo educacional que pretende a diversidade e a interculturalidade. Os casos recentes de xenofobia, preconceito e racismo impingidos aos povos de origem asiática no Brasil [e a chocante constatação da incapacidade de diferenciar chineses, japoneses e coreanos], por ocasião da epidemia de Covid19, mostram o total despreparo em assimilar, respeitar e incluir a diferença como parte do roteiro existencial de parte significativa dos brasileiros. O acesso as antigas tradições do pensamento chinês, por conseguinte, nos permitem vislumbrar um ponto de contato para a construção desse conhecimento sobre o 'outro', um

percurso de ida e volta que finalmente abre as portas de nossas percepções histórico-interculturais.

Referências

- ARMESTO, Felipe F. Ideias que mudaram o mundo. São Paulo: Arx, 2012.
- AZEVEDO, Murilo. O pensamento do Extremo Oriente!. São Paulo: Pensamento, 1987.
- BRAUDEL, Fernand. Gramática das Civilizações. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BUENO, André. Clássicos do Oriente. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria. (Org.). Orientalismo conectado. 1ed. Rio de Janeiro: Edições Sobre Ontens, 2019, v. 1, p. 5-18.
- BUENO, André. Confucius in Brazil: An Epistemological (and Historical) Problem. In: Jana S. Rosker; Natasha Visočnik. (Org.). Contemporary East Asia and the Confucian Revival. 1ed. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing, 2015, v. 1, p. 113-129.
- BUENO, André [org.]. Memórias da Sinologia brasileira. Disponível em: <http://www.china-studies.taipei/act02.php> acessado em 09-08-2023.
- BUENO, André. 'Ensinando a História da China: Como fazer?'. REVISTA TEMPO, ESPAÇO E LINGUAGEM, v. 8, p. 56-67, 2017.
- BUENO, André. Brazilian Orientalism and Sinology in 19th Century. Academia Letters, v. 1, p. 1-5, 2021.1
- BUENO, André. Daoísmo e Confucionismo. São Paulo: Escala, 2021.4.
- BUENO, André. Estudos sobre Confúcio no Brasil: a gênese de um problema. Mythos, v. XI, p. 12-36, 2021.3
- BUENO, André. Extremo Oriente na Antiguidade vol. 1. Rio de Janeiro: CEDERJ / UAB, 2012.
- BUENO, André. Revisões literárias: a literatura sinológica no Brasil. Rio de Janeiro: Pro.Ori./UERJ, 2016.

BUENO, André. Sinology in the Brazilian Empire. *Academia Letters*, v. 1, p. 1-6, 2021.2

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia*, vol.1. São Paulo: Companhia das Letras, 2002:15-50.

COSTA, Matheus O. *Textos selecionados de filosofia chinesa I: áreas de investigação e perspectivas comparadas*. Pelotas: NEPFIL Online, 2022.

COSTA, Matheus. *Confucionismo: uma abordagem intercultural*. São Paulo: Intersaberes, 2021.

COSTA, Matheus. *Daoísmo tropical: a transplatação do daoísmo no Brasil*. São Paulo: Fontes, 2019.

GONÇALVES, Ricardo. *Textos budistas e zen budistas*. São Paulo: Cultrix, 1976.

GRANET, Marcel. *Civilização Chinesa*. Rio de Janeiro: Otto Pierre/Ferni, 1979.

'Huberto Rohden' in BUENO, André [org.]. *Orientalistas brasileiros*. Rio de Janeiro: Projeto Orientalismo, 2022. Disponível em <https://orientalistasbrasil.com/p/huberto-rohden.html> acessado em 09-08-2023

IRWIN, Robert. *Pelo amor ao saber*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

JOPPERT, R. *O Alicerce Cultural da China*. Rio de Janeiro: Avenir, 1979.

JULLIEN, François. "Pensar a partir de um fora (a China)". *Revista Periferia* vol.2, n.1, jan.-jun.:2010, 1-20.

KALTENMARK, M. *Filosofia Chinesa*. Lisboa: Ed.70, 1977.

KAO, João Batista Se-t sien. *A filosofia política e social do Confucianismo*. Rio de Janeiro: IBGE, 1952.

KAO, João Batista Se-t sien. *Confucianismo e Tridemismo*. Rio de Janeiro: Franciscanos, 1953.

LAFFITTE, Pierre. *Considerações gerais sobre o conjunto da civilização chinesa e sobre as relações do Ocidente com a China*. Trad. Generino dos Santos. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Comércio, 1938 [original, 1861].

LEBLANC, Charles. *Profession Sinologue*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2007.

LEE, Ana Paulina. *Mandarin Brazil: Race, Representation, and Memory*. Stanford: Stanford University Press, 2018.

LESSER, Jeffrey. *A negociação da identidade nacional: minorias e a luta pela etnicidade no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

LEYS, Simon. 'Orientalism and Sinology' in *The Burning Forest*. New York: New Republic, 1983.

LISBOA, Henrique Carlos Ribeiro. *A China e os Chins. Recordações de viagem do Ex. Secretário da Missão Especial do Brasil a China*. Montevideo: Typ. a vapor de A Gobel, 1888.

MAFRA, Adriana Mafra e STALLAERT, Christiane. "Orientalismo Crioulo: Dom Pedro II e o Brasil do Segundo Império" In *Iberoamericana*, Pittsburgh XVI, n.63, 2016: 149-168.

MENDONÇA, Salvador de. *Trabalhadores Asiáticos*. New York: Typographia do Novo Mundo, 1879.

MING, Dong Gu. "Sinologismo, visão de mundo ocidental e a perspectiva chinesa" in BUENO, André. *Sinologia Hoje*. Rio de Janeiro: Projeto Orientalismo, 2020:79-90.

MOORE, Charles. (org.) *Filosofia; Oriente, Ocidente*. São Paulo: Cultrix-Usp, 1978.

'Murilo Nunes Azevedo' in BUENO, André [org.]. *Orientalistas brasileiros*. Rio de Janeiro: Projeto Orientalismo, 2022. Disponível em <https://orientalistasbrasil.blogspot.com/p/murillo-nunes-de-azevedo.html> acessado em 09-08-2023

PUETT, Michael e GROSS-LOH, Christine. *O Caminho da vida*. Lisboa: Lua de Papel, 2016.

RAPOSO, Ignácio. *A Filosofia de Confúcio*. Rio de Janeiro: Companhia Brasil Editora, 1939.

SAID, Edward. *Orientalismo: a invenção do oriente pelo ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCARPARI, Maurizio. *China antiga*. São Paulo: Folio, 2009.

SINEDINO, Giorgio. *Os Analectos*. São Paulo: EdUNESP, 2012.

WATTS, Alan. *O Que é Tao?* São Paulo: Verus, 2009.

WATTS, Alan. *O Tao da Filosofia*. São Paulo: Fissus, 2002.

WATTS, Alan. *Tao o Curso do Rio*. São Paulo: Pensamento, 1991.

YU Dan, *Confúcio com amor*. São Paulo: Best Seller, 2010.

REPRESENTAÇÕES DA ANTIGUIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: um estudo a partir da figura do imperador romano Heliogábalo (218-222)

REPRESENTATIONS OF ANTIQUITY IN HISTORY TEACHING: a study based on the figure of the Roman emperor Heliogabalus (218-222)

Carlos Augusto Lima Barros²⁵

Artigo recebido em 23 de março de 2023

Artigo aceito em 12 de junho de 2023

RESUMO: O ensino da Antiguidade se apresenta enquanto uma possibilidade de se entender o nosso passado histórico levando em consideração os processos de formação de diferentes culturas e povos. O estudo do imperador Heliogábalo possibilita um ensino preocupado em mostrar essa pluralidade cultural antiga e ao mesmo tempo inserir o gênero na questão do ensino.

Palavras-Chave: Ensino; Antiguidade; Heliogábalo; Gênero.

ABSTRACT: The teaching of Antiquity presents itself as a possibility to understand our historical past, taking into account the processes of formation of different cultures and peoples. The study of Emperor Heliogábalo enables a teaching concerned with showing this ancient cultural plurality and at the same time inserting gender in the issue of teaching.

Keywords: Teaching; Antiquity; Elagabalus; Gender.

Introdução

A Antiguidade está inserida em uma representação que privilegia as raízes europeias e contribuem para elaboração de uma história e identidade ocidental com estudos que focam principalmente em Grécia e Roma. Tem-se a utilização da palavra “clássico” para se referir a ambas estas sociedades e remeter a um caráter positivo sobre sua existência. Os autores Frizzo, Leite e Silva (2023) discutem no início de seu artigo sobre o conceito desse termo e trazem duas significações básicas, a primeira se referia diretamente aos livros que mantinham uma influência enquanto inesquecíveis, se mantendo no inconsciente coletivo ou

²⁵ Na época de escrita deste artigo mestrando em História Profissional pela Universidade Estadual do Maranhão na linha de pesquisa Memórias e saberes históricos pela área de concentração História, Ensino e Narrativas, orientando da Prof^a Dr^a Ana Livia Bonfim Vieira. Atualmente curso mestrado em História na Universidade Federal do Maranhão pela linha Linguagens, religiosidades e culturas na área Histórias e conexões atlânticas: culturas e poderes. Email: carlos.barros1300@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3164-8630>.

individual e a partir daqui se inventa a noção de um padrão de expressão cultural superior, um modelo a ser seguido, já o segundo sentido que se aproximaria mais do humanismo europeu “foi associado diretamente a determinadas heranças das culturas grega(s) e romana(s) antigas, recriadas como origens de uma ideia de Europa ainda em formação” (p. 6), logo esse “clássico” da Antiguidade seria europeu.

Essa ligação com a Europa acaba por fazer com que a história antiga seja vista com desconfiança sobre sua possibilidade de não recair em um ensino eurocêntrico. Logo se faz essencial um ensino crítico da História Antiga que permita pensar maneiras de se compreender as questões atuais do presente a partir desse passado, analisando as estruturas sociais atuais juntamente ao domínio e hierarquia das ideais, bem como as tensões ligadas à memória e às mudanças sociais. Além dessas questões “o desenvolvimento do pensamento histórico a partir de temas da Antiguidade também pode auxiliar os alunos a raciocinarem sobre suas sociedades e identificar narrativas que distorcem o antigo para diversos fins...” (MOEBERK, 2021, p. 69).

A partir desse contexto, o estudo sobre o imperador romano Heliogábalo permite entender a pluralidade cultural que esteve presente na história antiga, combatendo distorções que atestam para uma homogeneidade europeia que beira a uma desqualificação do não europeu ocidental, sendo possível discutir a memória desse imperador estrangeiro em Roma que foi duramente criticado pela forma como performava seu gênero. Para estudá-lo enquanto essa representação da antiguidade, a história cultural se faz de suma importância para interpretar esse personagem nos sentidos que são representados nos autores que o abordam, além disso, analisar questões relativas a gênero e ensino de história antiga complementam essa discussão.

O ensino da Antiguidade e as representações da história cultural

Segundo Frizzo, Leite e Silva (2023, p. 6-11), o ensino de História Antiga no Brasil perpassa por quatro grandes momentos, primeiramente com as experiências jesuíticas na colônia até o século XIX, os jesuítas organizaram suas

metodologias a partir do *Ratio Studiorum*²⁶, baseado em textos gregos e latinos da Antiguidade, o ensino voltava-se para a formação moral e com enfoque na História Clássica. O segundo momento seria das primeiras décadas do século XIX até os anos 1940, com a independência e formação do Estado nacional o ensino escolar de elite recebeu importante incentivo se inspirando no modelo educacional francês da III República, os livros didáticos se concentravam na Europa enquanto auge da civilização, com a história antiga ensinando o mundo greco-romano.

A família real portuguesa, ainda nas primeiras décadas do século XIX constituiu um importante acervo com peças egípcias, etruscas, gregas e romanas, contribuindo para a associação da nação brasileira que estava nascendo à tradição cultural do ocidente.

O terceiro momento vai dos anos de 1940 até final do século XX em que ocorrem reformas educacionais nas décadas de 30 e 40 que culminaram na independência da disciplina da História do Brasil em relação à História da Civilização, além disso, iniciam-se os primeiros cursos universitários de História para formação de professores e a especialização e profissionalização da área de pesquisa em Antiguidade. Também é nessa época, a partir da década de 1980, que a pesquisa profissional em História Antiga e seu ensino nas escolas se aproximam culminando na publicação de diversas obras voltadas para essa área. Os autores chamam atenção para visões eurocêntricas nesse período.

O quarto e último momento ocorre no atual século XXI sendo marcado por uma maior combinação entre a pesquisa acadêmica e o ensino escolar sobre a Antiguidade, com produções e publicações sobre a prática de ensino da História Antiga.

Percebe-se um amadurecimento na forma como essa história antiga é refletida na academia e nas escolas. Os autores apontam problematizações feitas

²⁶ Foi um conjunto de normas e orientações que as escolas jesuíticas deveriam seguir na sua ação pedagógica. “O código representado pelo Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu caracteriza-se como um manual prático que preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula” (Toyshima, Montagnoli, Costa, s/d, p. 2).

em relação à narrativa eurocêntrica e os pressupostos orientalistas da Antiguidade Oriental, deslocamento do termo Civilização Greco-Romana para Antiguidade Mediterrânea e a retirada do Egito antigo do seu contexto africano acompanhado de um embranquecimento que permanece na cultura histórica. Além dessa desconstrução, novos problemas e temas surgem como possibilidades de estudo dentro da história antiga como “identidades, conflitos intergeracionais, tolerância religiosa, sexualidade, trabalho e riqueza, poder e política, cultura e diversidade” (p. 14). Com isso se amplia as formas de se estudar o mundo antigo, estando atento às problemáticas que envolvem sua pesquisa e ensino.

Um importante contribuidor para esse olhar mais crítico e amplo da Antiguidade será a história cultural, surgida em meio a quarta geração dos Annales, por volta de 1989, intitulada como uma nova história cultural do social e inspirada nos escritos de Roger Chartier. Rojas (2017, p. 155-156) traz duas concepções sobre a sua metodologia, primeiramente em relação a história social do livro, em que Chartier estuda não somente os aspectos internos deste, mas também os externos que envolvem sua produção, buscando assim uma síntese de suas práticas.

[...] essa história social das práticas culturais propõe analisar todo produto cultural como “prática”, e, por conseguinte, a partir das condições materiais específicas de sua produção, de sua forma de existência, de sua própria difusão e circulação concretas. E um caso emblemático a história social do livro, a qual não se limita apenas aos conteúdos intelectuais e suas mensagens culturais, mas também estuda sua fabricação, o trabalho dos editores, a própria composição material dos textos e sua forma de apresentação dentro do “objeto livro assim como as diferentes formas de sua leitura e recepção por parte dos diversos “públicos” consumidores em cada época.

Outra concepção é a de que a história cultural

[...] na medida em que restitui a condição dos produtos e das práticas culturais como resultados diretos da própria atividade social. Ou seja, é tanto uma prática de leitura determinada como certo conjunto de representações assumidas, é tanto uma manifestação do comportamento cultural de uma classe ou grupo social, quanto uma modalidade de construção do discurso. Seu objeto circunscreve manifestações culturais sempre produzidas, adotadas e reproduzidas por uma dada sociedade em um contexto histórico determinado. (p. 156)

Com isso, faz-se essencial partir do referente social e histórico para compreensão das práticas e fenômenos culturais, levando em consideração a época e o local em que estão inseridas, bem como os envolvidos.

Essa renovação historiográfica através dos Annales possibilitou uma maior abertura nas metodologias, uso de fontes e abordagens. A história cultural permitiu uma análise do multiculturalismo e choques culturais existentes na Antiguidade, além disso, a ligação com a arqueologia e antropologia complementa um olhar crítico com o diferente e a alteridade. Sendo assim, o estudo da história antiga permite “a compreensão de práticas culturais do passado que são diferentes do presente” (SILVA; GONÇALVES, 2015, p. 8), se apresentando como fonte de estudo de diferentes aspectos mesmo dada sua distância temporal ou mesmo geográfica para o contexto brasileiro.

A percepção dos diferentes aspectos possíveis de serem trabalhados a partir da antiguidade contribui para uma maior aproximação daqueles que o estudam, se desviando de uma noção comum de extrema limitação nas temáticas para se aproximar de um conhecimento histórico comprometido em analisar criticamente aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que muitas vezes perpassam por conceitos teóricos da atualidade como gênero, relações de poder, sexualidade, entre outros.

Gênero e sexualidade no ensino de história

Como colocado acima, a partir dos estudos modernos a Antiguidade passou a ser abordada em diferentes aspectos, dentre esses o gênero se mostra enquanto uma discussão passível de ser feita, levando em consideração o contexto da época e da sociedade.

Ao explorar sobre o que seria gênero, Joan Scott (1994, p. 13) coloca

[...] gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função de nosso saber sobre o corpo

e este saber não é "puro", não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos. A diferença sexual não é, portanto, a causa original da qual a organização social possa ser derivada em última instância - mas sim uma organização social variada que deve ser, ela própria, explicada.

A autora conceitua gênero enquanto essa marca que diferencia homens e mulheres, funcionando não como uma simples observação das diferenças físicas, mas sim como um saber que a partir de diferentes culturas, épocas e grupos sociais, estabelece significados para as diferenças corporais, moldando assim o que seria próprio do masculino e feminino.

Guacira Lopes Louro em seu livro *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*²⁷ (2000) discute logo no início do primeiro capítulo sobre as mudanças ocorridas do século XX até a atualidade nas diferentes dimensões da vida de mulheres e homens. É apontado que as transformações das práticas e identidades levaram a diferentes formas de fazer-se mulher ou homem. Desde a década de 1960, o debate em torno dessas identidades e práticas sexuais e de gênero, incentivado por movimentos feministas e de gays e lésbicas como também o daqueles contrários a essas manifestações, se multiplicaram e visibilizaram novas identidades sociais, o que vai se intensificando ao longo do tempo.

Se as transformações sociais que construíam novas formas de relacionamento e estilos de vida já se mostravam, nos anos 60, profundas e perturbadoras, elas se acelerariam ainda mais, nas décadas seguintes, passando a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais. As novas tecnologias reprodutivas, as possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina a cada dia desestabilizam antigas certezas; implodem noções tradicionais de tempo, de espaço, de "realidade" (LOURO, 2000, p. 4-5).

Com isso novas identidades surgem e requerem um espaço e participação na sociedade, rompendo com as noções tradicionais que se tinham até então. As transformações que advêm com esses novos sujeitos impactam mesmo aqueles

²⁷ No arquivo em formato pdf utilizado as páginas não estavam paginadas, logo preteri considerar a paginação do pdf em si para melhor organização.

que não vivenciam de forma tão expressiva essas mudanças e com isso “constituem novas formas de existências para todos” (p. 5)

Um cenário com tantas mudanças que produz novas identidades que desejam ter um lugar social e muitas vezes político requer uma educação que contemple essa diversidade, logo um ensino voltado para a abordagem das questões de gênero se mostra enquanto uma opção para contemplar esses novos sujeitos e ao mesmo tempo discutir com aqueles que irão ter contato com estes.

Ao discutir sobre a presença da abordagem de gênero e sexualidade na BNCC, Araújo²⁸ (2021) coloca que a inserção dessa temática nas instituições de ensino no âmbito nacional se deu com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 através do tema transversal: pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual; já na BNCC, sua primeira versão (2015) apresenta gênero e sexualidade “voltadas às orientações sexuais, enfatizando o respeito ao próximo e à diversidade” (p. 271), na segunda versão (2016) continua sendo refletidas as mesmas questões do ano anterior, com ambas as versões possibilitando debates no ambiente escolar voltados à diversidade, contudo ao chegar na versão de 2017 o cenário se altera com o conceito de gênero aparecendo voltado para textos, discurso, música, cartografia sendo que a diversidade é simplesmente banida.

Com isso se percebe essa tentativa de conter essas discussões no meio escolar, contudo conforme foi colocado anteriormente faz-se de extrema importância em meio a esse contexto de diversidade que sejam debatidos gênero e sexualidade na educação.

E ao trazer essa discussão para o âmbito do ensino de história, mais especificamente para a Antiguidade, se busca contribuir para a transgressão das normas de gênero na cultura escolar, que como colocado por Dominique Julia (2001, p. 10-11), é um repertório simbólico que produz sujeitos imbuídos de valores, direitos e deveres, logo um ensino abordando gênero e sexualidade

²⁸ O artigo do autor possui dois erros na escrita das palavras no título, apresentando implemenação ao invés de implementação e sexualidade no lugar de sexualidade.

possibilita um afastamento de binarismos, silenciamentos com vista a produzir corpos com conhecimentos padronizados e rasos.

O que advogamos é um propósito teórico e de método que busque contar a história das relações de gênero (e não apenas a história das mulheres) e ao mesmo tempo um propósito político alinhado à educação em e para os Direitos Humanos, que é buscar o horizonte ético da equidade de gênero, um conjunto de esforços para combater as desigualdades de gênero, que são flagrantes em todas as sociedades. A inserção dos temas em gênero e sexualidade no ensino de História fala de uma aula preocupada com a história da distribuição de poder entre homens e mulheres, entre o que é considerado feminino e o que é considerado masculino em cada sociedade e suas valorizações. Que fique assumido que o gênero é um elemento estruturante das relações sociais [...] Para isso, valemo-nos de Joan Scott: “[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Em outra passagem, a autora afirma que “[...] o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. [...] Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder” (SCOTT, 1995, p. 88). (SEFNER In. ANDRADE; PEREIRA, 2021, p. 430).

Trabalhar gênero e sexualidade na história permite entender essas relações de poder que operam nas categorias homem e mulher, a forma como se distribuem e agem com vistas à fabricação de corpos que sigam o padrão desejado, entendendo as diferenças nessas relações ao longo do tempo e nas diferentes sociedades e também trazendo personagens muitas vezes esquecidos ou silenciados por não estarem de acordo com esse padrão, como é o caso de Heliogábalo.

A representação de Heliogábalo para o ensino de História

Tratar da representação de Heliogábalo para o ensino de história é entendê-lo enquanto uma memória imperial romana a ser recuperada e estudada. Mesmo com sua importante posição e com escritos sobre este, permanece seu desconhecimento e silêncio, fazendo-se necessário resgatar seus registros e buscar entender o que estes buscam indicar, proteger, reforçar.

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões,

clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis. (POLLAK, 1989, p. 9).

Como dito anteriormente, os escritos sobre Heliogábalo transmitem uma visão negativa sobre este, o que advém de um desejo de interpretar os acontecimentos passados relativos ao imperador enquanto sinais de que ele foi um governante ruim, tal qual outros em Roma, incluindo-o em um e excluindo-o de outro grupo, no caso, os bons imperadores. Quando a documentação expõe uma visão negativa sobre Heliogábalo está definindo na memória um lugar que o cabe enquanto esse sujeito que não teve um bom governo.

Pollak coloca ainda que o dizível e o indizível distanciam “uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada” (p. 8), pois destacam justamente a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado querem transmitir, logo quando o conhecimento sobre o imperador perpassa por um silenciamento se pode refletir que este se encaixa no indizível que não serve ou não é de bom tom que se tenha uma associação.

Le Goff (1994) associa a memória coletiva com a luta de forças sociais pelo poder, chamando atenção que as classes, grupos e indivíduos dominantes das sociedades históricas se preocupam em controlar a memória e o esquecimento. Com a passagem da oralidade para a escrita este trabalho se tornou ainda mais efetivo com perpetuação da lembrança através da inscrição, escrever tem por função dupla o armazenamento de informações e a passagem da esfera auditiva para a visual. O autor com base em Veyne traz à discussão o uso da memória coletiva para uso próprio através de monumentos públicos e inscrições, enquanto ao mesmo tempo coloca também a existência da possibilidade de destruição da memória, como se percebe no silenciamento em relação à Heliogábalo.

Veyne [1973] sublinhou a confiscação da memória coletiva pelos imperadores romanos, nomeadamente pelo meio do monumento público e da inscrição, nesse delírio da memória epigráfica. Mas o senado romano, angariado e por vezes dizimado pelos imperadores,

encontra uma arma contra a tirania imperial. É a *damnatio memoriae*, que faz desaparecer o nome do imperador defunto dos documentos de arquivo e das inscrições monumentais. Ao poder pela memória responde a destruição da memória (p. 382).

O imperador romano Heliogábalo se apresenta enquanto uma figura bastante interessante que vai de contraponto a muito do que se mostra sobre a chamada Antiguidade Clássica, por exemplo, em Grécia tem-se a exaltação de Atenas como o berço da filosofia e da democracia, pensadores que influenciam ainda hoje o mundo moderno e em Roma se lembram das grandes expansões, dos gladiadores, dos grandes imperadores que representavam o auge da virilidade e estratégia em governar o grande território romano, contudo ao se parar para analisar o imperador se percebe um sujeito que foi bastante criticado pela sua performatividade de gênero que envolvia a sua entrega a diversos homens, utilização de roupas associadas às mulheres e um temperamento dito feminino. Além da questão de gênero é importante ressaltar que Heliogábalo também tem um destaque negativo em relação a sua identidade cultural, pois era originário da Síria, bem como também sobre sua religião que cultuava o deus Elagabal.

Heliogábalo foi um jovem de origens siríacas, nascido por volta de 203 d.C. na Síria, local onde viveu até se tornar imperador. Descendente da princesa síria e imperatriz romana Júlia Domna, esposa do imperador romano Septímio Severo, logo possuía uma ligação com a dinastia dos Severos que governou o império romano entre 193 e 235. Essa dinastia se iniciou com Septímio Severo e terminou no reinado de Alexandre Severo, primo de Heliogábalo.

Seu nome de nascimento é Vario Avito Basiano, passando a se chamar Marco Aurélio Antonino após ser eleito imperador “em referência aos imperadores Antoninos admirados pelos Severos e a Caracala, imperador Severiano antecessor que recebeu o nome de Antonino...” (SILVA, 2017, p. 146). Seu nome latinizado *Heliogabalus*, traduzido por Heliogábalo faz referência ao deus Elagabal, o deus solar de sua cidade natal e do qual ele foi sacerdote.

Sua trajetória política se inicia a partir da ação de sua avó, Júlia Mesa que se aproveitando do nome do imperador já falecido, Caracala, declara que seu neto seria seu filho ilegítimo, associando-o assim a alguém que já havia governado Roma.

Júlia Mesa, a astuta e matreira avó, declarou que Vário Avito era o filho ilegítimo de Caracala! Descendia, pois, segundo essa revelação, em linha direta da casa dos Severos! E só um Severo, digno de trazer o nome de Antonino, podia ser eleito imperador.

Pôde-se verificar que, aos olhos de Júlia Mesa, a reputação de sua filha tinha importância bem secundária em relação com a aspiração ao trono de seu neto. E Sêmis, na esperança de ver seu filho reinar em Roma, não hesitou, diante do povo, em expor-se ao escândalo e à vergonha. Conseguiram as duas mulheres, à força de persuasão, convencer os romanos que o jovem grão-sacerdote era, com efeito, o bastardo de Caracala. Lembremos que naquela época, eram os Antoninos venerados como deuses. O novo Antonino não tardou em receber as homenagens e os testemunhos honoríficos das cidades do império romano. [...] (LISSNER, 1985, p. 357).

O imperador atual, Macrino, havia usurpado o poder de Caracala em 217 d.C., em um golpe que resultou na sua morte, além disso, não pertencia à dinastia dos Severos. Com o destaque de Heliogábalos e crescente insatisfação romana do seu governo, após ter firmado paz com um grande inimigo dos romanos, os partas, Macrino se viu em risco, e acaba entrando em guerra contra os aliados de Vário Avito, culminando em sua derrota e assassinato juntamente do seu filho em 218 (p. 357).

Em 218, Heliogábalos se torna então oficialmente imperador de Roma, iniciando uma trajetória que irá ser permeada por críticas ao seu governo. Enfocando nas questões da performatividade de gênero têm-se associações negativas de Heliogábalos ao feminino.

[...] 4 Além disso, recriava a história de Páris, em casa, desempenhando ele mesmo o papel de Vénus. De repente, deixava cair aos pés as suas vestes e, com uma mão sobre o seio e outra sobre as partes pudendas, ajoelhava-se nu e erguia o traseiro, que esticava e oferecia ao enrabador. 5 Assumia também no rosto a expressão que os pintores dão a Vénus e depilava todo o corpo, considerando que o principal desfrute da vida consistia em parecer digno e ao mesmo tempo capaz de satisfazer o prazer do maior número de pessoas possível. (Vida de Antonino Heliogábalos, V 4-5, p. 193).

Nesse trecho é interessante notar duas questões, a primeira a associação do imperador à figura de Vênus, mais especificamente a famosa pintura de Sandro Botticelli, O nascimento de Vênus, nessa parte além de ser diretamente associado a uma figura feminina também se destaca uma posição passiva ao ser esperado ser penetrado por outros homens, o que segundo Thuillier (2013, p. 82-83) representaria a atitude de um efeminado e que abriu mão de sua virilidade.

[...] em Roma, a virilidade se caracterizava primeiramente por uma sexualidade ativa e não passiva ou, para falar mais precisamente, visto que alguns contestam esta ideia de uma atitude passiva – o parceiro “passivo” num casal não o sendo totalmente –, homem é aquele que penetra sexualmente seu parceiro seja qual for o modo de penetração bem como o parceiro penetrado. Em contrapartida, ser penetrado sexualmente não pode ser senão coisa de efeminado, de um homem que abdicou de sua virilidade, ao menos parcialmente.

Não é por menos que Élio Lamprídio, autor que teria contado a história do imperador nessa obra²⁹, narra de forma negativa algumas atitudes de cunho sexual do imperador referente aos seus envolvimento com outros homens, por exemplo, colocando que beijava os órgãos genitais de um de seus amantes, Hiérocles (VI 5, p. 194), que inaugurou banhos públicos para que assim pudesse descobrir os homens com membros avantajados (VIII 6, p. 199) ou que colocava em postos de trabalho “gente que lhe era recomendada apenas pela enormidade dos seus membros pudibundos” (XII 2, p. 203).

Outra questão é em referência a depilação do corpo que Lamprídio cita que Heliogábalo fazia, segundo Thuillier (2013, p. 104-105) a barba e o pelo demonstravam virilidade, separavam o *vir*³⁰ do *puer*³¹ e conseqüentemente atestavam uma maturidade naquele sujeito, logo essa atitude do imperador com certeza não era bem vista, pelo contrário, novamente o associaria a ideia do

²⁹ A História Augusta é composta por diferentes autores que escreveram sobre os imperadores romanos em documentações e foram reunidas em formato de livro.

³⁰ Ideia de masculino, virilidade, maturidade.

³¹ Ligada à juventude, imaturidade, passividade.

feminino, “ter as pernas depiladas, lisas (leves), em suma, uma pele de *puer*, é proeza de homens passivos, um critério, um sinalizador de feminidade” (p. 105).

O gênero perpassa pelo estabelecimento de diferenças sexuais que atribuem determinados significados para as diferenças que existem entre os corpos, e ao trazê-lo para a discussão sobre Heliogábalo se nota como a representação trazida por Lamprídio vai contra com os ideais de uma “masculinidade” que o imperador deveria seguir.

Em relação à performance de gênero que abordo ao longo do artigo me refiro ao conceito de performatividade trabalhado pela teórica Judith Butler que o apresenta enquanto o que se faz, mas não o que se é, se constituindo por ações inscritas nos corpos que visam marcar as masculinidades e feminilidades atribuídas aos sujeitos.

[...] o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. [...] O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. [...] uma identidade construída, uma realização performativa em que a plateia social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercendo-a sob a forma de uma crença. (Butler, 2003, p. 200).

Ao criticar a forma como se portava no cotidiano destoando do costume *vir* e também a maneira como lidava com seus envolvimento sexuais, os autores apresentam um imperador que desviava dos costumes esperados por um homem romano e mais ainda por um imperador, negativando a forma como este escolhia performar seu gênero.

Trazendo essa discussão para o âmbito do ensino da Antiguidade e das discussões em torno de gênero e sexualidade é possível debater conceitos como o da virilidade para o homem romano naquela época, fazendo paralelos para a masculinidade contemporânea, além disso, apontar a forma como mesmo um imperador poderia destoar desses ideais da época, o que demonstra a pluralidade de sujeitos presentes nessa sociedade. Gênero e sexualidade são duas categorias

possíveis de serem trabalhadas para problematizar as relações de poderes que existiam na Roma antiga, levando em consideração o contexto da época.

Bibliografia

Documentação textual

HISTÓRIA AUGUSTA. Vidas de Hélio Pertinaz, Dídio Juliano, Severo, Pescênio Nigro, Clódio Albino, Antonino Caracala, Antonino Geta, Opílio Macrino, Diadúmeno Antonino, Antonino Heliogábalo. Volume II. Tradução do latim, introdução, notas e índice de Cláudia A. Teixeira, José Luís Brandão e Nuno S. Rodrigues. Coimbra: Universidade de Coimbra, CECH, 2011.

Obras Gerais

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 8, N.1 - janeiro de 2022, pág. 263-286.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade; tradução: Renato Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FRIZZO, Fábio; LEITE, Priscilla Gontijo; SILVA, Uiran Gebara da. Devemos fazer tábula rasa dos passados distantes? A antiguidade na cultura histórica e nas escolas brasileiras. Revista **História Hoje.** São Paulo, v. 12, nº 24, 2023, p. 5-27.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, 2001, p. 9-44.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

LISSNER, Ivar. **Os Césares:** apogeu e loucura. Tradução Oscar Mendes. Editora Itatiaia – Belo Horizonte, 1985.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade In. _____ (org). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva 2ª Edição Autêntica Belo Horizonte 2000, p. 4-24.

MOERBECK, Guilherme. Em defesa do ensino da história antiga nas escolas contemporâneas: base nacional curricular comum, usos do passado e pedagogia decolonial. **Brathair** 21 (1), 2021, p. 50-91.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Revista **Estudos Históricos,** v.2, n.3, 1989. p. 3-15.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. As lições de método da historiografia ocidental mais contemporânea. In: _____. **A Historiografia no século XX: História e Historiadores entre 1848 e... 2025?** Trad. Fernando Correa Prado. São Paulo: EDUSP, 2017, p. 153-174.

SCOTT, Joan. Preface a Gender and politics of History. Tradução de Mariza Corrêa, IFCH/Unicamp, **Cadernos Pagu** (3), p. 11-27, 1994.

SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade. In. ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). **Ensino de história e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 422-437.

SILVA, Lisiana Lawson Terra da; GONÇALVES, Jussemar Weiss. O ensino de história antiga: algumas reflexões. XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis – SC, 2015.

SILVA, Semíramis Corsi. Barbaridade versus Humanitas no Principado Romano: a política e a construção da imagem do imperador Heliogábalos (século III EC). Revista **Alétheia** – Estudos sobre Antiguidade e Medievo – Nº2/2017, p. 114-136.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; COSTA, Célio Juvenal. **Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos**. Anais – Grupo de estudo Processo Civilizadores, s/d.

THUILLIER, Jean-Paul. Virilidades romanas: vir, virilitas, virtus. In: CORBIN, Alain et al. **História da virilidade**. Petrópolis: Vozes, vol. 1, 2013, p. 74-124.

ÁRABES E MUÇULMANOS PELA PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA ANTI-EUROCÊNTRICA

ARABS AND MUSLIMS ACCORDIN TO RESEARCH IN HISTORY TEACHING IN BRAZIL: AN ANTI-EUROCENTRIC PERSPECTIVE

Daniel Tiago de Vasconcelos³²

Artigo recebido em 23 de março de 2023

Artigo aceito em 12 de junho

Resumo: Este trabalho revisita na trajetória do Ensino de História no Brasil, bem como nas pesquisas sobre tal tema, as abordagens analíticas e quais as legitimações usadas para inserir árabes e muçulmanos no ensino, criticando limitações nesse campo e apontando os elementos árabes e muçulmanos, numa perspectiva da História Global, como condição básica para superação do eurocentrismo no Ensino de História.

Palavra-chave: Árabes. Ensino de História. Eurocentrismo. Islã. Livros Didáticos.

Abstract: This paper revisits the trajectory of History teaching in Brazil, as well in research on this field, the analytical approaches and the legitimations used to include Arabs and Muslims in education, criticizing limitations in this field, and highlighting the Arab and Muslim elements, from a Global History perspective, as a fundamental condition to overcome eurocentrism in History Teaching.

Keyword: Arabs. Eurocentrism. History Teaching. Islam. Textbooks.

Introdução e posicionamentos teóricos em um campo ainda em parto

O campo do Ensino de História no Brasil teve desenvolvimentos amplos, marcados por muitas tendências universitárias, mudanças curriculares e políticas educacionais. O papel da inserção ou não de árabes e muçulmanos dentro do currículo e das práticas de ensino não se configurou como um dos temas centrais nesse desenvolvimento, assim como outros elementos da História da Ásia, por exemplo. Preferencialmente associado com uma importação de um “outro”, que partia da associação do ser brasileiro como “nós” ocidental e/ou europeu. Seus

³² Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação do Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira; Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco; Professor da Rede Estadual de Ensino da SEE-PE. Pesquisa fomentada por Bolsa de pós-graduação da CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4151-2008>

lugares para o currículo e ensino flutuaram frente outros marcos e outros elementos narrativos vistos como essenciais em uma macronarrativa eurocêntrica, tendo como exemplos clássicos a “Batalha de Poitiers” (732) e a “Queda de Constantinopla” (1453). Ambos os casos sendo conflitos que consolidam uma separação entre “ocidental” e “oriental”. A oposição entre História Nacional e/ou Geral (vista quase que exclusivamente como europeia) ajuda a explicar a secundarização dos temas árabes e muçulmanos, e a dificuldade em superar oposições dicotômicas orientalistas.

Mantendo uma coerência em seus trabalhos ao longo do tempo, ao abordar o eurocentrismo como modelo importado de Estado-Nação (VASCONCELOS, 2021, p.38), Circe Bittencourt, apresentou uma das mais completas análises dos problemas teóricos de pensar a História Nacional no ensino, apesar de que sua perspectiva se concentrar num processo que privilegia os últimos cinco séculos:

A história do Brasil aparece como apêndice da história global, e sua existência deve-se ao desenvolvimento do capitalismo comercial, a partir da expansão marítima europeia. A macro-história é a lógica e a chave para a compreensão da nossa condição de país permanentemente periférico do sistema econômico capitalista. (BITTENCOURT, 2011, p.157).

Essa cronologia, evidentemente articulada com o desenvolvimento do capitalismo, não pode esquecer a possibilidade de periferização da Europa (CHAKRABARTY, 2008) ou a desnaturalização da excepcionalidade e superioridade europeia como articulado pelos debates em torno da chamada “Grande Divergência” (POMERANZ, 2000) e “Re-orientalização” (FRANK, 1998; HUFF, 2003; HOBSON, 2004). Nessa perspectiva, a História pré-Moderna é essencialmente global para ser anti-eurocêntrica em seus níveis estruturais e macronarrativos, ela se enriquece ao considerar os mundos árabes e muçulmanos, não vistos como absolutamente desconectados de um “Ocidente” ancestral imaginado.

Esse trabalho aponta brevemente o que foi identificado pelas pesquisas em Ensino de História sobre a inserção curricular ou não de árabes e muçulmanos, depois destaca elementos atuais que evidenciam uma ampliação dessas pesquisas e novos atores sociais que interferem politicamente no tema. Por fim, ao descrever elementos das principais pesquisas da área, busca-se apresentar as principais limitações e uma justificação do como tais abordagens precisam dialogar e serem conectadas com as demais questões macronarrativas do currículo, do ensino e da própria formação em História no Brasil. Trata-se de um primeiro texto de uma pesquisa maior de doutoramento, aqui centrada na articulação de como elementos do mundo e da História pré-moderna são fundamentais para a superação do eurocentrismo.

É fundamental destacar que o eurocentrismo não é meramente um etnocentrismo, como frequentemente descrito de forma inadequada em comparações conceituais com afrocentrismo, brasilcentrismo, islamocentrismo, sinocentrismo ou ainda com o panafricanismo. Ao contrário de ser simplesmente a visão de mundo dos europeus ou apenas uma análise 'eurocentrada', o eurocentrismo é uma forma estruturante de organização narrativa da História, intimamente marcada por teses de excepcionalidade europeia e pelo difusionismo. Portanto, é possível fazer História com uma análise centrada na Europa ou fora dela, sem ser eurocêntrico. Da mesma forma, é possível reproduzir os marcos estruturantes e a forma eurocêntrica ao abordar a História de lugares não europeus. James Morris Blaut destacou o conceito de 'Grande Europa':

[...] significando o continente geográfico da própria Europa, mais (apenas para os tempos antigos) uma ampliação dela a sudeste, as "Terras Bíblicas" — do norte da África à Mesopotâmia — mais (somente para os tempos modernos) os países de assentamento europeu no exterior. (BLAUT, 1993, p.3).

Essa 'Grande Europa' constitui o espaço privilegiado pela historiografia imperialista, mas as formas eurocêntricas também são reproduzíveis por ideias difusionistas de progresso e formas de organização narrativa presentes em múltiplas historiografias ao redor do mundo.

Adianta-se a escassez de trabalhos sobre o tema no ensino. A maioria dos trabalhos situam-se dentro da chamada literatura cinzenta, muitos externos aos meios editoriais regulares, no máximo publicados em bancos de dissertações e teses. As pesquisas na SciELO e no Google Scholar indicam muito poucos textos que remetem ao Ensino de História e os elementos árabes e muçulmanos. Os principais textos articulados são trabalhos de dissertação e teses, os mesmos tiveram dificuldades e/ou simplesmente não apresentavam uma revisão sobre trabalhos anteriores no campo, apresentando antes, revisões sobre temas paralelos: pesquisa sobre livros didáticos, o orientalismo em forma ampla, a evolução da legislação educacional brasileira, a mulher oriental/muçulmana, e etc. Tais tópicos constituem os eixos centrais das pesquisas.

Primeiramente, essa situação denuncia a necessidade de se pensar teoricamente os papéis que queremos atribuir ou não à tais elementos, para que não sejam somente tópicos anexos em uma cronologia quadripartida a serem cumpridos dentro de um currículo inchado e de difícil execução nas realidades escolares. A ausência de revisões e uma sistematização teórica é suprida por outro lado, pelos esforços desses pesquisadores brasileiros em criar novos sentidos para o Ensino de História, e tais elementos serão valorizados no presente texto. A literatura cinzenta, apresenta justamente a função de evidenciar como as formações desses pesquisadores são articuladas, e como o investimento no campo vem gerando soluções criativas para a superação do eurocentrismo. Além disso, é de se destacar a existência de muitas comunicações orais, muitos estudantes de graduação, trabalhos de TCC, praticamente impossíveis de serem acessados sistematicamente, e esforços de professores, geralmente não especialistas em História dos árabes e/ou muçulmanos, que em suas disciplinas ajudam não só na renovação, mas praticamente na possibilidade do nascimento de um campo de estudos.

Longa trajetória

Contida no manual escolar do professor do Colégio Anchieta de Nova Friburgo em 1907, a citação seguinte: “[...] apareceu outra raça de bárbaros que

puzeram em extremo perigo a civilização cristã, e para os repelir, foram necessários longos séculos de gravíssimos sacrifícios.” (GALANTI, 1907, p.129)³³, pode não representar as pesquisas acadêmicas brasileiras nem das coleções recentes de material didático, mas encontra seus ecos em grupos islamofóbicos e na atuação política do Brasil do séc. XXI. O Islã e os árabes foram inseridos nas escolas brasileiras por dois elementos básicos: a cópia de manuais escolares franceses, e por consequente, de uma perspectiva de História das civilizações fortemente marcada pelo catolicismo e uma necessidade de rebater “heresias” anticatólicas, encontradas no vizinho europeu imediato, o mundo muçulmano.

Esse fato evidencia a lenta secularização das perspectivas históricas ensinadas no Brasil, bem como, o como os marcos estruturantes da organização macronarrativa da História Geral constituiu uma cópia de uma visão eurocêntrica e estrangeira, capaz de determinar os papéis e lugares comuns aceitáveis para os elementos não-Ocidentais, além da exclusão de possíveis relações orientais com a história do Brasil. As reformas educacionais, pelo menos no que tange ao ensino secundário, já foram identificadas pela pesquisa de mestrado de João Luis da Silva Bertolini, como marcadas por uma consolidação de programas de ensino relacionadas com a cópia de conteúdos vindos dos manuais didáticos importados, muitos dos quais usados mesmo em idioma francês no séc. XIX: “Até a Reforma Rocha Vaz de 1925, os manuais estrangeiros, em especial os franceses, eram amplamente usados nas instituições de ensino, onde se destacou a obra “*Historie de la Civilization*” de Seignobos” (BERTOLINI, 2011, p.61) [1890].

³³ Descrição do Compendio conforme o LEMAD-USP: “A partir da metade do século XIX foi sendo desenvolvido o projeto de construção de uma escola secularizada, e no campo específico do ensino de História, pode-se dizer que se evidenciava a passagem da “História Sagrada à História Profana” (BITTENCOURT, Circe. Livro didático e saber escolar 1810 – 1910). Contudo, os jesuítas não deixaram de atuar na prática educativa, seja atuando como professores nos colégios secundários, e um exemplo famoso pode ser visto no cônego Fernandes Pinheiro que atuava como professor no Colégio Pedro II, seja produzindo livros didáticos, como o padre Rafael Maria Galanti. De acordo com Circe Bittencourt, esse padre era professor do Colégio Anchieta em Nova Friburgo, e foi um dos mais famosos escritores jesuítas de livros didáticos. No LEMAD podem ser encontrados diversos exemplares de suas obras didáticas, entre eles, “Compendio de História do Brasil”, editado em 1896 pela Tipografia da Indústria de São Paulo, “História do Brasil”, editado em 1905 pela Duprat & comp., e “Compendio de História Universal”, cuja 4ª edição saiu em 1907, também pela Duprat & comp.” (Disponível em: <<https://lemad.fflch.usp.br/node/4931>> , acessado em: 10/08/2023).

Apesar das considerações, em geral influenciadas pelo trabalho de Guy de Hollanda [1957], sobre o contexto de inserção ou não da história nacional como um apêndice da História Geral das civilizações, não existe uma análise real dos manuais do período sobre como deu-se essas construções historiográficas escolares, nem mesmo uma análise além dos sumários e ordem dos conteúdos, principalmente considerando que a partir da Reforma Francisco Campos de 1931, pela influência da Era Vargas, surgiu um mercado editorial brasileiro para atender ao Ensino de História.

O peso dos manuais didáticos é tamanho que, somado ao pouco acesso as discussões historiográficas especializadas antes da popularização da internet no Brasil, pode-se dizer que prevaleceu o que Guy de Hollanda indicava como dominante desde o decênio de 1920: “[...] o hábito tradicional em considerar obrigatório ensinar tudo quando e como contido nos programas (HOLLANDA [1957], apud BERTOLINI, 2011, p.60). Apesar de não problematizado por Bertolini, os programas de Ensino de História já apresentavam uma clara naturalização da separação entre elementos ocidentais e elementos bárbaros/orientais. Pois, conteúdos como a Grécia clássica eram explicitamente apresentados como: “Civilização contra a barbárie – a ameaça Persa e a vitória da Grécia” ou ainda “A unidade imperial do Ocidente: Carlos Magno” (HOLLANDA, [1957], apud BERTOLINI, 2011). Nesse contexto, os árabes e muçulmanos eram apresentados como um tópico unido e pontual, elemento que fazia parte do “outro”, flutuando aos elementos que verdadeiramente constituíam a História Universal, obviamente os que compunham a sequência imaginária de uma Europa que culinária no Brasil.

A escassez de pesquisas sistemáticas não nos permite ainda ir além das colocações contidas na pesquisa de Bertolini, em que apresenta quatro categorias narrativas contidas sobre o Islã nos Manuais Escolares: 1) Narrativa de localização e descrição; 2) Narrativa religiosa; 3) Narrativa das opiniões sobre o povo Árabe (geralmente concentradas aos momentos iniciais do Islã); 4) Narrativas das opiniões sobre Maomé (BERTOLINI, 2011, p.114). Essas

estruturas narrativas são claramente herdadas da transição de manuais didáticos estrangeiros para o ensino, e evidenciam, por exemplo, o que foi apontado por quase todas as pesquisas de ensino, a insistente necessidade de apresentar o tópico “Os cinco pilares do Islã”, o que curiosamente pode ser explicado como uma apresentação de elementos religiosos para serem questionados e rebatidos, como em um verdadeiro catecismo (esse elemento também é verificado em manuais de outros países católicos como Portugal e Espanha, por Bertolini). Além disso, as quatro evidenciam a concentração cronológica no período Pré-Moderno. Quando um assunto geopolítico atual é levantado, volta-se para as questões religiosas do início do Islã para tentar “explicar” uma dificuldade intrínseca do Islã em se modernizar, ou uma “era de ouro”, onde o Islã contrastaria com os problemas atuais do terrorismo, intolerância etc.

Destacam-se os problemas inerentes ao próprio Ensino de História, a extinção e retorno da disciplina de forma autônoma mais de uma vez, o lento desenvolvimento do campo como objetivo de pesquisa legitimado pelos próprios educadores e historiadores brasileiros, bem como o recebimento de novas interpretações historiográficas à medida que o Brasil foi se apropriando de historiografias estrangeiras, predominantemente francesa e inglesa. Além disso, as reformulações nas políticas do PNLD, com potencial de homogeneizar o ensino pela padronização dos manuais, os PCN e renovações dos campos da História Medieval e Antiga, e os esforços de ressignificar e valorizar as contribuições indígenas e afro-brasileiras para o currículo, são elementos que contribuíram com os intuitos de apresentar novos olhares sobre o Islã, e os árabes, esquecidos também como elemento de importante migração nacional.

Atores recentes

A Lei 10.639/03 poderia ter sido uma via de ampliar e renovar positivamente os elementos árabes e muçulmanos no Ensino. Contudo, as próprias dificuldades na formação de professores, na inserção curricular e nas renovações das perspectivas e estímulos a pesquisas sobre a cultura afro-brasileira, apresentaram seus próprios problemas, e os debates e significados da

influência árabe-muçulmana em África e no Brasil ficaram em segundo planos. É recente e complexa a inter-relação entre as pesquisas especializadas e suas respectivas disciplinas nos cursos universitários dos campos de História Moderna, Medieval Contemporânea e de África, muitas vezes resumida a elementos teleologicamente forçados para os grupos da diáspora africana. Poucos pesquisadores fizeram o esforço, como no caso de José Rivair Macedo, originalmente estudando a Península Ibérica Medieval fez esforços em destacar a importância de estudar a África pré-moderna. Temporalidade que, além de destacar vários debates sobre a islamização da África e suas dinâmicas e ligações com o mundo Euroasiático, apresenta questões capazes de renovar as perspectivas existentes em todas as disciplinas da formação em História, como por exemplo, as inquietantes colocações que o filósofo marroquino Mohammed Abed a-Jabri colocou em "Crítica da Razão Árabe" (ABED AL-JABRE, 1997), da qual só temos no Brasil, a tradução da introdução que já é feita a partir do texto em francês. Tal obra causou grande impacto nos diferentes debates sobre a colonização e pós-colonização dos países árabes, debatendo o que é tradição ou não, como se dão as modernizações, analisando os fundamentalismos etc. Muitas dessas discussões, dão vozes à elementos para além da utilização inflacionada da obra de Edward Said e suas apropriações de Michel de Foucault.

O elemento central não é meramente a lógica da inovação das perspectivas históricas, mas fato de que o próprio financiamento e estímulo para que essas discussões se difundam e ocorram na pesquisa em ensino, passa também pela articulação política dos próprios atores sociais. Não existiu para os árabes e muçulmanos do Brasil uma trajetória bem articulada de reivindicações políticas como as que geraram as inserções curriculares lentas e irregulares dos elementos ameríndios e afro-brasileiros.

A esse respeito, a pesquisa de Felipe Yera Barchi destaca, por exemplo, destaca o como a divulgação e reivindicação fez com que o que poderia ter sido só uma dissertação engavetada causa-se alguma mobilização na mídia e respostas dos próprios personagens envolvidos na produção de materiais didáticos, com entrevistas de muçulmanos para darem entrevistas em TV, sobre

mal-entendidos acerca da religião, por exemplo, trata-se do estudo de Ana Gomes de Souza, durante seu mestrado em Língua, Literatura e Cultura Árabe pela USP, analisou 53 livros, de 1985 até 2004, identificado 'erros' em desde divergências históricas e conceituais do conteúdo até o recurso a palavras de cunho depreciativo.

A esfera da História Pública lentamente foi articulada principalmente, após os ataques de 11 de setembro de 2001, os próprios muçulmanos do Brasil, realizaram um esforço muito grande em desassociar suas crenças e diversidade cultural do terrorismo, dialogando com a imprensa, e criando seus meios extraescolares de atuação na história pública, como o site, canal do Youtube e página do Facebook, 'História Islâmica'. Destaca-se tanto o trabalho de divulgar e traduzir textos especializados sobre o assunto, o que se revela, muitas vezes nos comentários de seus seguidores, como fonte para as próprias aulas de História, quanto o trabalho árduo de rebater produções reacionárias, caminhando para linguagens militaristas e masculinistas, que usam do discurso e estéticas neocruzaditas para desqualificar o Ensino de História. O principal organizador do grupo, o recifense Mansur Peixoto, vem rebatendo e enfrentando ataques islamofóbicos online há anos, e recentemente tem apresentado vídeos com as falsificações históricas contidas nessas produções de conteúdo para o Youtube sobre os árabes e muçulmanos. Além disso, observa-se uma demanda atendida pelo História Islâmica, centrada nas contribuições culturais de árabes e muçulmanos para a formação da sociedade brasileira, com destaque para elementos da cultura sertaneja e nordestina, como alimentação e a música. Os próprios muçulmanos, como o historiador Sheikh Jihad Hammadeh, também mestre com comunicação social, atuaram na televisão e nas redes sociais fazendo um trabalho educador sobre a religião.

Abordagens e possibilidades

As pesquisas em Ensino de História sobre árabes e muçulmanos concentram-se majoritariamente no campo dos livros didáticos. A pesquisa de mestrado Felipe Yera Barchi (BARCHI, 2014) com livros didáticos indicou de três formas predominantes do como o Islã seria aceito nos currículos do Brasil. A

primeira é como um conteúdo anexo da Idade Média ou até um apêndice do Império Bizantino e, portanto, pouco integrado à Europa. A segunda é como um conteúdo religioso que precisa ser historicizado na época medieval e, portanto, ligado as questões políticas sobre o terrorismo e as interpretações do que é a política para países e instituições muçulmanas, interferindo diretamente nas questões que podem ser levantadas sobre a vida do profeta fundador, principalmente com interpretações do termo *jihad* como uma guerra santa. A terceira é o Islã como uma civilização, num modelo de ascensão e declínio civilizacional, homogeneizante e militar que se expande e produz cultura material, mas que desaparece. Como consequência, temos que o 'não naturalizado' e, que exige maior justificativa quando para ser ensinado é a articulação da história dos árabes e muçulmanos na Europa e com os europeus.

Em todas essas 'formas predominantes' considero que o problema do eurocentrismo foi mal trabalhado no Brasil, ao não adotar o termo como um conceito de análise. Alguns artigos e dissertações passaram pela análise da representação do Islã nos materiais didáticos no Brasil (SOUZA, 2006; BERTOLINI, 2011, BARCHI, 2014,; COSTA, 2016) contudo, considero que predominou a aproximação do material didático de forma não muito sistematizada perante a análise narrativa que o eurocentrismo exigiria, Felipe Yera Barchi traçou elementos contidos cultura história visando indícios da prática escolar, apenas colocando os livros nesse meio, e Jéssica Pereira Costa propôs identificar os principais conceitos e elementos da representação de árabes e muçulmanos no ensino, misturando cinema, telenovelas brasileiras e livros didáticos em um texto curto que, apresenta várias questões que necessitam ser trabalhadas por outras pesquisas.

Então, não possuímos uma discussão didática bem estabelecida sobre o Islã, ou ainda, de forma mais genérica da Ásia, para o ensino de História do Brasil no campo dos estudos sobre manuais didáticos. É necessária uma maior articulação teórica e metodológica para sair dos trabalhos pontuais. Por exemplo, a tese de doutorado de João L. S. Bertolini faz um comparativo entre dois manuais didáticos apenas, um brasileiro e outro português, apresenta elementos

importantes de uma série de marcos legais do século XX que influenciaram na configuração do ensino de história do Brasil, úteis para o desenvolvimento de pesquisas. todavia, não se articulou teoricamente a Didática da Histórica com as questões pertinentes a história de árabes e muçulmanos nos manuais didáticos no que tange aos significados práticos articulados pela consciência histórica, e as análises sobre o manual brasileiro, não parecem em conformidade com sua proposição teórica do autor, a Grounded Theory, nem mesmo o pequeno corpus analisado é representativo do PNLD. Bertolini consegue identificar que existe um problema na equiparação entre eurocentrismo e etnocentrismo ao se aproximar das discussões sobre o ensino de História da África: “sabemos que o eurocentrismo não corresponde a uma etnia, pois existem inúmeros grupos étnicos europeus” (BERTOLINI, 2018, p. 55). Contudo, não é identificado o eurocentrismo em história como uma categoria estruturante das formas de apresentação narrativa, e o termo é usado de forma polissêmica, como o é na maioria dos trabalhos de ensino de História no Brasil, que não apresentam definições conceituais nem filiações claras ao uso teórico do conceito (MACEDO, 2020).

Para além disso, fica claro que pouco contato é feito com autores árabes, muçulmanos e quase nenhum contato é realizado com os estudos da *Global History*, dos arabistas, ou dos Estudos Asiáticos. No mais recente manual de ensino de história de grande alcance, que pode influenciar a formação de vários professores no Brasil, ‘*Novos Combates Pela História*’, em seu capítulo sobre ‘A Grande Ásia e o Ensino de História’, Alex Degan reproduz o problema teórico ao afirmar que o eurocentrismo “deve ser entendido como uma espécie de etnocentrismo [...]. Entretanto, ao contrário de outros etnocentrismos, o eurocentrismo se consolidou, desde o século XIX como um grande paradigma.” (DEGAN, 2021, p. 231). Ora, ele nem é um etnocentrismo, nem é explicado como um paradigma. Quando movimentos reacionários antiacadêmicos acusam a academia brasileira de ser ‘islamocêntrica’, eles mesmos estão usando um ‘islamocentrismo negativo’, ao articularem uma narrativa de ‘Ocidente VS Oriente’, e ameaça civilizacional centrada no Islã (VASCONCELOS, 2021, pp. 31-

36) mas não se pode transformar todos esses 'centrismos' em etnocentrismos (eurocentrismo, africanocentrismo, islamocentrismo, brasilcentrismo), como histórias 'por um ponto de vista'.

O Islã constitui a única religião trabalhada no Ensino de História como tal, esse fato precisa ainda ser melhor discutido, comparando efetivamente com outros elementos possíveis de serem problematizados como uma religião e/ou pela história das religiões para o ensino. A persistência da categoria "narrativa religiosa" apontada por Bertolini, explica o como manuais didáticos usados ainda hoje³⁴ podem resumir todas as variações do Islã, simplesmente na profissão de fé dos 5 pilares, concluindo que todo o império e cultura árabe/muçulmana se expandiu facilmente por se constituir uma 'religião simples': "A religião criada por Maomé é chamada islamismo, e seu princípio fundamental é a crença num único Deus O islamismo é uma religião simples, e este é, com certeza, um dos motivos de sua rápida expansão[...]" (BOULOS JÚNIOR, 2018, p.198). Vale destacar que, não ironicamente, a editora de publicação do mesmo surge para produzir materiais que atendam à rede de ensino católica francesa dos Colégios Maristas no Brasil, o Profeta é associado como criador, por tanto, existe uma artificialidade explícita que deslegitima sua crença religiosa, e a editoração faz questão de que escolher uma versão da Bíblia com o artigo "A" no singular absoluto antecedido ao título: 'A BÍBLIA Sagrada', assegurando assim que seja a primeira coisa que alguém leia ao abrir a Bibliografia.

As implicações do Islã ser a única religião tratada como tal na disciplina não estão ainda bem exploradas. Por exemplo: o quanto o Cristianismo não é tratado por ser visto como natural? Ou será que ele não é tratado por ser considerado um assunto espinhoso e se buscar evitar problemas com a historicização da fé de muitos brasileiros, o que em via dupla evidencia ainda a não secularização da História escolar. Muitas reflexões foram feitas pela pesquisa de Lucas Camargo Tonatto, dialogando com as especificidades do ensino religioso no Brasil destacando especificidades a partir do caso do Paraná (TONATTO,

³⁴ Inclusive, tal manual foi o mais vendido na vigência do PNLD 2020-2023, e é utilizado ainda na escola pública em que trabalho.

2020), mas ainda não existe uma investigação sistemática da questão dentro da Didática da História ou mesmo pela História da Educação.

O mapeamento das historiografias usadas foi melhor articulado pela pesquisa de Felipe Yera Barchi, praticamente citada por todas as pesquisas seguintes. Problematizando a noção de autoria, seu trabalho se preocupou em identificar o que lê e o que se cita nos livros didáticos. Destacando-se textos clássicos como 'Maomé e Carlos Magno' de Henri Pirenne [1937]. 'História Universal' de Maurice Crouzet [1965] e 'A Expansão Muçulmana' de Robert Matran [1977]. Barchi, contudo despende grande tempo para a tentativa de identificar usos de termos e traduções como: *jihad* enquanto guerra santa, e o uso do sufismo ismo em 'Islamismo'. Autores mais recentes a nortear as discussões passariam por Edward Said, Albert Hourani, Bernard Lewis, que ganha destaque após o 11 de Set. de 2001, e mais recentemente as ideias de roubo da História por parte de Jack Goody.

Bertolini levanta várias das questões apontadas anteriormente em suas categorias narrativas e na problematização das mudanças legislativas no ensino no Brasil, contudo, assim como em outros trabalhos do campo, a ausência de bibliografia especializada citada deixa o debate historiográfico aquém, e os textos tornam-se sequências descritivas de leis e manuais didáticos. Apesar da economia do texto curto, é a dissertação de Jéssica Pereira da Costa que tenta inserir o máximo de discussões historiográficas ao longo de suas análises, comum diálogo com o estudo de das religiões e religiosidades. Ao mesmo tempo se tem uma posição crítica frente a forma como a mídia pauta o discurso sobre o Islã. Esse tópico não é problematizado pelas pesquisas em um último aspecto: o próprio Ensino de História vive a contradição entre se orientar pelo tempo presente e ser orientado pelas constantes inserções jornalísticas do "Oriente", o que inclui textos publicados e usados como referência escritos por jornalistas e demais não historiadores.

Poucos avanços se colocam frente ao que se apresenta no pequeno artigo de Vilma Aparecida de Pinho e colaboradores “O elemento islâmico na história e cultura afro-brasileira: referências para a promoção da lei n. 10.639/03”, onde se identifica uma problemática entre o interculturalismo e a legislação brasileira, destacando que antes da lei de 2003, as abordagens publicadas sobre cultura e religiosidade negra: “classificam e retratam os negros africanos simplesmente como Bantos e Sudaneses, que deram origem a religiões como o Candomblé, Quimbanda e Umbanda, etc.” (PINHO, 2016, p. 57), os pesquisadores qualificaram tal categorização como empobrecida:

[...] pois se remete apenas aos grupos étnicos subsaarianos escravizados, como os Bantus e os Iorubás. Esta abordagem implica num currículo discriminatório, pois sucumbe toda a diversidade, tanto étnico-racial, quanto religiosa, dos grupos de toda a África [...] (PINHO, 2016, p. 57).

Em um quadro amplo de professores que não dispõem de praticamente nenhum material de apoio além dos próprios livros didáticos, a pesquisa destaca tanto a valorização da história africana para além da diáspora, quanto afirma que “A especificidade do elemento islâmico na história do Negro no Brasil precisa ser considerada” (PINHO, 2016, p. 58).

Um campo que vem atraindo muitos trabalhos passa a ser as investigações sobre as mulheres árabes/muçulmanas, pesquisadores em diversas áreas que não a História vem se multiplicando nos últimos anos. As discussões sobre o uso do véu, apropriações e posições próprias do mundo árabe-muçulmano sobre feminismo e direitos das mulheres, vem sendo elemento da imprensa, tanto quanto um lugar frequente nos manuais didáticos. Rúbia Caroline Souza de Moraes, representa um desses primeiros trabalhos, dentro de uma onda de renovação do ProfHistória (MORAES, 2018). Muitos trabalhos de TCC se seguiram, como o de Jéssica Alessandra Hagelin Matiolo, onde se retoma os debates dos manuais didáticos, e se defende levantar aspectos do cotidiano das mulheres e do véu partir delas (MATIOLO, 2020).

Considerações Finais

Parte-se do quadro de aumento recente das pesquisas para apontar que os dois elementos que mais vem contribuindo para a renovação/construção desse campo é o próprio crescimento do campo de pesquisa do Ensino de História no Brasil. Espera-se talvez uma ampliação nos esforços, por exemplo, pela popularização do Prof. História. Ao mesmo tempo, essa ampliação, pode expor as mesmas fragilidades, incongruências e dificuldades de orientação que os trabalhos pioneiros isolados tiveram que encarar e manifestaram, o que precisará ser enfrentado com diálogo e articulação entre os pesquisadores e professores orientadores em nível nacional.

A pouca articulação historiográfica e teórica com autores e teorias árabes pode assegurar um campo ainda fértil, mesmo para os trabalhos com manuais didáticos. A História Pública em Diálogo com as discussões sobre consciência histórica destaca outra via praticamente não explorada, onde os diálogos com os trabalhos sobre neomedievalismos podem ser de grande orientação. O mesmo pode-se dizer ao se considerar contribuições mais amplas no campo da Educação, ao se considerar por exemplo, a importância de se colocar as visões a partir da História, sobre como árabes e muçulmanos são apresentados de forma mais ampla no Ensino de Ciências e História das Ciências. A valorização da cultura afro-brasileira nas escolas, gerou, por exemplo trabalhos que destacam a contribuição muçulmana/africana/árabe em padrões artísticos, geométricos, científicos, cabe-se perguntar que perspectivas de cultura, civilização e antieurocentrismo estão sendo usadas para bem ou mal pelos trabalhos de tais colegas, e quais posturas a disciplina História pode ter em suas pontes transdisciplinar.

Por fim, deve se retomar o problema da não problematização da naturalização da própria categoria de oriente, como algo naturalmente separado de nós. E o eixo de virada medievo modernidade como central para se pensar os árabes e muçulmanos para além de um conteúdo que aparece como um surgimento de uma religião e uma rápida expansão de um império, restrito à temporalidade da Idade Média. O Império Otomano, o Islã e as culturas árabe e muçulmanas da África e da Ásia são centrais para uma renovação do Ensino de

História por questionarem totalmente os mitos do paradigma historiográfico modernista.

Referências:

a) Documentação:

GALANTI, Raphael Maria. **Compendio de Historia Universal**. 4ª Edição. São Paulo: DUPRAT, 1907.

b) Bibliografia:

ABED AL-JABRI, Muhammed. **Introdução à crítica da razão árabe**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BARCHI, Felipe Yera. **Representações do Islã nos Livros Didáticos**. (DISSERTAÇÃO) Garulhos: Programa de Pós-Graduação em História, 2014.

BERTOLINI, João Luis da Silva. **A Interpretação do Outro: A Ideia do Islã no Ensino de História**. (DISSERTAÇÃO) Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

BERTOLINI, João Luis da Silva. **Manuais Didáticos e as Mediações entre Cultura Histórica e a Cultura Escolar: O Caso da Narrativa Sobre o Islã em Manuais Didáticos Brasileiros e Portugueses**. (TESE) Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BLAUT, James Morris. **The Colonizer's Model of the World: Geographical Diffusionism and Eurocentric History**. Nova Iorque: The Guildford Press, 1993.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. Vol. 6º Ano. 4ª Ed. São Paulo: FTD, 2018.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Al Margen del Europa: Pensamiento poscolonial y diferencia histórica**. Barcelona: Ensayos Tus Quests, 2008.

COSTA, Jéssica Pereira. **O Estudo da História do Islã e dos Mulçumanos na Educação Básica**. (DISSERTAÇÃO) Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2016.

DEGAN, Alex. "A Grande Ásia e o Ensino de História". In: PINSKY, Jaime (org.). **Novos Combates pela História: desafios Ensino**. 2021. Pp. 227-254.

FRANK, Andreas Gunder. **ReOrient: Global Economy in the Asian Age**. Londres: University of California Press, 1998.

HOBSON, John M. **The Easter Origins of Wester Civilisation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

HUFF, Toby E. **The Risen of Early Modern Science: Islam, China and the West**. Nova Iorque: Cambrigde University Press, 2003.

MACEDO, André Luan Nunes. "A História do Eurocentrismo na Historiografia Intelectual". In: *Revista de Teoria da História*. Goiânia: Vol. 23, 2020. Pp. 257-281.

MATIOLO, Jéssica Alessandra Hagelin. **A Representação das mulheres muçulmanas nos livros didáticos de História**. (TCC) Caxias do Sul: UCS, 2020.

MORAES, Rúbia Caroline Souza de. **Entre Véus e Desvelamentos**: Propostas de abordagens sobre a representação de mulheres islâmicas na sala de aula. (DISSERTAÇÃO). Campinas: UNICAMP PROFHISTÓRIA, 2018.

PINHO, Vilma Aparecida de; et. al. "O elemento islâmico na história e cultura afro-brasileira: referências para a promoção da lei n. 10.639/03". In: *Horizontes*. Vol. 34, 2016. Pp. 54-68.

POMERANZ, Kenneth. **The Great Divergence**: China, Europe and the Making of the Modern World Economy. Princeton: Princeton University Press, 2000.

TONATTO, Lucas Camargo. **Diálogos entre conhecimento histórico e ensino religioso**: representações do Islã nos livros didáticos de ensino religioso do Estado do Paraná (2006 2013). Ponta Grossa: UEPG, 2020.

VASCONCELOS, Daniel Tiago de. **O Eurocentrismo na Historiografia e no Ensino de História das Ciências**: A Representação Fílmica da Medicina Islâmica. (DISSERTAÇÃO) Recife: PPGH UFRPE, 2021.

A ESCAVAÇÃO DE SUTTON HOO: UMA EXPERIÊNCIA COM A ARQUEOLOGIA MEDIEVAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

THE SUTTON HOO EXCAVATION: AN EXPERIENCE WITH MEDIEVAL ARCHEOLOGY IN BASIC EDUCATION.

Marcio Felipe Almeida da Silva³⁵

Artigo recebido em 23 de março de 2023

Artigo aceito em 12 de junho de 2023

Resumo: O presente artigo tem por finalidade a apresentação de um projeto educacional sobre arqueologia medieval realizado com o 6º ano do Ensino Fundamental, ao longo ano de 2021. Neste trabalho compartilharemos os desafios de ensinar História Medieval durante a difusão das medidas restritivas contra a Covid-19 e a implantação do Ensino Híbrido e algumas práticas pedagógicas aplicadas na escola.

Palavra-chave: Arqueologia. Educação. Idade Média.

Abstract: The purpose of this article is to present an educational project on medieval archeology carried out with the 6th year of Elementary School, throughout 2021. In this work we will share the challenges of teaching Medieval History during the dissemination of restrictive measures against Covid-19 and the implementation of Blended Learning and some pedagogical practices applied at school.

Keyword: Archeology; Education; Middle Ages.

1. A História Medieval no Ensino Híbrido.

A primeira vista, pode parecer que o texto a seguir foi escrito por um arqueólogo ou por um estudante dessa ciência. Todavia, a experiência destacada neste espaço foi produzida por um professor de História do Ensino Fundamental, que buscou incentivar o interesse pelo estudo da arqueologia medieval durante a implantação da educação híbrida em uma escola da rede privada, localizada na cidade de Nilópolis, no Estado do Rio de Janeiro. O ensino híbrido ou educação bimodal é uma mescla entre as aulas presenciais e o modelo de aprendizado on-line. Embora algumas experiências com a aprendizagem híbrida tenham sido

³⁵ Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense e professor da Educação Básica. E-mail:marcio.castela@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5246-3520>.

realizadas nos Estados Unidos há algum tempo, esse método foi implantado em larga escala no Brasil após a difusão das medidas restritivas contra a Covid-19. Ainda que os primeiros meses da pandemia tenham provocado uma desorganização na educação brasileira, haja vista que nenhuma instituição, seja pública ou privada, estava preparada para uma situação inusitada como essa, o plano de retomada das atividades escolares, no segundo semestre de 2020, obrigou as instituições de ensino a procurarem plataformas que pudessem garantir uma educação de qualidade para os alunos, cujos responsáveis não se sentiam seguros para enviá-los à escola.

Durante essa fase de retomada, os professores que estiveram na linha de frente sentiram-se como cobaias de uma experiência tecnológica. Em pouco tempo, tiveram que dominar ferramentas de comunicação como *Microsoft Teams*, *Google Meet* e *Zoom Cloud Meetings*. Acostumados a circular pela sala de aula, os professores precisaram ficar parados, para facilitar o enquadramento da câmera e tiveram que se acostumar com a utilização de instrumentos de captação de áudio, que permitiam a transmissão de suas explicações para os alunos da sala remota. A retomada das aulas, embora tenha reduzido o calendário letivo, não flexibilizou o currículo escolar. Os capítulos destacados no material didático precisaram ser apresentados aos alunos na íntegra, para que não seguissem para o próximo ano sem os conhecimentos necessários.

Embora as gerações mais novas tenham uma grande facilidade com o uso de tecnologias, todas essas transformações acabaram se convertendo, inicialmente, em um obstáculo ao processo de aquisição do conhecimento. A implantação dos novos modelos de ensino reativou queixas antigas dos alunos, como a formulação de aulas mais agradáveis e a exigência de um ensino mais significativo, que incluía referências às suas experiências cotidianas. Quando se trata do ensino de História Medieval, essas expectativas tornam-se maiores. Afinal, não há como negar que, na atualidade, a internet, os filmes e os games têm atuado como potenciais divulgadores da Idade Média entre os jovens. Ainda que o medieval apresentado por tais mídias esteja mais próximo do gênero fantasia, é preciso que o professor construa um novo olhar sobre essas

ferramentas, reconhecendo que elas não precisam ser adversárias ao processo de ensino-aprendizagem. Até porque, para o professor, concorrer contra os jogos on-line, ou mesmo com as produções de *Hollywood*, seria uma tarefa hercúlea e que, por fim, teríamos uma grande chance de sermos derrotados. Como bem destacou Paul B. Sturtevant, a popularidade do cinema faz com que ele atue como um poderoso propagador de conhecimento que permite as pessoas experimentarem eventos dos quais não participaram. (2020, p.13). No entanto, é sempre bom que essa experimentação, quando realizada em sala de aula, passe por um processo de reflexão conduzido pelo professor. Afinal:

O poder do cinema de criar narrativas históricas – não importando o quão ficcionais sejam – tornou-o objeto de particular preocupação entre educadores e estudiosos, de forma que muitos cinéfilos consideram verdadeiro o anacronismo. Mas são relativamente poucas as pesquisas empíricas produzidas para demonstrar como as audiências realmente interagem com filmes históricos – se aprendem com eles ou não. Até que ponto o público julga verdadeiro o “baseado em fatos reais”? (STURTEVANT, 2020, p.14).

Sendo assim, o professor tem uma grande tarefa pela frente, pois a aula de História não pode se converter em simples apresentação expositiva de um filme. É necessário que o professor o apresente não como um documento histórico, mas como parte de uma interpretação do passado realizado por um grupo de pessoas que o produziu. Nem todos os educadores têm a consciência de como apresentamos o passado para os nossos alunos ajuda a despertar o interesse pela História e contribui para a fixação do conteúdo. Jacques Le Goff, um dos mais famosos medievalistas do nosso tempo, afirmou ter se apaixonado por esse período através das aulas de Henri Michel, seu professor de História na *Quatrième*, equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental. Para o autor, um professor de história trabalhava de “certo modo parecido com um pianista. Tinha de decifrar, aprender, transmitir, restituindo a vida”. (LE GOFF, 2008, p.28). Quando apresentamos a Idade Média em sala de aula, tendemos a falar sobre vestígios materiais e achados arqueológicos. Até mesmo os livros didáticos trazem diversas ilustrações de importantes vestígios da cultura material e curiosos achados arqueológicos, a exemplo da descoberta dos restos mortais do rei Ricardo III, em 2012, num estacionamento de Leicester.

Todavia, nem sempre conseguimos apresentar para os alunos as maneiras como esses objetos chegaram até nós ou mesmo como eles conseguiram se manter preservados até os nossos dias. Tendo como objetivo a construção de aulas mais significativas, que respondam aos questionamentos apresentados acima e que permitam a experimentação, desenvolvemos um projeto educacional que pudesse ser apresentado de forma híbrida para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Através desse projeto, mesclamos as aulas expositivas, onde são apresentados os conteúdos do material didático, com atividades lúdicas, simulando uma escavação arqueológica de pequeno porte. Para promover a aprendizagem significativa, incluímos no projeto a exibição do filme “A Escavação” e a leitura de partes do livro “Arqueologia passo a passo”, do pesquisador francês Raphael De Filippo, cujas contribuições apresentaremos ao longo do texto.

2. O túmulo anglo-saxão.

A ideia para a realização de uma experiência arqueológica durante as aulas híbridas teve início com o lançamento do longa metragem “A Escavação”, em janeiro de 2021. O filme, disponibilizado pela Netflix em sua plataforma digital, é uma adaptação do romance homônimo de John Preston, publicado alguns anos antes. Nele, podemos acompanhar a reconstrução cinematográfica de um dos mais importantes achados arqueológicos da Europa, apelidado de o “Tutancâmon Britânico”, em alusão a descoberta feita pelo arqueólogo Howard Carter no Egito, em 1922. De maneira independente, a viúva Edith Pretty contratou o arqueólogo autodidata Basil Brown para escavar alguns dos montes misteriosos localizados dentro de sua propriedade, em Sutton Hoo. Na época, especulava-se que os montes poderiam conter vestígios pertencentes a Era Viking (800-1050). Eram tempos difíceis quando o senhor Brown iniciou a exploração em Sutton Hoo, no ano de 1938. As potências europeias já estavam se organizando em blocos antagônicos, o fascismo ameaçava a organização política do continente e um conflito de grandes proposições parecia iminente.

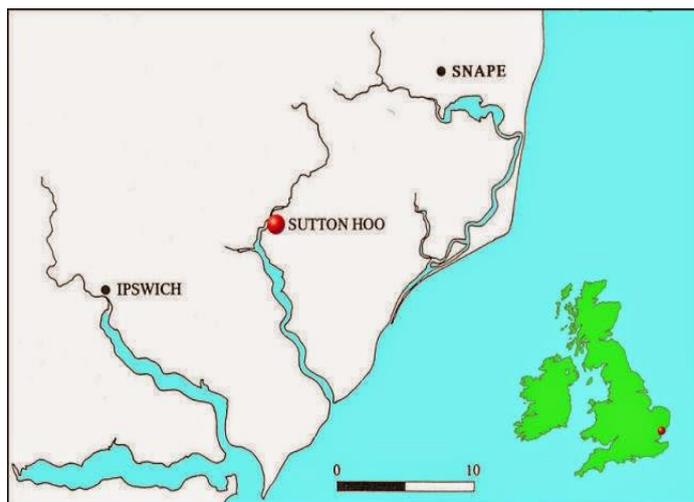


Figura 1: Localização do sítio arqueológico de Sutton Hoo.

Fonte: <https://www.historiaillustrada.com.br/2014/04/um-barco-para-um-morto-o-sitio.html>.

Acesso em: 08/08/2021.

A exploração iniciada por Basil Brown revelou o que sobrou de uma embarcação com cerca de 27 metros de comprimento, cujos restos de madeira, ou mesmo do corpo que ela abrigou, já haviam sido destruídos pela ação do tempo. Tratava-se de uma embarcação funerária com cerca de 1400 anos, onde foi depositado um rico espólio que contava com mais de 250 objetos. Nela foram encontrados vasos, chifres para beber, joias, uma espada, um elmo que anteriormente havia sido muito bem ornamentado e outras riquezas. As moedas retiradas desse sítio arqueológico ajudaram a datar o período em que, provavelmente, ocorreu o enterramento. Descartando a hipótese inicial, de que o sítio arqueológico pertencia à Era Viking, os arqueólogos concluíram através da análise dos vestígios que se tratava de uma embarcação funerária de origem anglo-saxã. Naquela época, pouco se sabia sobre o período entre a saída das legiões romanas da Britânia, no século IV, e a chegada dos invasores de origem nórdica, no início da Era Viking. O termo anglo-saxão era utilizado para descrever os povos de origens germânicas que tinham se instalado na Grã-Bretanha, a partir do século V, passando a controlar grande parte da Inglaterra e da Baixa Escócia nos séculos seguintes (LOYN, 1990, p.22).



Figura 2: Espada encontrada durante a escavação.
Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2021/02/famoso-navio-funerario-anglo-saxao-foi-provavelmente-o-ultimo-de-seu-tipo>.
Acesso em: 08/08/2021.

Os anglo-saxões e seus descendentes nunca formaram um reino unificado antes do século IX, quando foi necessária a organização estratégica e política para formar uma defesa eficaz contra os invasores vikings. Antes disso, estavam divididos em pequenos reinos como a Nortúmbria, Mércia, Wessex e Ânglia Oriental, onde estavam os achados de Sutton Hoo. O que se imaginava sobre os governantes anglo-saxões é que eram desorganizados e atrasados, quando comparados com a governança e a outras culturas da época. Contudo, os achados de Sutton Hoo contribuíram para modificar essa visão, uma vez que dentre os objetos retirados do solo estavam artigos luxuosos como tecidos, vasos e armamentos ricamente decorados, além de acessórios de ouro do Sri Lanka e talheres bizantinos, o que nos faz supor que a Inglaterra anglo-saxã estava inserida em uma ampla rede comercial de longa distância. Para Sue Brunning, curadora dos artefatos de Sutton Hoo no Museu Britânico, a descoberta de Basil Brown reescreve nossa compreensão sobre uma época da História Medieval em que se pensava que a organização política havia declinado:

Este único enterro em um lindo canto de Suffolk personificava uma sociedade de realizações artísticas notáveis, sistemas de crenças complexos e conexões internacionais de longo alcance, sem mencionar o imenso poder pessoal e riqueza (...) As imagens de salões de madeira imponentes, tesouros reluzentes, reis poderosos e funerais espetaculares no poema inglês antigo Beowulf não podiam mais ser lidos como lendas - eram realidade, pelo menos para os poucos privilegiados da sociedade anglo-saxônica inicial (Livre tradução – Disponível em: <https://www.britishmuseum.org/collection/death-and->

memory/anglo-saxon-ship-burial-sutton-hoo. Acesso em: Acesso em: 08/08/2021).

A épica história de Beowulf, mencionada por Brunning, foi escrita possivelmente em meados do século VIII, na região da Nortúmbria. Ao que tudo indica, o texto original foi composto por um poeta que conhecia muito bem a vida nos grandes salões medievais, onde eram narradas as epopeias dos heróis míticos e as façanhas dos melhores guerreiros. Escrita em forma de poesia e em linguagem anglo-saxã, que chamamos de inglês arcaico, seus versos anônimos descrevem o cotidiano dos líderes dos pequenos reinos anglo-saxões e senhores guerreiros, bem como suas lendas e seus costumes. Após as descobertas de Sutton Hoo, essa sociedade liderada por grandes guerreiros que, ao fim de suas vidas, eram enterrados ou queimados com seus fabulosos espólios de batalha, cada vez mais parecia próxima da realidade, ainda que pouquíssimos homens pudessem ter acesso a esse privilégio.

Mesmo que os achados arqueológicos de Sutton Hoo permitam identificar o período em que o navio foi enterrado, esses mesmos vestígios não são capazes de levar os historiadores a concluírem quem de fato foi o líder que mereceu tal honraria. Os pesquisadores supõem que o guerreiro enterrado com o navio tenha sido um rei anglo-saxão, provavelmente Redualdo da Ânglia Oriental, morto em 624, que ocupou uma posição privilegiada o suficiente para reunir um número tão espetacular de riquezas. Seja ele quem for, a honraria recebida em seu sepultamento o coloca no nível épico dos guerreiros descritos na lenda de Beowulf. No poema anglo-saxão, a narrativa do ritual que celebrou a morte do herói Beowulf faz lembrar a cerimônia que poderia ter acontecido durante o enterramento em Sutton Hoo:

E o povo dos geats construiu para Beowulf um baluarte, grande bastião, alto e imponente para que os viajantes pudessem vê-lo de longe. Em dez dias montaram o monumento em memória do grande rei; do que restou do fogo, os grão-senhores e sábios recolheram o que pudesse ser digno de memória de Beowulf: joias, colares, pulseiras e torques – tudo foi colocado no túmulo: as peças que os homens nos primórdios saquearam dos tesouros em lutas inimigas; o ouro dos guerreiros

deixou no seio da terra, inútil agora como não foi no passado (ANÔNIMO, 1992, p.134).

Ainda que, em virtude da tradição oral, a história desse antigo herói tenha sido conhecida na Inglaterra antes mesmo do poeta escrever sua obra, não é possível afirmar que ela tenha exercido algum tipo de influência sobre o enterramento em Sutton Hoo, uma vez que outros modelos desse tipo de cerimônia foram comuns na Europa do início da Idade Média. O que alguns especialistas especulam é que a prática de enterrar chefes guerreiros com grandes tesouros já estava desaparecendo quando o tumulo de Sutton Hoo começou a ganhar forma. Uma das razões para isso teria sido a ascensão do cristianismo, que transformou igrejas e catedrais em depósitos mortuários para a realeza e a nobreza, não havendo mais a necessidade de enterros em áreas isoladas. Também se especula que, à medida que os reis anglo-saxões começaram a consolidar seu poder, a exibição de enterramentos luxuosos tenha se tornado menos importante. De qualquer forma, o que nos interessa neste trabalho não são os pormenores das evidências históricas de Sutton Hoo, mas sim seu potencial para motivar o trabalho que desperte o interesse dos alunos para o ensino de História Medieval.

3. “A escavação” como projeto educacional.

É inegável o fascínio inicial que os filmes exercem sobre o grupo de alunos. Somente o fato de o professor levar a turma para o auditório ou chegar à sala de aula carregando um projetor é o suficiente para os alunos comemorarem. Todavia, os filmes foram muitas vezes utilizados em sala de aula como meros substitutos de textos e aulas expositivas, sendo empregados apenas para dar credibilidade à fala do professor. Por diversos motivos, nem todos os educadores conseguem perceber que, quando nos sentamos em uma sala para apreciar um filme, existe por trás daquela narrativa uma série de elementos que foram selecionados intencionalmente para gerar emoções, sentimentos e sensações, responsáveis por tentar nos remeter ao período histórico abordado nele (CANO, 2012, p.38). Sendo assim, a utilização de filmes nas aulas de história vai muito além de sua simples exibição. Para explorá-lo adequadamente é preciso que o

professor formule uma proposta didática organizada em etapas. Afinal, como bem destacou, José Rivair Macedo, “o professor deve estar ciente de que o bom aproveitamento da projeção dependerá do quanto seu conteúdo foi colocado em discussão” (2005, p.119).

Tratando-se especificamente do filme “A Escavação”, lançado pela Netflix em 2021, muitas coisas poderiam ser abordadas em sala de aula, como a ocupação anglo-saxã da Inglaterra, a desconstrução do conceito antiquado de Idade das Trevas ou mesmo o clima de tensão provocado pela Segunda Guerra Mundial. Entretanto, como a exibição do filme estava prevista para uma turma do 6º ano, decidimos dar mais atenção ao trabalho de investigação realizado pelos arqueólogos durante a exploração de Sutton Hoo. Acreditamos que a escolha desse viés se relaciona melhor com os conteúdos destacados no material didático utilizado pelo 6º ano, carregado de ilustrações e informações a respeito das descobertas arqueológicas importantes para a história da humanidade. Essa escolha justifica-se também pelo interesse em arqueologia apresentado pela turma. Ao longo dos primeiros meses de 2021, quando abordamos os conteúdos referentes ao estabelecimento das populações humanas no Crescente Fértil e a formação das primeiras cidades, os alunos mostraram-se curiosos sobre as técnicas de escavação utilizadas pelos arqueólogos e a maneira como eles fazem para datar os vestígios extraídos dos sítios arqueológicos.

Após escolhermos o foco de observação que teríamos durante a apresentação do filme, decidimos não o exibir de imediato, mas sim iniciar um trabalho de leitura que pudesse ajudar os alunos a entenderem melhor o processo de exploração do solo. Para ajudá-los nessa tarefa, sugerimos a leitura do livro “Arqueologia passo a passo”, de Raphael De Filippo. Muito bem ilustrado e de linguagem simples, essa obra traz informações importantes sobre a maneira como os vestígios arqueológicos são preservados debaixo dos diferentes tipos de solo. Raphael De Filippo destaca também como o trabalho de investigação tem que ser feito de forma cuidadosa para não danificar os objetos encontrados e como, após a descoberta, eles precisam ser analisados para que possam oferecer conclusões sobre a época ao qual pertenceram. Passado o prazo para a leitura

do material selecionado pelo professor, realizamos uma aula expositiva sobre os principais elementos destacados no livro. Nela exploramos os relevantes conteúdos do livro, falamos sobre as técnicas de escavação apresentadas pelo autor e projetamos algumas imagens de sítios arqueológicos nacionais e internacionais. Durante a aula, houve espaço para os alunos perguntarem acerca de suas dúvidas e destacarem o que concluíram de mais pertinente no trabalho de Raphael De Filippo.

Como a turma ficou muito empolgada com a apresentação do livro, decidimos ampliar nossa proposta didática para abranger uma tarefa lúdica que pudesse potencializar a aprendizagem sobre a arqueologia medieval com os alunos no 6º ano. Entre 2016 e 2019, realizávamos uma atividade diferenciada conhecida como “Oficina de Arqueologia”. Nela os alunos eram levados para o pátio da escola e, sob a supervisão do professor de História, precisavam explorar esse espaço em busca réplicas de vestígios arqueológicos que haviam sido colocadas ali pelo professor. Todavia, as medidas de distanciamento social exigidas pelos órgãos de saúde inviabilizaram a repetição dessa proposta no ano de 2021. Sendo assim, foi preciso adaptar a experiência que tivemos durante as oficinas para a realidade atual. Durante o ano de 2021, a escola onde realizávamos esses experimentos funcionou de maneira híbrida, sendo o professor responsável pela aprendizagem de dois grupos distintos, presencial e remoto. Mediante a autorização dos responsáveis, os alunos que optaram por retornar para as aulas presenciais eram conduzidos diariamente para uma sala onde as cadeiras foram posicionadas de forma a respeitar o distanciamento adequado e as medidas de higienização foram rigorosamente seguidas durante a entrada. Como se tratava de um cenário novo na educação brasileira, eventualmente, havia a necessidade de reforçar alguns protocolos, como o uso correto das máscaras no espaço escolar. Para os alunos cujos pais decidiram pela permanência no modelo remoto, as aulas foram oferecidas em tempo real e sua interação com o professor foi possível graças aos aparelhos de comunicação disponibilizados pela escola, como câmera e *headset*.

Para atender as medidas restritivas impostas pelos órgãos de saúde, resolvemos realizar a oficina de arqueologia dentro da sala de aula, respeitando o distanciamento. Ao invés de levar os alunos para o pátio, como era de costume, levamos as ferramentas necessárias para dentro da sala e construímos um pequeno experimento que pudesse contribuir para ilustrar parte do trabalho de pesquisa arqueológica. Sem que os alunos soubessem, colocamos uma réplica de um crânio humano, feita de plástico, em uma caixa de isopor e depois a cobrimos com terra. O experimento, obviamente, provocou uma grande curiosidade na turma. Nesse momento, iniciamos uma revisão dos conteúdos apresentados na aula anterior sobre o livro “Arqueologia passo a passo”. Finalizada a parte de discussões, começamos a retirar as pequenas pedras e folhas que haviam sido colocadas no topo da caixa para simular a superfície de um sítio arqueológico. Em seguida, utilizamos palitos e um pedaço de barbante para demarcar a área da caixa que seria explorada. Com uma colher de pedreiro retiramos o excesso de terra da superfície da caixa até conseguimos ver parte do crânio enterrado. A partir daí, utilizamos pincéis para remover as camadas de terra que envolviam o objeto até ser possível vê-lo por completo. Ao final da experiência, destacamos que o nosso projeto foi realizado de maneira rápida para se adequar ao nosso tempo de aula, mas que uma escavação arqueológica é demorada e implica várias etapas, pois como bem destacou Raphael De Filippo:

Um terreno não pode ser escavado duas vezes, por isso, uma operação arqueológica precisa ser bem preparada, por especialistas, e servir ao estudo científico, sem dúvidas. Não há como reverter os danos de uma escavação arqueológica malfeita. Isso porque, segundo os arqueólogos, a fonte de documentação é muitas vezes destruída à medida que é feita a escavação. (...) Nada deve escapar à vigilância do arqueólogo, do contrário a informação ficará perdida para sempre (2011, p.49).



Figura 3: Experimento realizado em sala de aula.
Fotografia do acervo pessoal do professor Marcio.

Após a fase expositiva, solicitamos aos alunos que repetissem a experiência em suas casas, explorando quintais ou vasos de plantas em busca de objetos que seriam enterrados no solo por seus responsáveis. Pedimos também que todo o trabalho de exploração realizado em casa fosse documentado em um modelo de relatório enviado pelo professor. No relatório deveria constar a descrição do trabalho realizado pelo aluno, bem como algumas fotografias ou mesmo desenhos da maneira como eles exploraram a terra. Foi somente após a entrega dos relatórios que exibimos o filme “A Escavação”. Para atender tanto aos alunos que estavam presentes na sala de aula como os que estavam assistindo de maneira remota, optamos por exibir o filme de maneira simultânea através do *Google Meet*, plataforma que utilizávamos para as aulas híbridas. Durante a exibição, os alunos fizeram alguns apontamentos comparando a atividade que eles realizaram em casa com a reconstrução da escavação de Sutton Hoo apresentada no filme. Também conseguiram sinalizar aspectos importantes de um bom trabalho arqueológico destacado no livro de Raphael De Filippo, como o processo de remoção e identificação dos artefatos encontrados no sítio arqueológico.

4. Conclusão.

Em primeira análise, podemos afirmar que faltou ao filme “A Escavação” uma melhor apresentação dos artefatos encontrados de Sutton Hoo. As cenas

que mostram as peças retiradas do sítio arqueológico são rápidas e não oferecem uma explicação sobre a importância desses artefatos. Isso é até compreensível se levarmos em consideração que o filme tem por objetivo apresentar o contexto da descoberta de uma embarcação anglo-saxã e não o processo de pesquisa em si. Mesmo assim, consideramos que a inclusão de alguns detalhes importantes, como uma explicação sobre o cotidiano dos povos anglo-saxões que ocuparam a Inglaterra, poderia facilitar uma melhor compreensão da posição que eles ocuparam naquela localidade. Por isso, acreditamos que a produção do filme poderia ter explorado um pouco mais a maneira como as descobertas de Sutton Hoo contribuíram para transformar a visão tradicional que a historiografia tinha dos povos anglo-saxões. Todavia, isso não inviabilizou o trabalho que pretendíamos realizar com o 6º ano do Ensino Fundamental, já que esses esclarecimentos puderam ser feitos durante as aulas expositivas. Além disso, como destacamos ao longo do texto, a exibição do filme tinha por objetivo principal estimular a discussão sobre o trabalho realizado em sítios arqueológicos do período medieval.

A exibição do filme após a construção de um projeto didático, que incluía a utilização do livro “Arqueologia passo a passo” e um trabalho experimental realizado pelos alunos trouxeram grandes benefícios. A leitura da obra de Raphael De Filippo facilitou o entendimento dos alunos sobre a maneira como os vestígios são preservados com a passagem do tempo, bem como os cuidados que o arqueólogo precisa ter para identificar os objetos e retirá-los do solo. As ilustrações utilizadas pelo autor foram de grande ajuda para a compreensão do conteúdo abordado. Todas as imagens do livro selecionadas pelo professor estavam adequadas à idade dos alunos que participaram do projeto e possuíam

um texto de fácil entendimento que serviu para prepará-los para a apresentação do filme “A Escavação”.



Figura 4: Parte do livro “Arqueologia passo a passo” apresentado aos alunos. Disponível em: DE FILIPPO, Raphael. A arqueologia passo a passo. São Paulo: Claro enigma, 2011, p.48-49.

Seja em um jardim ou em um vasinho de plantas, os alunos preocuparam-se em construir um espaço adequado para a realização do trabalho. O interesse dos alunos pela atividade ficou claro pela qualidade dos relatórios apresentados ao professor. Na maioria deles, destacou-se a preparação do espaço que seria explorado e a separação dos materiais adequados para sua execução, como pincéis, pá de jardinagem e barbantes. Ainda que o espaço explorado pelos alunos tenha sido uma réplica em pequena escala de um sítio arqueológico, seu comprometimento com as tarefas foi real. Durante a aplicação de todas as etapas da atividade, notamos que os alunos sentiram menos a passagem do tempo e permaneceram empolgados ao longo das aulas de História. O fator motivacional, característico das atividades lúdicas, foi extremamente relevante para o sucesso desse projeto, pois a promoção de atividades lúdicas costuma trazer bons resultados, uma vez que nosso público alvo é formado por crianças e adolescentes, que estão sedentos para brincar (NORDIN, 2013, p.182). É importante lembrar que os alunos que participaram desse projeto viveram um intenso processo de transformação na passagem do 5º para o 6º ano. Acostumados com uma única professora e com a apresentação dos conteúdos de

uma forma mais divertida, eles iniciaram o segundo segmento do Ensino Fundamental sendo apresentados a uma maior quantidade de disciplinas e a um material didático mais intenso. Por essa razão, a promoção de atividades diferenciadas, como a que foi proposta nesse artigo, contribuiu para o aumento da interação entre o professor e os alunos, além de facilitar o entendimento dos conteúdos abordados.

Bibliografia

ABUD, Kátia Maria; Silva, André Chaves de Melo; Alves, Ronaldo Cardoso. Ensino de História. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ANÔNIMO. Beowulf. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

CANO, Marcio R. de Oliveira (Coord). História: coleção a reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2012.

DE FILIPPO, Raphael. A arqueologia passo a passo. São Paulo: Claro enigma, 2011.

LE GOFF, Jacques. Em busca da Idade Média. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LOYN, Henry R. Dicionário da Idade Média. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.) História na Sala de Aula: Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

NORDIN, Nei. O ensino da Idade Média: questões práticas e realidade na sala de aula. In: TEIXEIRA, Igor Salomão e ALMEIDA, Cybele Crossetti (org.). Reflexões sobre o medievo III. São Leopoldo: Oikos, 2013.

STURTEVANT, Paul B. A Idade Média na imaginação popular. Rio de Janeiro: Ubook Editora, 2020.

ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN DE LA ROMANIZACIÓN EN MANUALES ESCOLARES Y EN PROGRAMAS INFANTILES

ANALYSIS OF THE REPRESENTATION OF ROMANISATION IN SCHOOL
TEXTBOOKS AND CHILDREN'S PROGRAMMES

María Silvia Álvarez³⁶

Artigo recebido em 23 de março de 2023

Artigo aceito em 12 de junho de 2023

Resumen: En este trabajo analizamos, en primera instancia, el concepto de romanización y los debates que lo atraviesan y, en segunda instancia, qué representaciones podemos encontrar acerca de concepciones sobre la romanización en programas infantiles seleccionados, así como en manuales escolares editados en Argentina.

Palabras claves: Manuales. Programas infantiles. Romanización.

Abstract: In this paper we analyse, firstly, the concept of Romanisation and the debates surrounding it, and, secondly, what representations of conceptions of Romanisation can be found in selected children's programmes and school textbooks published in Argentina.

Keywords: School textbooks. Children's programmes. Romanisation.

Introducción

En la historieta "Asterix en Hispania"³⁷ nos ubicamos en el año 45 a.C., César ha vencido y sometido a toda Hispania, pero un pequeño pueblo se rehúsa a integrarse al mundo romano, por lo que César toma como rehén al pequeño hijo del jefe íbero, Sopalajo de Arierez Torrezno. Allí, podemos leer el siguiente diálogo:

César: - Bueno, ¿qué? Parece ser que quieres resistir contra nosotros.

Sopalajo: - ¡Exacto! ¡Mientras estemos aquí, no tendréis ni un minuto de paz!

César: - No harás nada, porque tenemos a tu hijo de rehén. Mientras os estéis quietos, nada le pasará, si no...

³⁶ Profesora de Historia. Magister en Didácticas Específicas por la Universidad Nacional del Litoral. Se desempeña como docente en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Sus áreas de interés son la historia antigua y su enseñanza. Correo de contacto: mariasilviaalvarez@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-2267-4279>

³⁷ Historieta francesa publicada por primera vez en 1969, con guión de René Goscinny e ilustraciones de Albert Uderzo. Es el álbum 14 de la serie "Una aventura de Asterix".

Sopalajo: - ¡Si te tuviera en mi poder, romano, te haría freír en aceite de oliva!

César: Cuando devolvamos a tu hijo **estará impregnado de cultura romana**.³⁸ (GOSCINNY Y UDERZO, 1980, p. 8).

Este diálogo, y la consiguiente pregunta acerca de qué significa “impregnarse de cultura romana”, conformaron el punto de reflexión inicial para este trabajo, en el que analizaremos qué nociones sobre la romanización podemos encontrar en los manuales escolares y en programas dedicados al público infantil.

La noción de romanización se ha puesto en discusión en las últimas décadas en los círculos académicos, desde el planteo que no es una herramienta útil para explicar las transformaciones existentes a raíz de la expansión romana.

Ahora bien, mientras estas discusiones tienen lugar, nos preguntamos qué nociones llegan a grandes grupos sociales y de qué manera, qué conceptos atraviesan los productos culturales (sean de consumo popular o didáctico) que llegan a ellos.

En este trabajo nos interesa analizar, en primera instancia, el concepto de romanización y los debates que lo atraviesan y, en segunda instancia, qué indicios podemos encontrar acerca de concepciones sobre la romanización en programas dedicados al público infantil, como *La asombrosa excursión de Zamba y Érase una vez el hombre*, así como en algunos manuales escolares. Los productos culturales seleccionados para este análisis, están dirigidos a un público infantil – adolescente y fueron producidos en un período de tiempo que va desde la década de 1970 hasta 2022. Específicamente trabajaremos con el episodio “*Pax Romana*”, del programa *Érase una vez el hombre*, así como el episodio “*El asombroso juego de Zamba y sus amigos: Roma*”. Con respecto a los manuales correspondiente a diferentes editoriales y que fueron editados a partir de 1950. Los objetivos que perseguimos son: analizar el concepto de romanización y cómo es tratado y presentado en productos culturales y en recursos didácticos, como los manuales; así como realizar una lectura crítica de los dispositivos

³⁸ Las negritas son nuestras.

seleccionados, preguntándonos si es posible reconocer posiciones teóricas en ellos y qué conceptos son presentados.

El concepto de romanización

El concepto de “romanización”, utilizado para dar cuenta de la sumisión de una sociedad y de un territorio, conquistados a las formas de organización queridas por Roma, se remonta a la primera mitad del siglo XIX. Impuesto poco a poco por la historiografía europea del Imperio romano, el término es, aún hoy, el más empleado sin otra explicación, como yendo de suyo, en virtud de una lectura de la historia de la dominación romana marcada por la integración programada, completa y homogénea de las conquistas a la civilización romana. (LE ROUX, 2004, p. 340)

El concepto de romanización es atribuido a Theodor Mommsen, a finales del siglo XIX, refiriéndose a la política de ocupación y colonización de los territorios conquistados por Roma. En 1905 apareció en el libro de Francis Haverfield, *The Romanization of Roman Britain*. (ARÉVALO, 2021, p. 224).

A este proceso lo podemos ubicar, aproximadamente, entre el siglo II a.C. hasta Caracalla (211 – 217), un período en el que Roma alcanza su máxima extensión territorial y su más alto esplendor cultural y vive largos períodos de pacificación; es aquel en el que Roma y los pueblos que componen su imperio constituyen una forma común de vida, un modo de ser y accionar, al que se puede caracterizar como un “...exitoso procedimiento vertebrador, de integración y asimilación entre romanos y sociedades nativas” (BANCALARI MOLINA, 2007, p. 30).

En líneas generales, el concepto de romanización fue criticado por considerarlo imperialista y romanocéntrico, producto de los procesos históricos que atravesaron la época en la que fue creado: la unificación alemana y el imperialismo británico, además por haber atravesado y frenado la investigación sobre la historia romana debido a un uso impropio y abusivo del término (LE ROUX, 2004, p. 340). A pesar de ello, hay cierta unanimidad acerca de lo útil e irremplazable de esta noción como herramienta, una vez que se le quita el matiz

con el que se originó en el siglo XIX. Entre quienes defienden este término podemos encontrar a Le Roux, Cecconi y Beltrán Lloris.

No hay una única visión acerca del proceso de difusión de la cultura romana por el imperio, las investigaciones históricas plantean una serie de interpretaciones y enfoques en sus estudios. Cada uno de estos presenta características diversas, que cargan de ambigüedad al concepto. Alrededor del análisis de este concepto, encontramos dos corrientes contrapuestas: aquella que plantea que es parte de un discurso teórico y aquella para la que es una realidad concreta. (BANCALARI MOLINA, 2007, pp. 30, 39).

Desde los años 70 del siglo XX el concepto de romanización se vio revisado y enriquecido a la luz de los aportes de otras disciplinas y de estudios comparativos que analizan otros procesos de contacto cultural. Así, la romanización ya no es considerada como un proceso unidireccional, desde Roma, sino un intercambio que provocó cambios no solo en las provincias sino en la misma Roma. (BELTRÁN LLORIS, 2017, p. 19).

Entre los críticos podemos encontrar a David Mattingly, quien plantea que este es un concepto polisémico, vinculado al imperialismo, y que las teorías colonialistas afectaron el avance de la arqueología romana. De esta manera, las investigaciones de fines de la década de 1960 y principios de la década de 1970 responden a los conceptos predominantes sobre la romanización, mientras se ven atravesados por el contexto de la época. (ARÉVALO, 2021, p. 224).

En la década de 1990 continuarán los cuestionamientos hacia el concepto. Richard Hingley nos dice que este concepto se desarrolló en un proceso no solo de identificación, sino también de justificación imperialista por parte de Gran Bretaña, conformando una noción "romanocéntrica":

La romanización se conforma en un concepto que permite crear un paralelismo con el pasado, en donde se pueden notar tres conceptos en particular: asimilación, progreso y desarrollo. (...) De esta forma, estaríamos en presencia de un proceso evolutivo donde las provincias pasan desde un estadio de barbarie a otro de civilización. (ARÉVALO, 2021, p. 225).

Actualmente existen estudios que apelan al concepto de globalización, que apuntan al uso de un nuevo concepto para estudiar las relaciones entre Roma y las provincias del imperio, si bien hay voces que no acuerdan con la utilización de este concepto fuera del mundo moderno. (ARÉVALO, 2021, p. 227). Globalización entendida como el conjunto de acciones que conducen a la construcción de una identidad que integra y conecta a varios pueblos (BANCALARI MOLINA, 2007) Arévalo (2021, p. 231) nos dice:

“Globalizar el mundo romano” simboliza un proceso en donde Roma deja de ser el centro y aparecen muchos otros, por lo que el imperio se conforma en un espacio policéntrico. Al mismo tiempo, significa un proceso que, a diferencia del de romanización, deja de ser unidireccional y lineal, lo que permite ver la mirada de relaciones y actores que participan en los contactos culturales.

La romanización en los manuales de Historia Antigua en Argentina

Para este trabajo se han analizado una selección de manuales editados en Argentina desde la década de 1950 hasta 2022, manuales a los que dividimos en tres períodos. En el primer grupo ubicamos manuales editados entre esa fecha y la década de 1980, que tuvieron una larga vida en las aulas, en este caso trabajamos los publicados por José Astolfi, José Cosmelli Ibáñez y Oscar Secco Ellauri.

Estos tres libros presentan un desarrollo tradicional, positivista, con una clara preeminencia de los hechos político-institucionales y militares. El concepto de romanización solo se menciona en uno de ellos:

El imperio romano creó, con los diversos pueblos de la cuenca mediterránea a una sola nación. (...) Dondequiera que conquistaron levantaron ciudades con edificios magníficos, teatros, templos, toros y termas, que fueron focos poderosos de romanización. (SECCO ELLAURI, 1965. P. 262).

Si bien en los otros dos textos no se desarrolla el concepto, sí queremos prestar atención a dos citas en particular. Bajo el título “El mundo romano bajo el imperio”, podemos leer:

Los pueblos que habitaban tan vasta superficie, empeñados anteriormente en sangrientas guerras, se mantuvieron en paz bajo la severa y activa organización romana. (ASTOLFI, 1951, p. 167).

A su vez, en el apartado “Cultura romana”, en el párrafo dedicado a la lengua, se habla del latín como “...lenguaje de la civilización porque difundió la cultura por los más lejanos confines...” (IBÁÑEZ, 1980, p. 228)

En el segundo grupo encontramos manuales que fueron publicados entre la sanción de la Ley Federal de Educación (en 1993) y de la Ley Nacional de Educación (en 2006), dentro de este grupo hemos analizado tres manuales:

- ALONSO, ELISALDE Y VÁZQUEZ. Historia. Desde la antigüedad hasta la formación del mundo moderno. Buenos Aires: **Aique**, 1997.
- ARZENO, CASTRO, FARIÑA y otros. Ciencias Sociales 7. Buenos Aires: **Santillana**, 2006.
- EGGERS – BRASS Y DERENDINGER. Historia I. Los primeros hombres, los primeros estados, los distintos mundos. Buenos Aires: **Maipue**, 2006.

En el primer manual, el publicado en 1997 por la Editorial Aique, leemos:

Al expandirse en torno del mar Mediterráneo, los romanos difundieron un modo de vida, una cultura, que reunía lo helénico y lo propio. (...) De esta manera, el Imperio que Roma dominaba política militar y económicamente, también fue adquiriendo unidad cultural. (...) En el Oriente, los pueblos mantuvieron sus tradiciones. Por el contrario, en el Occidente, todos los pueblos sometidos por el Imperio se romanizaron.

Este proceso de romanización fue la base para que tomara forma una civilización occidental... (ALONSO Y VÁZQUEZ, 1997, pp. 113 – 114).

Este mismo manual suma la sugerencia de un trabajo de investigación, en el que se pide a los estudiantes que analicen diversas fuentes, entre ellos un fragmento de Pierre Grimal (que lleva “La romanización” como título) y el fragmento de Asterix que hemos mencionado en la introducción de este trabajo. En las consignas se solicita que se analice la relación entre los romanos y los bárbaros, así como la redacción de un texto en el que se explique la frase de Julio César a Sopalajo de Arierez Torrezno al llevarse a su hijo.

En el manual editado por la Editorial Santillana, en el apartado sobre “Las creaciones culturales romanas” se menciona pero no se explica el concepto de romanización: “Otro elemento de romanización y, al mismo tiempo, de unificación fue el latín...” (ARZENO Y OTROS, 2006, pp. 191). Se menciona a los “modelos romanos” al explicar la importancia de las creaciones romanas.

Para cerrar este grupo, en el manual editado por Maipue, se menciona “La romanización de España”: “...Roma inició en España un proceso de romanización (asimilación de la lengua y costumbres romanas)” (EGGERS – BRASS Y DERENDINGER, 2006, p. 114). Es decir, se lo explica como un fenómeno que se desarrolla solo en España. Más adelante, podemos leer sobre el legado cultural romano, en el que se explica: “La civilización romana recibió aportes de numerosas culturas, en su expansión por gran parte de Europa y la cuenca mediterránea.” (EGGERS – BRASS Y DERENDINGER, 2006, p. 125).

Por último, al tercer grupo lo conforman manuales que fueron editados luego de la Ley Nacional de Educación:

- BALBIANO, CARABAJAL y otros. *Ciencias Sociales 1*. Buenos Aires: **Santillana**, 2015.
- BLANCO, FERNÁNDEZ CASO y otros. *Ciencias Sociales 1*. Buenos Aires: **Aique**, 2017.
- DARRAIDOU, Sebastián. (2022) *Sociales 1*. Buenos Aires: **Estación Mandioca**, 2022.

En el primer manual se explica que entre el 27 a.C. y el 235 d.C. hubo un período, el de la Pax Romana, de estabilidad y pacificación, además de un renacer de la cultura y la religión. También se ocupa de describir al legado cultural romano. No se menciona el concepto de romanización.

En el segundo texto, el de la Editorial Aique, en el apartado “La romanidad y la cultura occidental”, se explica:

En su expansión en torno del mar Mediterráneo, los romanos difundieron una cultura que sintetizaba elementos de la cultura griega con sus propias experiencias y producciones (...) La difusión de la cultura romana fue más intensa y duradera en la parte occidental del Imperio (...) la romanización fue más fuerte,

si bien los nativos mantuvieron muchas de sus culturas germanas, también fueron adoptando diversos aspectos de la cultura romana. El proceso de romanización fue la base de la llamada cultura occidental... (BLANCO Y OTROS, 2017, p. 106).

Por último, en el manual editado por Estación Mandioca leemos:

“A medida que Roma se expandía por el Mediterráneo, fue dominando pueblos con culturas diferentes. Con estas conquistas, se produjo la difusión de la cultura romana. Este proceso se denomina romanización. La difusión de su cultura fue una herramienta de dominación muy importante: la homogeneidad cultural favorecía la aceptación del dominio romano.

La romanización tuvo más éxito y fue más profunda en Europa occidental: allí, muchas poblaciones dominadas tenían una organización tribal y vivían en aldeas, sin escritura ni moneda. En esos casos, la civilización romana avasalló las culturas de los pueblos que conquistaba. En cambio, la parte oriental permaneció más ligada a las tradiciones locales, que en casos, como Egipto, eran milenarias y a la influencia griega: allí, la romanización se limitó a sectores de las élites locales.

Algunos aspectos de la cultura romana influenciaron a todos los pueblos dominados y se constituyeron, así, en elementos de unificación. Los más importantes fueron la lengua, el derecho y las ciudades”. (DARRAIDOU, 2022, p. 222).

Como podemos ver, en los manuales analizados no siempre se menciona el concepto de romanización, pero sí podemos encontrar algunos indicios que se pueden analizar. En los textos anteriores a la Ley Nacional de Educación predomina la mirada sobre la romanización como un proceso de difusión de la cultura romana (especialmente a través del latín y el derecho) sobre sus territorios y la consiguiente asimilación cultural de los pueblos conquistados, una difusión acompañada de una pacificación general y que lleva a una suerte de homogeneidad cultural en los territorios del imperio. En el tercer grupo de manuales nos interesa destacar que se introduce la explicación de las diferencias territoriales que se pueden observar en este proceso, así como la influencia de otras culturas sobre la romana.

El concepto de romanización en los dibujos animados

El programa *Erase una vez, el hombre (Il était une fois... l'Homme)*, fue una serie animada de la televisión francesa, producida por diversas cadenas europeas. Se estrenó en 1978 y llegó a la Argentina en 1980. Estaba dirigido al público infantil y en cada capítulo se desarrollaba un recorte de la historia de la humanidad. En este trabajo nos centraremos en el capítulo 7, dedicado a la civilización romana, titulado “*Pax romana*”. Con una duración de casi veintiséis minutos, comienza el relato en el año 52 a.C., en Alesia, con la rendición de Vercingétorix. Se centra en la figura de Julio César y su poder, hasta su asesinato. No deja de mencionar la ambición de poder de César y las guerras civiles. Busca dar un pantallazo de la sociedad de Roma, mencionando a los ciudadanos y sus derechos, los esclavos y los clientes, y algunas de sus actividades cotidianas. El capítulo se cierra con un salto temporal de algunas décadas, mencionando el nacimiento de Jesús. Si bien el título del episodio nos puede hacer pensar que se ubica temporalmente a partir del gobierno de Augusto, podemos ver que se desarrolla en el período inmediatamente anterior, en la denominada República Tardía.

Aunque en ningún momento se menciona el concepto de romanización, sí nos interesa poner el foco en tres momentos puntuales:

- En el momento del ingreso triunfal de Julio César en Roma, en el año 49 a.C., se plantea que “Con el triunfo de César, Roma no tardará en convertirse en la capital del mundo”.
- Cuando uno de los personajes, el Maestro, se dispone a comenzar con la construcción de calzadas, dice que “van a surcar el mundo entero”, mientras se imagina un mapa en el que las rutas se despliegan desde Roma hasta los territorios del imperio. Las calzadas se construyen mientras se muestra cómo avanza el ejército por ellas, a la vez que el Maestro quiere construir anfiteatros y termas en los lugares a los que van llegando.
- “A lo largo del Tíber (...) llegan las riquezas del mundo: trigo de Egipto, aceite de España. Plomo, cobre, plata, marfil, paño, especias, sedas”.

Consideramos que es interesante analizar la visión que se presenta. Este episodio parece relacionar la conquista de Galia con el inicio de un período de pacificación, con Roma como líder indiscutida. A pesar del título, es importante destacar que se presenta una narrativa en la que el conflicto no está ausente.

Podemos reconocer una postura claramente romanocéntrica, presentando a Roma como el centro del mundo antiguo, como el punto focal de la circulación de productos, además que a los territorios conquistados solo se los menciona para hablar de su conquista (como el caso de Galia) o de sus productos (Egipto, por ejemplo). En el mapa mencionado anteriormente, en el que marca con toda claridad el punto desde el que parten las calzadas, se profundiza el concepto de unificación territorial, además de mostrar un movimiento exclusivamente unidireccional.

Con respecto al segundo programa analizado, ***La asombrosa excursión de Zamba*** es una serie infantil de dibujos animados de la cadena argentina Pakapaka, cuyo primer episodio se transmitió en 2010. El capítulo que nos interesa pertenece a la sexta temporada, transmitida entre 2015 y 2016: “*El asombroso juego de Zamba y sus amigos: Roma*”. Si bien es un programa que en sus primeras temporadas se centró en episodios y personajes de la historia argentina, en esa temporada le dedicó algunos de ellos a la historia antigua.

El episodio, que apenas supera los veinte minutos, presenta una estética de videojuego y comienza en el aula cuando la maestra pregunta: “¿Qué influencia tuvo el imperio romano en nuestra historia?” Zamba y sus amigos no lo saben y en el recreo tienen que resolver el enigma semanal, que en este caso es que se han robado “el libro más importante de Roma: el derecho” y ellos deben ayudar a encontrarlo porque es “un elemento clave para organizar la sociedad” y “el nuevo emperador lo necesita”. Inmediatamente se explica de qué se trata este *libro*, mientras se presenta un mapa del imperio romano en su máxima expansión y se plantea que “el derecho romano era muy importante y, con el tiempo, se convirtió en la base de las leyes de varios países”. A través de los tres niveles que tienen que superar se van explicando la leyenda del origen de Roma,

los reyes, la República, el ejército, las guerras civiles y el esplendor del Imperio romano.

Nos interesa centrarnos en el tercer nivel: “El esplendor del imperio romano”, en el que deben devolver a Augusto el recuperado libro, mientras atraviesan “el imperio en sus tiempos de esplendor”. Apenas comienza, uno de los niños pregunta dónde están, mientras otro le contesta:

Es difícil saberlo. El imperio romano se expandió primero por la península itálica pero después conquistó Grecia, Galia y Cartago, desde donde controlaban el mar Mediterráneo. Se dice que todos los caminos conducen a Roma porque sus habitantes habían hecho rutas y caminos tan extensos como su territorio. Pero no solo eso, también extendieron sus costumbres por Asia y Europa.

Consideramos que los conceptos a destacar aquí son los de expansión y difusión, hay un movimiento de expansión territorial, acompañado por la difusión de las costumbres romanas (en el episodio también se habla del latín y de las leyes). Nuevamente, como en el programa analizado anteriormente, podemos ver que hay una evidente mirada romanocéntrica, en una clara preponderancia de “lo romano”. La relación con los demás territorios del imperio es solo a través de la conquista, con la excepción de Grecia, de quien se dice que “en un comienzo” Roma tomó algunas de sus ideas y creencias, planteando así un temprano proceso de influencia cultural sobre Roma. Sí se menciona que los soldados del ejército procedían de diversos territorios, y unos minutos antes se había afirmado “Todos son romanos”. No hay elementos que nos den indicios de que el proceso no haya sido exclusivamente desde Roma.

A modo de cierre

En este trabajo nos propusimos estudiar el concepto de romanización y qué representaciones podemos encontrar sobre él en productos de la cultura popular y manuales; buscando reconocer posiciones teóricas en ellos y qué conceptos son presentados.

Seleccionamos dos programas de dibujos animados dirigidos al público infantil y manuales de historia antigua, destinados a adolescentes que asisten a la escuela secundaria, todos pertenecientes a un amplio marco temporal.

En los manuales podemos ver que, en los de mayor antigüedad aunque no se mencione al concepto de romanización se presenta una clara postura imperialista, un proceso unidireccional que se desarrolla solo desde Roma. Así, al dominio territorial de Roma, le sigue una difusión (y dominación) de la cultura romana y búsqueda de homogeneidad cultural que, según se desprende de la lectura, se dio de la misma manera en todo el imperio. En los manuales publicados entre 1993 y 2006, el concepto de romanización se desarrolla un poco más, aunque la concepción sigue siendo romanocéntrica. Ciertos cambios se pueden observar en algunos manuales publicados en los últimos años, en los que se ha incorporado la presencia de diversos sujetos, el intercambio entre Roma y las provincias, así como la heterogeneidad territorial de situaciones en el proceso de difusión cultural.

En los programas infantiles, si bien hay casi 30 años de distancia entre ambos, notamos que prevalece una mirada centrada en Roma, Roma como “centro del mundo” desde el que su cultura, con especial énfasis en la importancia del latín y del derecho, se difunde por todos los territorios del imperio.

Consideramos que, si bien en los manuales más recientes podemos leer concepciones más relacionadas con algunos de los ejes del debate sobre la romanización, en los programas infantiles y en los recursos didácticos sigue primando una postura teórica relacionada con el concepto tradicional de romanización. Pensamos que es interesante para continuar con mayor profundidad el estudio de esta pervivencia de posturas teóricas en productos que están pensados para un público infante – juvenil, productos que introducen a niños y adolescentes en el conocimiento de la historia antigua. Además, creemos que en una continuidad de un trabajo de estas características no solo sería necesario ampliar el corpus analizado, sino también el estudio del contexto de producción de ese corpus.

Bibliografía

ALONSO, E., ELISALDE, R. y VÁZQUEZ, E. *Historia. Desde la antigüedad hasta la formación del mundo moderno*. Buenos Aires: Aique, 1997.

ARÉVALO, M.G. "Globalizar el mundo romano. ¿Adiós al concepto de romanización?" En RODRÍGUEZ, Roberto R. / MAGNERES, Magdalena (editores) *Sociedades Antiguas del Mediterráneo y América: aproximaciones desde el Sur*. Buenos Aires: El búho desplumado, 2021.

ARZENO, Castro, Fariña y otros. *Ciencias Sociales 7*. Buenos Aires: Santillana, 2006.

ASTOLFI, José. *Historia 1. Antigua y Medieval*. Buenos Aires: Kapelusz, 1951.

BALBIANO, Carabajal y otros. *Ciencias Sociales 1*. Buenos Aires: Santillana, 2015.

BANCALARI MOLINA, Alejandro. *Orbe Romano e Imperio Global. La Romanización desde Augusto a Caracalla*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2007.

BELTRÁN LLORIS, F. "Acerca del concepto de romanización", en T. Tortosa y S. F. Ramallo Asensio (Eds.), *El tiempo final de los santuarios ibéricos en los procesos de impacto y consolidación del mundo romano*. Consejo superior de Investigaciones científicas. Madrid. Pp. 17-26, 2017.

BLANCO, FERNÁNDEZ CASO y otros. *Ciencias Sociales 1*. Buenos Aires: Aique, 2017.

DARRAIDOU, Sebastián. *Sociales 1*. Buenos Aires: Estación Mandioca, 2022.

EGGERS – BRASS y DERENDINGER. *Historia I. Los primeros hombres, los primeros estados, los distintos mundos*. Buenos Aires: Maipue, 2006.

GOSCINNY, R. y UDERZO, A. *Asterix en Hispania*. Barcelona: Grijalbo/Dargaud, 1980.

IBÁÑEZ, JOSÉ. *Historia 1*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1980.

LE ROUX, Patrick, "Transferts culturels" et historiographies provinciales". In: *Dialogues d'histoire ancienne*, vol. 40, n° 1. 2014, pp. 276-298.

SECCO ELLAURI, Oscar. *La Antigüedad y la Edad Media*. Buenos Aires: Kapelusz, 1965.

Programas

Erase una vez el hombre. (1978) Episodio 7: *Pax romana*. Disponible en <https://youtu.be/mb6Nrjy1nMs>

El asombroso juego de Zamba y sus amigos: Roma (2016) Disponible en https://youtu.be/JiF2XKIZG_w

O USO DE ILUMINURAS COMO UM INSTRUMENTO DIDÁTICO: UM ESTUDO DE CASO EM TERRAS CARIOCAS

THE UTILIZATION OF ILLUMINATIONS AS A DIDACTIC INSTRUMENT: A CASE STUDY IN CARIOCA LANDS

Marta de Carvalho Silveira³⁹

Artigo recebido em 23 de março de 2023

Artigo aceito em 12 de junho de 2023

Resumo: O diálogo entre a História Medieval universitária e a História Medieval escolar se faz cada vez mais necessário e tem sido intensificado nos últimos anos. Contudo, ainda há muito o que caminhar no sentido de levar para o ambiente escolar uma História Medieval geograficamente abrangente, diversificada, não eurocêntrica e que ofereça subsídios para o entendimento da sociedade contemporânea. O trabalho que aqui se apresenta faz parte desse esforço e traz o registro de uma oficina realizada com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública carioca, onde utilizou-se a iluminura *De Sphaera*, produzida pelo artista italiano Cristoforo de Predis, entre os anos 1450-1460, enfatizando a temática das formas de trabalho artesanal.

Palavras-chaves: Iluminuras. Idade Média. Ensino de História

Abstract: The dialogue between university's Medieval History and school's Medieval History is increasingly necessary and has been intensified in recent years. However, there is still a long way to go in order to bring to the school environment a Medieval History that is geographically comprehensive, diverse, non-Eurocentric and that offers support for understanding contemporary society. The work presented here is part of this effort and records a workshop held with students in the seventh year of elementary school at a public school in Rio de Janeiro, where the Illuminated manuscript *De Sphaera*, produced by the Italian artist Cristoforo de Predis, between the years 1450-1460, was used emphasizing the theme of artisanal work.

Keywords: Illuminated manuscript. Middle Ages. Teaching History.

Introdução

O uso de fontes históricas em sala de aula é um dos elementos didáticos propostos na BNCC com o objetivo de garantir aos alunos tanto o desenvolvimento da sua habilidade de leitura textual, mas também imagética. O processo de leitura de imagens diferencia-se daquele que envolve a leitura alfabética, exigindo do indivíduo o acesso a uma série de referências simbólicas que foram por ele acumuladas ao longo das suas vivências.

Entendendo que os alunos atualmente são expostos a uma série de símbolos e imagens acerca da Idade Média advindas, sobretudo, das produções audiovisuais disponibilizadas largamente através de jogos, séries, filmes, memes

³⁹ Doutora em História Social pela UFF. Professora de História Medieval da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: marta.silveira.uerj@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-3757-7853>

e vídeos presentes em diversos meios digitais, consideramos que este arcabouço simbólico, apesar de difuso e pouco organizado, pode ser utilizado como uma base para a construção, com o alunado, de uma visão mais aprofundada e menos estereotipada acerca do período medieval.

O uso de iluminuras em sala de aula pode, então, permitir aos discentes ter contato com a estética artística medieval e ao mesmo tempo, nela reconhecer representações acerca de elementos da vida cotidiana e das relações sociais no medievo. Aceitando o desafio de testar este pressuposto na prática, trazemos aqui o resultado de uma oficina realizada com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental em uma escola pública carioca, no ano de 2022. Contudo, antes de apresentarmos propriamente os resultados alcançados nesta oficina, refletiremos mais detidamente sobre o uso das iluminuras em sala de aula, apresentaremos e contextualizaremos a iluminura utilizada na oficina e apresentaremos as reflexões dos alunos sobre a mesma.

Esta oficina foi aplicada no âmbito da execução do projeto *O ensino de Idade Média e as novas abordagens pedagógicas à luz da BNCC*, que desenvolvo sob o apoio financeiro da FAPERJ, na modalidade APQ1.

O uso de fontes históricas em sala de aula: as iluminuras

A versão final da BNCC para o Ensino Fundamental foi posta em vigor, em 14 de dezembro de 2018, com o intuito de promover um currículo mínimo a ser implantado em todo o território brasileiro, por instâncias públicas e particulares de ensino. Ela considera que o passado a ser ensinado na escola é aquele que permite o entendimento das questões contemporâneas. Contudo, para que este passado seja devidamente compreendido, faz-se necessário “o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados.” (BRASIL, 2018, p. 397). Sendo tais objetos alcançados a partir do estudo da “forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais.” (BRASIL, 2018, p. 397). Para tanto, é preciso que esse passado seja evocado através dos documentos que dependem dos historiadores para fazê-los falar e para trazer à tona a voz dos diversos

sujeitos históricos, inclusive aqueles que são entendidos como o “outro”. De acordo com a Base:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escrito, iconográfico, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório de memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BRASIL, 2018, p.398)

O uso de fontes históricas pode, portanto, permitir ao alunado ter contato com elementos materiais e imateriais do passado, que favoreçam a compreensão das diversas formas de manifestações e de produções humanas ao longo do tempo histórico. Além disso, favorece a que os alunos tenham acesso a diversos tipos de linguagens, entendam que elas possuem uma história, e que podem ser apropriadas e reapropriadas em tempos posteriores à sua produção.

Peter Burke (1992) nomeou “revolução documental” ao processo desencadeado pela ampliação da noção de fonte histórica promovido pela Escola dos Annales, iniciado a partir da sua fundação, em 1929. O reconhecimento de que qualquer vestígio deixado pelo homem sobre o planeta pode ser entendido como fonte para o estudo mais ampliado e diversificado da História, abriu a possibilidade de se ampliar a análise de diversas temáticas históricas, além de favorecer um considerável impulso teórico e metodológico à pesquisa histórica.

Isto fez com que as iluminuras, legadas pela tradição historicista a um papel secundário meramente ilustrativo e não consideradas como fontes históricas passíveis de serem reconhecidas e estudadas, se tornassem uma das principais fontes de estudos relativos às temáticas medievais.

As iluminuras são representantes da arte medieval. Partes integrantes de boa parte dos manuscritos produzidos no período, começaram a se desenvolver no *scriptorium* dos mosteiros ocidentais, onde os manuscritos eram copiados e iluminados sob encomenda para aristocratas eclesiásticos e laicos, reis e imperadores.

De acordo com Joachim Gaehde (2002), o renascimento carolíngio representou um marco na medida em que Carlos Magno e seus descendentes, ao buscar retomar a tradição romana tanto no âmbito político quanto cultural, patrocinaram a ampliação dos lugares de produção dos manuscritos para além dos principais mosteiros, como Tours, Reims e Saint-Amand. Os carolíngios investiram na produção realizada em seu próprio scriptorium, marcada pela alta qualidade dos materiais utilizados. Como concluiu Gaehde,

Os mais belos pergaminhos, o ouro e a prata foram postos a serviço das palavras que prometiam um maravilhoso reino futuro, como disse Dagulfo, um escriba do scriptorium de Carlos Magno. (GAEHDE, 2002, p. 157).

A prática de mecenato dos carolíngios gerou uma intensa produção onde é possível, por vezes, a identificação daquele que doou os recursos para a realização da cópia, do beneficiário a quem o manuscrito se destinava e o nome do copista. Contudo, os pintores raramente eram identificados, o que demonstra o entendimento, expresso por Jean-Claude Schmitt (2007), que havia uma espécie de hierarquia entre textos e imagens, cabendo ao material escrito, o protagonismo.

Para Schmitt, a primazia do texto sobre a imagem no Ocidente medieval se explica pelo fato de que a escrita é fruto de um exercício da *rationes* e da *auctoritates*, configurando-se como um exercício de uma função superior da alma. Ao passo que as imagens derivavam da *imaginatio*, “restrita a uma posição intermediária entre o espírito e os sentidos corporais.” (SCHMITT, 2007, p. 92).

As iluminuras, cuja função formal era ilustrar os textos, possuíam, mesmo que não fossem reconhecidas, em importância por seus visualizadores, mensagens e representações próprias, que são hoje analisadas pelos historiadores.

Ao tratar do lugar que as imagens ocuparam no Ocidente medieval, Jean-Claude Schmitt (2006, p. 593) observa que o termo latino *imago* se ajusta mais adequadamente a este contexto, por abarcar não somente os objetos figurados, mas também as “imagens da linguagem”, com as suas metáforas e alegorias, e as “imagens mentais” manifestas na memória, nas visões e nos sonhos.

É, então, sob esta noção de *imago* que as iluminuras podem ser entendidas, pois assim como as demais manifestações literárias e mentais, representam uma seleção de símbolos que alcançam sentido ou reforçam mensagens que o artista pretende preservar e propagar. Levando-se em consideração que o local de produção das iluminuras eram os *scriptoriums*, elas eram formuladas com base no universo simbólico cristão. Como afirma Schmitt:

Pode-se, portanto, com justiça, ver na cultura medieval uma “cultura das imagens” que apresenta características originais, já que o cristianismo deixou sua marca no repertório iconográfico, na teoria e na finalidade das imagens. (SCHMITT, 2006, p. 593).

A revolução documental que transformou significativamente a pesquisa histórica também precisa ecoar no ensino da História em sala de aula. Assim como os pesquisadores, os professores têm juntado esforços no sentido de transformar as fontes documentais em recursos didáticos. É neste sentido que caminha este trabalho, como uma das possibilidades de utilização de uma fonte imagética específica para o ensino de aspectos relativos às formas de trabalho artesanais na Idade Média.

A iluminura e a proposta didática

De acordo com Celso Antunes, compreender o funcionamento da inteligência humana e desvendar os meios através dos quais elas podem ser exploradas para produzir uma aprendizagem significativa é essencial para o sucesso docente. Antunes parte do pressuposto, defendido por Gardner, de que a inteligência humana não é homogênea, mas sim múltipla (ANTUNES, 2001, p. 23) e passível de ser desenvolvida em qualquer ser humano a partir do estímulo necessário para o alcance de habilidades determinadas. Logo, os seres humanos, que trazem dentro de si múltiplas inteligências em menor ou maior grau para o desenvolvimento de determinadas habilidades, deveriam ser expostos, no ambiente escolar, à estímulos de naturezas diversas.

É por isso que, tanto a BNCC quanto as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro⁴⁰ estabelecem habilidades que versam

⁴⁰ As Orientações Curriculares são documentos redigidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com base nos elementos estabelecidos na BNCC, e que definem os eixos

sobre a forma como os objetos históricos devem ser trabalhados em sala de aula de maneira a contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos. De acordo com Antunes:

O homem que vai à escola no século XXI é, finalmente, visto de maneira diferente de como o percebiam cem anos antes. Trata-se de uma criatura holística, dotada de um poder criativo incomensuravelmente amplo, à espera de um professor que compreenda a plenitude de sua diversidade. Sabe-se hoje que, em indivíduos normais, as inteligências múltiplas atuam em conjunto e que qualquer tentativa de construir uma aprendizagem significativa envolve o desenvolvimento de várias delas. (ANTUNES, 2001, p. 10).

Na oficina que serviu como base para a elaboração deste trabalho, nos concentramos no desenvolvimento de duas das inteligências propostas por Antunes: a visual-espacial e a linguística ou verbal.

Ao trabalhar com iluminuras em sala de aula, adotamos dois caminhos complementares. O primeiro se circunscreve ao campo estético e artístico. Ao entrar em contato com uma iluminura, o aluno acessa uma forma artística sobre a qual não possui referências para além da sua citação em algum material visual ou audiovisual com o qual tenha contato em seu cotidiano, como por exemplo, filmes, séries, vídeos, desenhos animados etc.

Logo, o contato inicial com uma iluminura gera um estranhamento por parte do alunado. Daí a necessidade de situá-lo quanto à técnica e aos materiais utilizados na produção das iluminuras e no custo monetário e temporal que envolvia a sua produção. Em geral, os alunos participantes da oficina não só se surpreenderam quanto às técnicas utilizadas e ao trabalho minucioso desenvolvido, bem como em relação ao fato de a imagem em questão lhes lembrarem uma espécie de “história em quadrinhos”.

O segundo caminho, um desdobramento do primeiro, foi a exploração de uma temática em específico a ser observada na iluminura pelos alunos. A temática selecionada foi as formas de trabalho artesanal, justamente por ela mostrar-se muito evidente na iluminura onde os diversos personagens foram

temáticos, as habilidades e os objetos de conhecimento para cada área de conhecimento. Disponível para ser baixada em:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14188803/4355206/ApresentacaoPriorizacaoCurricularHistoriarevisado.pdf>

representados trabalhando em atividades artesanais específicas. Além disso, a discussão sobre as formas históricas de trabalho é um pressuposto estabelecido pela BNCC e pelas Orientações Curriculares e possui ampla relevância entre o público-alvo para o qual a atividade foi realizada.

A oficina foi realizada com alunos de uma escola pública, situada no bairro de Jacarepaguá, na cidade do Rio de Janeiro. A escola em questão atende a um alunado bastante diversificado. Por estar em uma posição central no bairro, recebe alunos de origens socioeconômicas variadas, que oscilam entre aqueles que vivem nas diversas comunidades que se espalham pelo bairro, até os que podem ser situados no âmbito de uma classe média baixa ou média pelos índices do IBGE. Independentemente da sua origem socioeconômica diversa, estes alunos vivem em um contexto onde seus familiares buscam sustentar a sua família utilizando-se dos recursos profissionais que alcançaram em sua formação escolar, na maior parte das vezes precária.

Cientes das demandas do alunado, consideramos que discutir com eles historicamente a construção das diversas formas de trabalho e o lugar que o setor artesanal ocupou nesse processo de profissionalização é uma questão bastante relevante, na medida em que permite-lhes ter ciência das possibilidades de formação técnica e superior que podem alcançar na sociedade. De forma que se sintam estimulados tanto a reconhecer o valor de uma formação profissional para si, quanto para compreender a importância que o trabalho desenvolvido por seus familiares alcança no círculo familiar e no âmbito social.

O segundo motivo que nos levou a focar na análise das formas de trabalho artesanal foi o fato de que esta oficina foi executada no âmbito de uma disciplina intitulada Projeto de Vida. Esta disciplina foi criada e posta em vigor na SME-RJ em função da necessidade de adequação da implantação da BNCC. Sem um currículo previamente definido, os professores que no ano letivo são escolhidos para ministrá-la, dispõem de uma certa liberdade para propor oficinas com temáticas variadas.

No caso específico da oficina em questão, ela foi ministrada como parte de um projeto desenvolvido com os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental

que versava sobre as diversas formas de trabalho desenvolvidas pelas sociedades ao longo da história alcançando a contemporaneidade. O projeto foi concebido em cumprimento a uma habilidade específica proposta na BNCC:

(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para a relação entre senhores e servos” (BRASIL, 2018, p. 421).

E nas Orientações Curriculares da SME-RJ:

Conhecer os grupos sociais formados na Idade Média, bem como suas culturas, formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes períodos. (RIO DE JANEIRO, 2022).

O foco da oficina foi fazer com que os alunos reconhecessem formas diversas de trabalho artesanais na Idade Média, refletir sobre a sua permanência no tempo presente e expressar de forma criativa, através de textos e de imagens, a maneira como eles consideravam que esses trabalhadores atuaram naquela sociedade, considerando as dificuldades e as vantagens que eles poderiam enfrentar e alcançar no exercício da sua profissão.

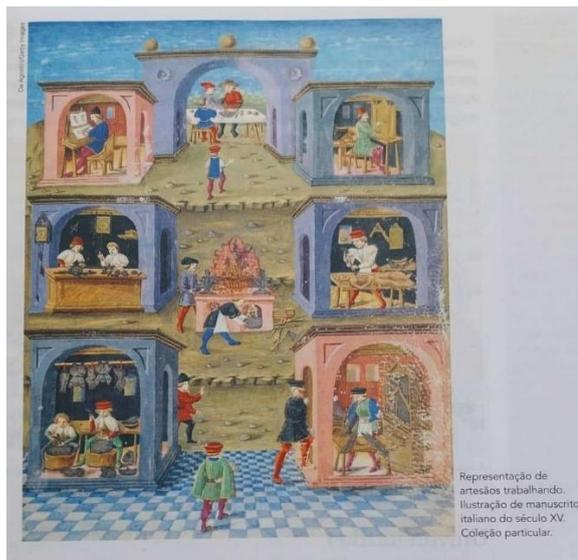
O trabalho com iluminuras é desafiador para os docentes, que precisam conhecer informações básicas quanto ao material utilizado, e para os alunos que deverão realizar uma série de operações cognitivas, que lhes permitam “ler a imagem”.

Diante disso, a seguir apresentamos algumas informações específicas e básicas acerca da iluminura utilizada na oficina.

A iluminura e as leituras discentes

A iluminura utilizada na oficina foi *De Sphaera*, Manuscrito Lat. 209 =a.x.2.14. Ela foi selecionada justamente por estar no livro didático utilizado pelos alunos *Historia.doc*, da autoria de Daniela Buono Calainho, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria, publicado pela editora Saraiva.

Abaixo optei por apresentar a foto da iluminura tal como foi apresentada no livro didático, abrindo o subitem “Novas Cidades e burguesia”, que tratou da expansão da vida urbana na Idade Média e o nascimento da burguesia.



Fonte: CALAINHO, D. B., FERREIRA, J., VAINFAS, R. e FARIA, Sheila. *Historia.doc*. São Paulo: Saraiva, 2019.

Nota-se, na disposição da imagem no livro que não há praticamente nenhuma informação acerca da iluminura, mencionando-se somente que ela faz parte de um manuscrito italiano, produzido no século XV, e que pertence a um colecionador particular. A iluminura, portanto, serviu aos editores da obra como uma espécie de ilustração que compõe o projeto gráfico do livro, e não, como deveria, para oferecer mais um elemento ao entendimento de um tema medieval específico.

Circe Bittencourt ao analisar o uso das imagens nos livros didáticos brasileiros, chamou a atenção para alguns elementos interessantes: a escassez de estudos, ainda hoje no Brasil, acerca deste tema, a tendência ao uso de imagens ligadas ao campo do político e o protagonismo dos historiadores franceses neste tipo de análise. Dentre eles cita textualmente Ernest Lavissee, quando afirma que “As crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história.” (LAVISSEE, apud BITTENCOURT, 2005, p. 75).

Apesar de reconhecer a importância que as imagens têm nos textos didáticos, principalmente no que se refere à possibilidade imersiva histórica que ela oferece aos alunos, Bittencourt, contudo, chama atenção para o fato de que uma das dimensões do livro didático é ser um “objeto fabricado”. Já que, a produção de um livro didático envolve, para além do envolvimento dos autores responsáveis pela produção contéudística textual, os profissionais que cuidam do

projeto gráfico editorial e que, por vezes, não sofrem nenhuma influência dos autores (BITTENCOURT, 2005). Isto, sem dúvida, compromete, por vezes, o entendimento do potencial didático que as próprias imagens possuem quando empregadas ao aparato textual.

Com base nessas reflexões, à princípio propusemos uma observação livre da iluminura, deixando que os alunos explorassem os seus aspectos estéticos: cores, personagens e suas disposições na imagem. Depois, apresentamos aos alunos alguns elementos sobre a autoria e a produção da iluminura, buscado oferecer a eles uma visão contextualizada do documento.

Sendo assim, os alunos ficaram sabendo que a imagem que viam em seu livro didático se referia a uma iluminura que se encontra preservada na Biblioteca Estense Universitaria. O artista responsável pela sua feitura foi Cristoforo de Predis, que a produziu, provavelmente, entre os anos 1450-1460, em Milão.

Informamos aos alunos também que o fato de autoria da iluminura ser conhecida e registrada historicamente, demonstra a importância de seu autor, que pertencia a uma família artistas que se dedicava a este ofício e era amplamente reconhecida por seu trabalho. Prova disto é o fato de eles terem hospedado Leonardo Da Vinci durante o período em que esteve em Milão.

Apesar dos poucos dados biográficos de Cristoforo, sabe-se que era surdo-mudo, e apesar da sua deficiência, foi reconhecido pelo seu talento e inteligência, produzindo, além do *De Sphaera*, provavelmente, mais três obras.

O fato de Cristoforo pertencer a uma família de artistas chamou a atenção dos alunos. Nessa altura da oficina, foi explicado a eles que os ofícios artesanais eram aprendidos nos círculos familiares, tornando-se hereditários, ou através do ato de alguém tornar-se aprendiz de um mestre de ofícios. Aproveitamos por explicar aos alunos o processo de funcionamento das corporações de ofícios, bem como a atuação dos jornaleiros, que apesar de com o tempo aprenderem a desempenhar o ofício, não poderiam alcançar o título de mestre de ofício, já que esse era delegado somente aos aprendizes após anos de formação.

Um outro ponto interessante observado pelos alunos foi o fato de Cristoforo ser surdo-mudo e de isto não o ter impedido de exercer um ofício e

ser reconhecido por ele. Os alunos refletiram, então, sobre a forma como a sociedade deve tornar-se mais inclusiva a fim de que, apesar das possíveis limitações que um ser humano possuía, estas não o impediram de, com o suporte necessário, encontrar o seu espaço na sociedade atual. Mas por outro lado, os alunos se surpreenderam com o fato de esta sociedade. Cabe destacar que a escola em questão desenvolve práticas inclusivas e possui alunos integrados com necessidades diversas. Os alunos também se surpreenderam com o fato de que a sociedade que estava no limiar da Idade Média para a Idade Moderna ser muito mais inclusiva do que eles esperavam, o que sem dúvida contribuiu para que os alunos questionassem alguns dos estereótipos atribuídos ao período medieval.

Após tratarmos da autoria da iluminura, partimos para a sua observação mais específica, e direcionada, quanto à forma como os personagens foram representados e que ações desempenhavam. Os alunos identificaram rapidamente que as pessoas eram representadas trabalhando em algum tipo de ofício e, em seus comentários, se remeteram às explicações já oferecidas acerca do funcionamento das corporações de ofícios, da formação da burguesia e da expansão urbana.

Aproveitamos essas reflexões para informar aos alunos os aspectos técnicos que envolviam a produção das iluminuras, mostrando-lhes os conhecimentos técnicos que Cristoforo de Predis e sua família possuíam para realizar o seu trabalho.

No caso específico da iluminura analisada, explicamos aos alunos que ela fazia parte de um conjunto de 15 iluminuras produzidas para ilustrar um manuscrito da obra *De Sphaera* (Tratado da Esfera), um tratado de cosmologia e astronomia da autoria do monge Johhanes de Sacrobosco (1195 – 1256). Este tratado foi utilizado como um texto introdutório aos estudos astronômicos em diversas universidades medievais e, no século XV, com a difusão das prensas móveis, foi o primeiro do seu tipo a ser impresso, continuando a ser considerado uma obra seminal para os estudos astronômicos.

No caso da versão iluminada feita por Cristoforo, ela foi encomendada por Francesco Sforza e Bianca Maria Visconti, duques de Milão. Em cada uma das 15

iluminuras produzidas pelo artista para a obra há a personificação de um determinado planeta, acompanhada dos símbolos dos signos astrológicos que o representam e das atividades humanas por ele dirigidas. No caso da iluminura em questão, ela representa as atividades artesanais que são abrigadas sob o signo de Marte. Esse dado foi bastante interessante de ser discutido com os alunos. Aproveitei para conversar com eles sobre a concepção que os homens medievais tinham acerca da relação entre o macrocosmo e o microcosmo, considerando que o primeiro, do qual faziam parte os astros, manifestavam a vontade divina e influenciavam o desenrolar da vida humana, inclusive das formas de trabalho.

Com isto pudemos discutir também sobre o sentido que o trabalho alcançava na sociedade medieval no discurso eclesiástico, onde era considerado como um mandamento divino estabelecido em função de a humanidade ter incorrido no pecado original. Sendo, portanto, através dos seus esforços manuais que o homem comum se redimiria dos seus pecados e garantiria não só a sua sobrevivência material, mas também contribuiria para a manutenção da ordem social necessária para que as bênçãos divinas fossem asseguradas.

Além disso, conversamos com os alunos sobre o fato de que eram consideradas atividades laborais somente aquelas que envolviam um esforço manual, na qual se incluíam as atividades artesanais. Sendo estas divididas em categorias lícitas e ilícitas, de acordo com o fato de necessitarem, ou não, para a sua execução, de lidarem com tabus existentes na sociedade medieval, como identificou Jacques Le Goff (2013), o tabu da impureza ou da imundície e o tabu do dinheiro, por exemplo. Informando aos alunos, entretanto, que a noção de licitude ou ilicitude das atividades artesanais foram alteradas consideravelmente com o desenvolvimento das áreas urbanas e do comércio ocorridos no século XII, e da escolástica.

Cientes destas informações, partimos para o terceiro movimento da oficina que foi identificar as atividades artesanais desenvolvidas pelos personagens, que são:

Um ponto interessante notado pelos alunos nessa leitura foi o desconhecimento, na atualidade, de algumas das profissões existentes na iluminura, como é o caso dos ferreiros. Por outro lado, eles reconheceram profissões que permanecem ainda hoje e alguns dos alunos identificaram, dentre elas, as profissões dos seus pais.

Esse foi o gancho que eu precisava para discutir com eles, seguindo a natureza da disciplina Projeto de Vida, a permanência das atividades artesanais na sociedade contemporânea e as possíveis formas através das quais alguém pode alcançar esse tipo de saber que não é mais necessariamente transmitido pelos núcleos familiares, não sendo mais exclusivos destes, mas podendo ser adquirido em cursos técnicos oferecidos por instituições de ensino técnico e cursos livres.

Esta foi uma discussão bastante interessante até porque me permitiu caminhar um pouco mais no objetivo de um dos itens do projeto da disciplina que pretendia despertar os alunos para a necessidade de incluir em seu projeto de vida a aquisição de uma profissão que lhes permita alcançar um espaço diferenciado no mercado de trabalho, de forma a permitir-lhes ganhar o sustento material necessário também para o desenvolvimento e o alcance das suas metas pessoais.

Partimos, então, para a última fase da nossa oficina, que pretendeu permitir aos alunos um senso de imersão no mundo do trabalho artesanal medieval. Foi pedido aos alunos que escolhessem uma das profissões representadas na iluminura e criassem um texto e uma ilustração onde eles seriam um personagem que teria vivido naquele período, e desse informações sobre a forma como vivia e desempenhava a sua atividade.

O objetivo dessa oficina foi, para além dos objetivos históricos, propiciar aos alunos a possibilidade de aprimorar a sua capacidade de escrita, propondo-se, assim, um diálogo interdisciplinar com a disciplina de Língua Portuguesa. Dezesesseis alunos estiveram envolvidos nesta oficina. Destaco, aqui, cinco dos textos produzidos na ocasião.

O tecelão

Meu nome é Osvaldo. Sou tecelão e trabalho para a realeza.
Faço tecidos desde os meus 15 anos.
Esse trabalho passou de geração em geração da minha família até mim.

Faço tecidos para sobreviver e sustentar a minha família.
O primeiro tecelão da minha família foi o meu avô que viveu lá pelo ano 1079.

Agora tenho que correr. Tenho que entregar um tecido vermelho para o rei. Foi um prazer contar um pouco da minha história para você!
(Luanda)

Os ferreiros do rei

Oi, meu nome é Joel e sou um ferreiro.
Eu aprendi a minha profissão com o meu pai. Eu comecei ajudando o meu pai no trabalho.

Esse trabalho consiste em forjar espadas.
Um dia, o rei pediu para eu e o meu pai construirmos a melhor espada de todas. Ficamos uma semana seguida construindo a espada até que finalmente terminamos. A espada ficou tão perfeita que não tinha nada que ela não cortasse. O rei ficou muito contente com o nosso trabalho que até nomeou a gente ferreiros do rei! (João Guilherme)

A ourives

Meu nome é Susana e eu sou uma ourives.
Eu trabalho no castelo fazendo as joias da rainha. Ela é muito vaidosa, então ela prefere que as suas joias sejam o mais bem feitas possível, o que me gera alguns problemas já que ela também é muito indecisa. Ela muda de ideia quando a joia já está pronta e eu tenho que mudar tudo!

Fazer joias é um trabalho que requer muita delicadeza. Eu aprendi o meu trabalho com o meu pai, que faz as joias do rei.

Apesar de às vezes eu me estressar com a rainha, eu amo demais o meu trabalho e quero fazer isso para sempre. (Fernanda Miranda)

O chapeleiro

Olá, meu nome é Julio. Eu tenho 36 anos e trabalho fazendo chapéus.

Eu sou chapeleiro porque toda a minha família tem a mesma profissão.

Eu faço o meu produto na minha oficina, vendo na minha loja, mas também entrego na casa dos clientes, mas por esse serviço, eu cobro a mais.

O meu cliente mais importante é o rei. Bom...ele é um pouco exigente e difícil porque é muito detalhista, mas é assim que eu ganho mais dinheiro.

Agora eu tenho que ir, pois o dever me chama. Foi bom falar com você. (Joyce)

O alfaiate

Olá, meu nome é Thiago. Tenho 35 anos e trabalho como alfaiate. Já me perguntaram tantas vezes sobre o que é a minha profissão, que eu já vou logo te falando que eu faço roupas sob medida para homens.

Essa profissão, que me ensinou o meu falecido pai, que aprendeu com o meu avô, que assim como eu, trabalha para a família real. Meu pai me disse para ensinar a profissão para o meu filho e é isso o que eu vou fazer. (Olavo)

Observando os relatos é possível notar, primeiramente, que o elemento comum a todos é o fato de que os alunos compreenderam que o conhecimento necessário ao desempenho das profissões era adquirido através dos ascendentes, de forma hereditária, ou da prática do aprendizado. Como destacaram Luanda: "O primeiro tecelão da minha família foi o meu avô que viveu lá pelo ano 1079." e Olavo, "Essa profissão, que me ensinou o meu falecido pai, que aprendeu com o meu avô, que assim como eu, trabalha para a família real."

Outro elemento interessante expresso nos textos é o de que os alunos entenderam o que representava o desempenho da profissão escolhida e do lugar socioeconômico que ela ocupava na dinâmica produtiva medieval, tanto nas relações entre os grupos sociais quanto nas formas produtivas. João Guilherme, por exemplo, diz: Um dia, o rei pediu para eu e o meu pai construirmos a melhor espada de todas. Ficamos uma semana seguida construindo a espada até que finalmente terminamos." Já Joyce destacou as formas pelas quais ela comercializava o seu produto: "Eu faço o meu produto na minha oficina, vendo na minha loja, mas também entrego na casa dos clientes, mas por esse serviço, eu cobro a mais." Além disso, os alunos identificaram as habilidades necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho, como a criatividade, destacada por Fernanda, "Fazer joias é um trabalho que requer muita delicadeza" e a tenacidade que são próprias das produções artesanais, como observou Olavo, "Ficamos uma

semana seguida construindo a espada até que finalmente terminamos. A espada ficou tão perfeita que não tinha nada que ela não cortasse.”

Conclusão

A oficina, nos parece, resultou para os alunos em um entendimento mais específico sobre aspectos históricos da atividade artesanal de forma lúdica, na medida em que os colocou em contato com uma nova forma artística, e criativa, ao instar os alunos a, através da produção de um texto ficcional, aplicar os conhecimentos históricos aprendidos. Já para o docente, propiciou a oportunidade de estreitar o diálogo, ainda não tão estreitos como deveriam, mas em constante progresso, entre a História Medieval ensinada nos cursos superiores e a Idade Média escolar. Continuamos no caminho para que esse diálogo se estreite e aos poucos consigamos reformular a noção de Idade Média ainda corrente na cultura escolar.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, C. *Trabalhando habilidade. Construindo idéias*. São Paulo: Scipione, 2001.
- BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BURKE, P. (org.). *A Escrita da História. Novas Perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- CALAINHO, D. B., FERREIRA, J., VAINFAS, R. e FARIA, Sheila. *História.doc., Sétimo Ano*. São Paulo: Saraiva, 2019.
- GAEHDE, J. E. A iluminura carolíngia. In: DUBY, G. e LACLOTTE, M. (org.). *História Artística da Europa. A Idade Média*. Tomo 1. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.
- LE GOFF, J. *Para uma outra Idade Média. Tempo, trabalho e cultura no Ocidente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SCHMITT, J-C. Imagens. In: LE GOFF, J. e SCHMITT, J-C. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. vol.1. Bauru: EDUSC, 2006. SCHMITT, J-C. *O corpo das imagens. Ensaio sobre a cultura visual da Idade Média*. Bauru: EDUSC, 2007.

A POESIA IRÔNICA MEDIEVAL E O ENSINO DA IDADE MÉDIA

THE MEDIEVAL IRONIC POETRY AND THE TEACHING OF THE MIDDLE AGE

Matheus Ferreira Pereira⁴¹

Artigo recebido em 23 de março de 2023

Artigo aceito em 12 de junho de 2023

Resumo: O seguinte artigo pretende demonstrar a importância do movimento universitário denominado goliardo enquanto recurso para o ensino didático sobre a Idade Média. Para tanto, pretende apresentá-los com o seu principal manuscrito, o *Carmina Burana*. Em seguida, afirmar a sua originalidade, a dinâmica e irreverência dos seus poemas. Dessa maneira, pretende-se demonstrar a validade desse exemplo para introduzir no ambiente didático diversos elementos sociais, políticos, eclesiásticos, econômicos e culturais sobre o milênio medieval, presentes em suas poesias. Por fim, o artigo pretende demonstrar a possível identificação entre os estudantes universitários goliárdicos e os estudantes de sala de aula, de modo a ressaltar a utilidade do movimento para o êxito educacional desta disciplina nos dias atuais.

Palavras-chave: Ensino. Estudantes. Goliardos. Idade Média.

Abstract: The following article aims to demonstrate the importance of the university movement called goliardo as a resource for didactic teaching on the Middle Ages. Therefore, it intends to present them with its main manuscript, the *Carmina Burana*. Then assert your originality, dynamics and irreverence of your poems. In this way, it is intended to demonstrate the validity of this example to introduce in the didactic environment several social, political, ecclesiastical, economic and cultural elements about the medieval millennium, present in his poetry. Finally, the article intends to demonstrate the possible identification between Goliardic university students and classroom students, in order to highlight the usefulness of the movement for the educational success of this discipline today.

Keywords: Goliaths. Middle Ages. Students. Teaching.

Decerto, uma das muitas contribuições que a Idade Média trouxe para o mundo contemporâneo ainda costuma ser negligenciado: o surgimento das universidades. Certamente muitos preconceitos que ainda permeiam o milênio medieval relevam o fato de que, como bem define Charles Haskins, “as universidades, assim como as catedrais e os parlamentos, são um produto da Idade Média”. Para além disso, é possível ainda que, ao analisarmos o dia a dia daqueles que compõem a camada estudantil nesse cenário tão peculiar,

⁴¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação de História da Universidade Federal Fluminense (PPGH-UFF), bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Licenciado em História na mesma instituição. Orientação do Professor Emar Checon de Freitas. E-mail: mfpereira@id.uff.br.

possamos encontrar algumas contribuições fundamentais para o ensino da própria Idade Média para os estudantes nos dias de hoje. O fundamento para esta pesquisa se encontra nos vestígios deixados por um movimento universitário que, entre muitos fatores, aproxima-se, ou ao menos permite que determinadas pontes sejam levantadas, com o dia a dia de muitos jovens e adolescentes que compõem a sala de aula e, desta maneira, permite algum grau de identificação. Estes pensadores chamavam-se goliardos, e o seu principal legado encontra-se hoje em um manuscrito chamado *Carmina Burana*.

Aprofundemo-nos, então, um pouco mais neste movimento. Os goliardos, ou *clerici vagi* (clérigos vagantes) ou apenas “vagantes”, foram um movimento universitário que, enquanto homens intelectuais e buscadores ávidos de novos saberes, amavam a irreverência com a mesma paixão devotada aos estudos. Confrontadores de seu tempo, estes intelectuais ironizavam os objetos de admiração da sociedade, quer compusessem o aparato eclesiástico, político, social, ou mesmo os seus companheiros de poesias trovadorescas. O seu legado apresenta poesias que exaltam o vigor da juventude, ironizam os valores e as riquezas materiais, brincam com a “rainha da Inglaterra” e, dentre as mais comprometedoras, estão as suas canções a serem cantadas em tabernas, regadas a bastante vinho, exaltado a Baco e a Vênus, em referência à bebida e à sensualidade. Com as suas ironias ácidas, os goliardos gradualmente ganharam a apatia da sociedade em que criticavam, e ironizavam sua própria Fortuna, a imprevisibilidade da vida. Com a crescente marginalização e censuras da Igreja, gradualmente os goliardos desapareceram em meados do século XIV.

O seu principal manuscrito, *Carmina Burana*, contém mais de 350 poemas que podem ser agrupados em quatro categorias: Os poemas da *Primavera*, que falam da agitação das cidades, a energia da juventude que precisa ser apresentada e o louvor à inconstância. Em segundo lugar estão os poemas sobre o *Amor*, que curiosamente é tomado por irreverência, entre goliardos nada cavalheirescos e donzelas que se distanciam do inatingível e são descritos, por exemplo, em momentos nupciais. Em terceiro, os *Poemas Tabernários* que, embora estejam em menor quantidade, são os mais conhecidos devido ao teor

cômico exacerbado; a serem cantados em momentos de diversão noturna com frequentes paródias aos valores eclesiásticos. Por fim, estão os poemas da *Fortuna*, possivelmente escritos nos momentos finais do movimento ou da vida dos próprios poetas, em que abordam a inevitabilidade da morte como algo angustiante, ao mesmo tempo em que ressaltam a necessidade de viver o presente por não sabermos o que o futuro nos reserva.

A defesa da aplicabilidade dos goliardos em sala de aula não deriva da importância inabalável que o movimento representou na sociedade. Antes, deriva da sua absorção dos tempos em que viveram, demonstrados em seus escritos bem-humorados com teores de questionamentos à Igreja, à sociedade estamental que se formava enquanto ocupavam-se com livros e tabernas, e emanava de características greco-romanas em suas menções aos deuses e heróis em suas poesias. Estes poetas errantes enxergavam com admiração o desgarramento das instituições e a perspectiva de uma liberdade, e de maneira espelhada viam as instituições e regras de etiqueta como o oposto e um dos principais adversários do seu estilo de vida subversivo. De certa maneira, algo semelhante e de maior projeção aconteceria séculos mais tarde, com os renascentistas. No entanto, tomando por parâmetro as filosofias e todo o aglomerado de conhecimento grego antigo, estes pensadores se espelharam com ojeriza ao milênio que os dividiam, popularmente insultando-o como “período mediano”, ou idade das trevas, termo que curiosamente também trouxe os goliardos, relegados ao gradativo esquecimento.

É necessário, no entanto, antes de trazer os conceitos sobre a aplicabilidade desses poemas no ambiente eclesiástico, ressaltar que este breve artigo não traz consigo a pretensão de esgotar o assunto em meio a um panorama exaustivo. Antes, pretende apenas instigar o leitor com hipóteses, teorias e sugestões; por meio das quais seja pertinente considerarmos a possibilidade de aplicação das poesias goliárdicas em ambiente didático para fins de dinâmica e diálogo entre o professor e o aluno. É vital o entendimento de que estas aplicações requerem prática, análise de resultados, correções e reflexões continuamente. A pertinência dessa breve reflexão não reside em conclusões

inequívocas, mas em impulsos, provocações que buscam ser traduzidas em tímidos passos necessários para conclusões que podem se revelar extremamente importantes para a abertura de novos diálogos e entendimentos na dinâmica entre o professor e o aluno, permeado pela dinâmica goliárdica, inserida no ambiente medieval.

A sugestão é que o movimento possa ser utilizado como uma zona de convergência entre os principais fatores característicos, para, junto aos alunos, estudar o período em que viveram e, por conseguinte, apresentar elementos pertinentes à Idade Média livre de estereótipos pejorativos que pressupõem a estática e a ignorância. Somado ao fato de escreverem poesias satíricas e irreverentes, certamente não faltam poemas para que esse objetivo se cumpra de maneira dinâmica, atraente e sem que precise ser repetitivo em sua didática. A fonte ainda foi precariamente aprofundada, e o assunto a ser trabalhado é maravilhoso.

Assim, é possível utilizar os goliardos para apresentar as poesias de bar, alegres, irreverentes, ácidas, mal vistas e até mesmo constrangedoras. Ainda desta maneira, podemos pensar como utilizar o tema dos goliardos em salas de aula, de modo a relacioná-los com diversos tópicos do medievo, como o renascimento urbano, o surgimento das universidades, a tolerância (ou intolerância) da Santa Igreja, o renascimento cultural, os movimentos literários e até mesmo o retorno à cultura greco-romana, normalmente atribuído à Renascença. Enquanto um movimento que ainda se encontra debaixo da obscuridade, é possível ressaltar em suas sátiras, o espírito transgressor e a apatia existente durante as crises dos séculos XI-XIII e o aquecimento demográfico e urbano, enfim, medievais inseridos em seu tempo.

Desta maneira, demonstramos que estudar esse peculiar movimento não se trata somente de uma observação a ser feita no escritório de um historiador, reservado a capítulos de livros acadêmicos; mas um recurso capaz de movimentar a interpretação historiográfica sobre a Idade Média, em particular na segunda parte do seu milênio. E a isto se refere a sua contribuição para o ensino sobre o período medieval relevar-se mais dinâmico. Ainda que evitamos os

exageros já há muito refutados, como o termo pejorativo cunhado por Petrarca da Idade Média como “A Idade das Trevas”, os goliardos contribuem ainda com o ensino do chamado Renascimento por diluir as suas barreiras, antecipando uma série de conceitos que já se fazem presentes em seus poemas, como a presença dos elementos antigos, o individualismo antropocêntrico e os questionamentos à Igreja Católica. Afinal, a exemplo dos goliardos, já havia movimentos que nasceram junto às universidades, ainda no início do aquecimento urbano, que aproximam os conceitos renascentistas em quase quatrocentos anos de História, no seio do período feudal, no interior da Idade Média.

Além disso, os poemas contidos no *Carmina Burana* podem também ser apresentados de maneira musicalizada. Embora certamente seja detentora de certo grau de anacronismo, uma considerável parte de seus poemas foi adaptada para a tão conhecida musicalização de Carl Orff durante o século XX que carrega o mesmo nome do manuscrito. Uma inspiração para desenvolver essa reflexão surge a partir da introdução do estudo de Christopher de Hamel sobre o *Carmina Burana* em sua obra *Manuscritos Notáveis*. No capítulo de número 8, totalmente destinado ao manuscrito, o autor opta por começar com uma explicação sobre a sua relação com o documento, e expõe o quanto foi impactado por ele com o poema *Tempus es Locundum*. Hamel se recorda de quando era garoto e, em sua escola na Nova Zelândia, optou por escolher latim em seu currículo. Até mesmo brinca ao dizer que não o escolhera por ser bom em latim, mas “por ser pior em quase todas as outras coisas”⁴². No entanto, elogia quando o professor levou um disco de *Carmina Burana* musicalizada por Carl Orff. O autor assim relata:

“Foi inesquecível. Fomos todos cativados pela música impregnante e pela sensual letra rítmica em latim sobre garotas e bebida e a manifesta injustiça da fortuna. Para uma turma de garotos adolescentes em que os hormônios já latejavam, ali estava um latim que tocava a alma de um jeito que as *Guerras Gálicas* de César nunca tinham feito. Pedimos ao sr. Dunwoodle que a tocasse mais e mais uma vez, assegurando-lhe que era educativo. E ele acatou, ganhando pontos conosco. Logo estávamos sabendo muitos dos versos latinos de cor, e de alguns ainda me lembro...”⁴³

⁴² HAMEL, Christopher. *Manuscritos Notáveis*. 1ª Ed. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2017. p. 359

⁴³ Ibid, 359.

Os goliardos tiveram uma participação importante em sua juventude, e essa memória afetiva registrada décadas mais tarde foi construída no ambiente escolar e retribuída com um capítulo em sua obra destinada a esse manuscrito. Esta experiência também não se resume a Christopher de Hamel. Recordo-me de quando o professor João Daniel, professor da cidade do Rio de Janeiro que muito me incentivou a mudar a rota do curso de Arquitetura para História, e que relatou a sua experiência com a música medieval quando, ainda aluno, o seu professor utilizava os cantos polifônicos para dividir as vozes entre os alunos e fazer com que eles mesmos cantassem, reproduzindo a atmosfera medieval dentro dos limites que sua criatividade não conseguisse romper.

Qual não foi também a minha surpresa ao realizar esse estudo e descobrir que uma das músicas que considerava mais impactantes que ouvi quando eu mesmo era criança, *Fortuna Imperatrix Mundi*⁴⁴, era baseada em poemas goliárdicos? Certamente que, conforme já explicitado, não nos deixa escapar a diferença de quase sete séculos entre os poemas goliárdicos e a musicalização feita por Carl Orff; no entanto, estas canções ainda são perfeitamente pertinentes para instigar os estudantes de Idade Média, Latim ou outras áreas interdisciplinares que envolvam o período, como o estudo das letras e das artes, e despertar os seus anseios e buscar as suas raízes e, por conseguinte, as histórias vividas por seus autores.

A veia cômica exagerada tanto na letra quanto na música "*Ego Sum Abbas*"⁴⁵, acompanhada de sua defesa por uma vida libertina trajada em uma roupagem eclesiástica; ou "*Cours D'Amours*"⁴⁶, capaz de arrancar suspiros de seus ouvintes com o acompanhamento dos instrumentos de sopro, não somente podem ser recursos para inspirar os alunos a conhecer o contexto goliardo ou a língua latina, mas também uma forma de tornar a aula dinâmica com alunos que

⁴⁴ Poema contido na contracapa do manuscrito *Carmina Burana*, em sua parte inferior, logo abaixo da Roda da Fortuna.

⁴⁵ Poema 13 do *Carmina Burana*, cf: FRANCO, João José de Melo. "*Carmina Burana*". Canções de Beuern. 2ª Ed. Ibis Libris, 2009, p. 73.

⁴⁶ Expressão de cunho do próprio Orff, referente a diversos poemas da categoria *Amor* presentes no *Carmina Burana*. Cf: FRANCO, João José de Melo. "*Carmina Burana*". Canções de Beuern. 2ª Ed. Ibis Libris, 2009, p. 79.

pouco tenham de consideração sobre a Idade Média ou as aulas de História de uma maneira geral. Desta maneira, memórias são construídas na mente dos estudantes, que entrelaçam uma aula dinâmica a conexões com os estudantes do passado que também possuíam críticas ao sistema vigente, assim como paixões pertinentes à juventude que possuíam.

Este jogo de sensações provocado pela música ou pelo conteúdo irreverente que “rompe” com o ensino tradicional não precisa ser um espaço reservado para aqueles que estiverem em ambiente universitário. Ao contrário, como Hamel defende, “estávamos justamente na idade apropriada. Essa música era para nós uma sedutora evocação de estudantes medievais anárquicos e amorosos vagabundos em versos pelo século XII na Europa, com um *éthos* de espírito livre muito parecido com o de meados da década de 1960”⁴⁷. Nos questionemos, então: Será que os adolescentes de hoje estão menos suscetíveis aos desejos de “luxúria e rebelião” do que aqueles do século XII ou ainda os da década de 1960? Conquanto sejam impulsos concernentes à abordagem medievalística pedagógica ainda passíveis de lapidações, convém apresentá-las ao menos em caráter de relevante reflexão.

Além disso, os goliardos levaram a arte da poesia para fora das frias paredes dos escritórios eruditos, movendo-as para as mesas de bar. As penas que pertenciam às mãos cuidadosas dos intelectuais agora alternavam o seu uso com as canecas escorregadias de cerveja nas tabernas barulhentas. Dessa maneira, tornar esses escritos mais populares entre jovens não deve ter apenas um fim em si mesmo, mas como possibilidades de compreendê-los e utilizá-los como referências do seu contexto histórico, popularizar a sua importância como um representante ativo e complexo do seu tempo, e preencher uma lacuna que ainda existe no pensamento historiográfico medieval. Como benefício, atraímos uma juventude que se identifica com o espírito transgressor do movimento, levando a busca pelo conhecimento intelectual para fora dos ambientes acadêmicos e envolvendo-o com ares de sátira e coragem em suas críticas.

⁴⁷ HAMEL, Christopher. *Manuscritos Notáveis*. 1ª Ed. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2017. p. 359-361.

Naturalmente que esses apontamentos não sugerem qualquer apoio por parte do docente para alguma transgressão a ser praticada pelo aluno; no entanto, ancora-se na compreensão do prazer existente na transgressão, mesmo que ilusória ou fictícia, de personagens que lhes sejam apresentados.

É inevitável considerarmos que muitos apresentarão os seus justos questionamentos sobre os goliardos sob o manto da interpretação de poemas extremamente ofensivos e que, por seus excessos, devem ser evitados. A isso, creio que cabem duas considerações: A primeira é que, a despeito dos conteúdos que nos estão disponíveis, não devemos ser rápidos em nossos julgamentos quanto às intenções dos poetas vagantes sob os nossos olhares anacrônicos. Conforme aponta Marc Bloch em seu *Ofício do Historiador*, “Os exploradores do passado não são homens completamente livres. O passado é seu tirano. Proíbe-lhes conhecer de si qualquer coisa a não ser o que ele mesmo lhes fornece”⁴⁸. Temos as poesias, mas não temos as suas intenções. Temos registros, mas não o peso do contexto específicos em que eles se encontravam. Ademais, cabe ainda acrescentar que tal reflexão pode também ser incorporada a um debate sobre o próprio uso das fontes em sala de aula, como maneira de instigar a reflexão sobre o manuseio e as interpretações de relatos dos antigos sob risco de anacronismo por parte do investigador.

Além disso, a aplicabilidade de um documento na sala de aula está, em grande parte, suscetível à sensatez do docente e à forma como lhe for apresentado. Um documento que aos olhos de certos adultos possa parecer inconveniente por suas ofensas, pode também ser visto de forma bastante criativa quando trabalhado em um ambiente apropriado, que desafie o aluno a apresentar um olhar crítico para a fonte, corretamente instigado pelo professor a dirigir o seu olhar para a criatividade dos poetas. Como já vimos, eles se encontravam em um ambiente bastante complexo, e os seus questionamentos são uma evidência desse tornado que se revela tanto na parte externa através da historiografia, quanto de forma interna; tudo isso através dos seus poemas por si mesmos bastante conflituosos.

⁴⁸ Marc Bloch, *Apologia da História*, p.75.

Os goliardos viviam em tempestades na agitação constante da Idade Média Central, e em tornados com os seus dilemas internos que transitavam entre a banalização da vida e o terror da proximidade da morte cada vez maior. Resta a habilidade de um bom educador para se fazer bom uso disso. Em última análise, é sempre bastante útil nos lembrarmos de que os temas difíceis e espinhosos não devem ser evitados em um ambiente educacional sob o risco de serem mal interpretados. Antes, o risco da má interpretação deve constranger o educador a se preocupar com uma abordagem que mostre a legitimidade do seu conteúdo. Além disso, apresentar os goliardos como evidência de um movimento atraente na Idade Média Central não significa, ao menos não necessariamente, lhes aplicar um juízo de valor. É extremamente possível, e até mesmo sadio, demonstrar o movimento como um fator complexo da sociedade, com suas virtudes e defeitos dos quais, entre as virtudes que podemos replicar, estão a sua criatividade e o seu pensamento questionador que realçam a complexidade da própria Idade Média.

Além disso, o recurso para falarmos sobre os goliardos esteve à nossa frente o tempo inteiro, pois as aplicações úteis para os goliardos envolvem grande parte de toda a dinâmica presente neste grande período. De fato, o cerne deste trabalho justifica a sua aplicabilidade em sala de aula, uma vez que, enquanto os goliardos são também evidências da presença de um pensamento questionador na Idade Média Central, se relacionam intimamente com o surgimento das cidades, das transformações intelectuais e das renovações eclesiásticas. Assim, a escolha de um recurso que permita a introdução de elementos sobre a Idade Média como um recurso pedagógico certamente poderá transitar entre as diversas poesias goliárdicas, cujas ironias transbordam elementos sobre a cidade, aqueles que viveram, o espírito ativo da sociedade, a presença da moeda, dentre muitos outros elementos disponíveis a serem usados da forma como o educador acreditar ser mais conveniente.

No entanto, costumeiramente delegamos a outros grupos exemplos destas categorias historiográficas. Para se falar dos movimentos intelectuais, exemplificamos - com justiça, naturalmente, o surgimento das universidades - e

até citamos o goliardo Pedro Abelardo⁴⁹, mas apenas como professor. Para se falar dos aspectos culturais e intelectuais, apresentamos os trovadores. Sobre a permissividade controlada pelo Estado e a Igreja, mostramos o Carnaval. Sobre os questionamentos eclesiásticos, citamos os pré-reformadores. Naturalmente estes são exemplos convenientes, que não devem ser desprezados. Esse artigo não visa reduzir a importância de todos esses exemplos, pois são ramos que enriquecem a frondosa árvore que é a Idade Média. Mas será que ao retirar os goliardos não repetimos o apagamento sofrido por eles em seu próprio contexto?

Uma sugestão, portanto, para atividade destinada a alunos adolescentes sobre a Idade Média a partir dos goliardos pode ser feita com a apresentação de algumas músicas com seus poemas para inspirar os alunos. Ao desafiá-los à leitura de uma poesia goliárdica específica em que procurem identificar referências em seus versos aos temas que foram ensinados sobre o período medieval (como a *Confessio*⁵⁰, que foi utilizada como exemplo para tornar evidente diversos aspectos sociais, eclesiásticos e universitários). Em meio às ironias contidas nas poesias, e ao som da musicalização hipnotizadora feita por Carl Orff, os alunos demonstrarão que os goliardos são tanto um exemplo desse pensamento questionador inserido no que talvez tenha sido o período mais subestimado da História, o feudalismo, quanto que os poemas deixados pelos chamados poetas errantes são um útil recurso pedagógico para ensinar a Idade Média em um ambiente escolar.

O que este trabalho se propõe a defender é que, ao ignorarmos este movimento, deixamos de elaborar um exemplo adequado à maioria destas esferas, junto a um caráter satírico que torna a Idade Média, no mínimo, mais interessante para os estudos que possuem pensamentos confrontadores em nossa sociedade. É de se surpreender, portanto, que um exemplo que possa envolver estas dinâmicas sociais seja objeto de tão curioso esquecimento. Certamente não trataremos os goliardos como dependentes do nosso tempo, como se a sua função ou importância estivessem condicionadas aos olhares

⁴⁹ LE GOFF, Jacques. *Os Intelectuais da Idade Média*. 10 ed. Editora José Olympio. 2003. p. 57.

⁵⁰Confessio. In: FRANCO, João José de Melo. "*Carmina Burana*". Canções de Beuern.

atuais. Mas, justamente por reconhecermos a sua participação ativa com os aquecimentos intelectuais e políticos entre os séculos XII-XIII, é que devemos nos perguntar: Por que os goliardos não são devidamente abordados em ambientes historiográficos e até mesmo nas salas de aula, quando falamos sobre as dinâmicas que permearam o período do baixo medievo? Estariam ainda os goliardos debaixo da desaprovação formal? Para todos os fins, a peculiaridade destes homens fala por si só, e são plenamente capazes de despertar a curiosidade dos olhares dispostos.

Revela-se inspiradora uma abordagem mais profunda a esse grupo, quando considerado ainda ser uma ferramenta capaz de despertar o interesse de alunos para uma abordagem didática do seu caráter irônico de expressar os desejos de uma vida livre das amarras institucionais e das críticas sociais. Os goliardos eram, por essência, rejeitados. Como podemos mensurar, então, a capacidade de identificação que este legado pode exercer em adolescentes tomados pelos impulsos típicos da juventude em uma sala de aula? Por fim, explorar o pensamento satírico e questionador presente nos goliardos é encontrar uma força motivadora em sua época, capaz de criticar as múltiplas camadas existentes, as autoridades eclesiásticas tradicionais e os preconceitos vigentes. Mesmo no ambiente universitário, portanto, o espírito transgressor dos goliardos se faz necessário. Em muitos ambientes acadêmicos o ensino se encontra fechado, em atmosferas controladas por um modelo rígido e tecnicista, moldado por exames e sem espaço para a criatividade. Não é de se estranhar que Rafael Falcón, ao elaborar o prefácio da obra Charles H. Haskins *"A Ascensão das Universidades"*, aponte o mesmo problema quanto às universidades norte-americanas de quase um século atrás? É desta maneira que ele descreve as universidades: "Creio estar absolutamente claro que a universidade engessou as inteligências, massacrou os talentos, esmagou o verdadeiro gênio humano, sempre individual e livre, sob o peso mastodôntico da corporação"⁵¹.

Não precisamos nos questionar por muito tempo para observarmos em

⁵¹ HASKINS, Charles Homer. *A ascensão das universidades*. Livraria Danúbio Editora, 2015. Leitura em Kindle, pos. 129.

nosso mesmo ambiente a necessidade das canções subversivas contra instituições que ainda insistem em ditar a forma como devemos agir e pensar. A tarefa do professor também consiste em despertar uma geração adormecida, acostumada a uma inércia provocada pelas redes sociais e um pensamento depreciativo sobre si mesmo, oriundo de qualquer lugar que seja.

Neste caso, é possível fazer uma nova aplicação da citação de Marc Bloch em sua *Apologia da História*, na qual observa que “a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação”⁵². Preservar o anonimato de um grupo irreverente, sarcástico e ousado como os goliardos gera barreiras não somente para os grupos irreverentes das instituições de ensino que possuímos no presente, mas prejudica também a ação, pois refere-se à privação de uma oportunidade de diálogo com os que também se identificam como “vagantes”, deixados à vontade da Fortuna. Trata-se, portanto, de observarmos esta perda de uma ferramenta de contato e aplicá-la em prol de uma reinterpretação da Idade Média nos ambientes de ensino e uma reaproximação com os atuais *vagantes* que permeiam esses lugares.

REFERÊNCIAS

Referências da Fonte:

FRANCO, João José de Melo. "Carmina Burana". Canções de Beuern. Ed. Ibis Libris; 2ed. 2009.

SPINA, Segismundo. Carmina Burana: Canções de Beuern. Traduzido por Maurice van Woensel. Ed. bilíngue, latim-português. São Paulo: Ars Poética, 1994.

Referências Bibliográficas:

BARZ, Kris. Cantigas Trovadorescas. Ed: Melhoramentos; 1ed. 2014. p 151-156.

BASCHET, Jérôme. A civilização feudal. São Paulo: Globo, 2006, 578 p.

BÍBLIA. Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.

BJORK, Robert E. The Oxford Dictionary of the Middle Ages. Oxford University Press, 2010. Disponível em:

⁵² BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Ed: Zahar. 1ª ed., 2002. p. 63.

<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780198662624.001.0001/acref-9780198662624-e-4321?rskey=YcpfLe&result=1>> Acessado em 18/10/2022.

BLOCH, Marc. A Sociedade Feudal. Ed: Edipro; 1ed, 2016. p. 19.

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Ed: Zahar. 1ed. 2002. p.19.

BLOCKMANS, Wim; HOPPENBROWERS, Peter. Introdução à Europa medieval: 300- 1550. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

DUBY, George. A Europa na Idade Média. Ed: Martins Fontes. 2018, 170 p.

DUBY, Georges. Idade Média Idade dos Homens: do amor e outros ensaios. Companhia das Letras, 1989, p. 131-165.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. A Idade Média: O Nascimento do Ocidente. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. HAMEL, Christopher de. Manuscritos Notáveis. Tradução – Paulo Geiger. 1ed. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2017. p. 359-407.

HASKINS, Charles Homer. A ascensão das universidades. Balneário Camboriú, SC: Livraria Danúbio Editora, 2015.

LE GOFF, Jacques. A Civilização do Ocidente Medieval. 1ed. Editora Vozes. 2018. 384p.

LE GOFF, Jacques. As Raízes medievais da Europa. 4ed. Editora Vozes. 2011. 384p.

LE GOFF, Jacques. O Apogeu da Cidade Medieval. 1ed. Editora Martins Fontes. 1992, 236 p.

LE GOFF, Jacques. O Deus da Idade Média. 6ed. Editora Civilização Brasileira. 2006. 128p.

LE GOFF, Jacques. O Nascimento do Purgatório. 1ed. Editora Vozes. 2017, 576 p.

LE GOFF, Jacques. Os Intelectuais da Idade Média. 10ed. Editora José Olympio. 2003. 254p.

LIBERA, Alain de. Filósofos e Intelectuais. In: Pensar na Idade Média. São Paulo: 34, 1999. cap. 5, p. 139-173.

MACHADO, H. G. FRANCO JÚNIOR, Hilário. Cocanha: a história de um país imaginário. *Cadernos de História*, v. 4, n. 5, p. 43-47, 18 nov. 1999.

MACHADO, Jivago Furlan. A Crítica Social e Política dos poetas goliardos em Carmina Burana. Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Curso de História. Trabalho de Conclusão de Graduação. Santa Maria, RS, 2015.

MARCELINO, Alessandra do Amaral Pereira. CARMINA BURANA: Os goliardos e suas críticas contra o sistema social e clerical, por meio da música e da poesia nos séculos XII e

XIII. Universidade Federal da Fronteira Sul – Curso de História, Trabalho de Conclusão de Curso, SC. 2021.

RIBAS, Helena M. A Vida por Detrás das Palavras. "A lírica tabernária dos goliardos presente no Carmina Burana – Séculos XI-XIII". 2015. 58 p.

RIBAS, Helena M. Entre Vícios e Virtudes. "A Sátira dos Goliardos Medievais – Séculos XI a XIII". Curitiba, PR, 2018. 154 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Orientadora: Profa. Dra. Fátima Regina Fernandes.

SALDANHA, Mayara Ramos. O pensamento goliárdico em Carmina Burana. Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da ANPUH-Rio: História e Parcerias. Rio de Janeiro, 2018.

VICENTINO, Cláudio e MOURA, José Carlos Pires. "História - Ensino Médio". Livro-texto 1. Sistema de Ensino ph.

ZUMTHOR, P. A letra e a voz: a "literatura" medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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 Andradas/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 lembradas, 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 "*Gladiator*", "*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, conseqüentemente, 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 Vercingetólíx 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.

DEFESA DAS EXPANSÕES MUÇULMANAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO RIO DE JANEIRO

DEFENSE OF MUSLIM EXPANSIONS IN ELEMENTARY SCHOOL
TEXTBOOKS IN RIO DE JANEIRO

Robson Rafael de Oliveira Nascimento⁵⁹

Artigo recebido em 23 de março de 2023

Artigo aceito em 12 de junho de 2023

RESUMO: Propõe-se debater o posicionamento de alguns livros didáticos de História do 7º ano do EF do município do Rio de Janeiro que aparentemente enaltece as dominações islâmicas medievais. Como as crônicas medievais portuguesas exaltam a guerra cristã, os materiais da rede carioca sugerem leituras laudatórias das expansões maometanas.

Palavras-chave: Crônicas. Guerra. Livro. Islâmicos. Manuais.

ABSTRACT - It is proposed to debate the positioning of some History textbooks of the 7th year of the EF of the city of Rio de Janeiro that apparently praises the medieval Islamic dominations. As the medieval Portuguese chronicles exalt the Christian war, the materials of the carioca network suggest laudatory readings of the Mohammedan expansions.

Keywords: Chronicles. War. Book. Islamic. Manuals.

Introdução

O registro cronístico é, seguramente, uma das fontes mais importantes da historiografia ocidental, e busca, em linhas gerais, formar as bases da nacionalidade: “a crônica busca perspectivar o passado português.” (LANCIANI, TAVANI, 1993, p. 172). O gênero vem de uma tradição longínqua inaugurada na Península Ibérica por Isidoro de Sevilha (560 – 636), que notabilizou-se por criar um novo tipo de crônica, que os especialistas chamam de epítome (BURGESS, KULIKOWSKI, 2013, p. 189). E modelou toda a escrita histórica deste tempo na Hispânia, caracterizando-se por ser “universal”, na medida que aborda pretensiosamente a história dos povos como sendo uma só (a ideia bíblica das “seis eras” para estruturação da narrativa; “objetiva”, ou seja, cronologicamente simplificada, pois detém-se aos fatos apenas e “monárquica”, pois suas crônicas têm como base a vida dos reis e seus feitos militares.

⁵⁹ Doutor em Literatura Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: rrafaelnascimento77@gmail.com. Orcid: <<https://orcid.org/my-orcid?emailVerified=true&orcid=0009-0003-4807-7293>>.

A cronística em Portugal desenvolve-se sob a instrução isidoriana, ou neo-isidoriana (LANCIANI, TAVANI, 1993, p. 173), e apresenta grande fonte historiográfica. Foram muitas crônicas produzidas cujos maiores expoentes são seguramente Fernão Lopes e Gomes Eannes de Zurara, que se notabilizaram por compor narrativas pontuais na história portuguesa, sobretudo dos feitos considerados heroicos dos exércitos portugueses. Há destaque da liderança em combate dos reis lusitanos, como na *Crônica Geral da Espanha* (1344), enaltecadora das armas cristãs na Reconquista, *Crônica de D. João I* (1449), da famigerada atuação do Mestre de Avis na Revolução de 1383-85 e a *Crônica da Tomada de Ceuta* (1450), relato entusiasta do ataque português a Marrocos de 1415, e muitas outras.

A lista das crônicas é extensa, dada a grande produção deste gênero na Idade Média, pois os reis encomendavam seus cronistas escreverem a história sob o ponto de vista da “glorificação cavaleiresca e senhorial” (LANCIANI, TAVANI, 1993, p. 174), buscando promover uma leitura laudatória do passado nacional e da expansão da Europa cristã em terras gentias. As obras, portanto, tomam a dominação da religião de Jesus Cristo como meta a ser alcançada enchendo de glória os agentes que dão a sua vida em batalha. O trecho abaixo da *Crônica de D. João I*, a título de exemplificação, engrandece a atitude corajosa de alguns clérigos que, percebendo a ameaça do ataque castelhano de 1384 à Lisboa, lançaram-se às armas para defendê-la, dando o aspecto de guerra santa ao episódio:

Nom curavam entom do texto que diz: “que mais ajuda a Egreja o reino com suas orações que cavaleiros com as armas”. Nom se guardava ali a degradal *Clerici arma portantes*, aos quaes, segundo derecho, nom convem de tomar armas, posto que seja pera defensom da terra; mas clérigos e frades, especialmente da Trindade, logo eram nos muros, com os melhores que aver podiam. Cada uūs, de noite, velavom suas torres; e os das quadrilhas roldavam todo o muro e torres, dũa quadrilha ataa outra; e outras sobrerroldas andavom pelos muros, ãas indo outras viindo. (LOPES, 1960, p. 60).

A cronística portuguesa do final da Baixa Idade Média, desse modo, vai delineando tendenciosamente os conceitos de guerra justa e cavaleiro ideal, cujo propósito é o engajamento e entrega em batalha para expandir o domínio europeu sobre o mundo. Sob a bandeira da fé cristã, os cavaleiros são moldados

pelas obras como sujeitos abnegados e corajosos, reservado a eles glórias e engrandecimento pelos feitos, além da certeza de um lugar no paraíso, com o perdão e indulgência do Papa. Era a pregação de um guerreiro que desprezava recompensas materiais, antes, sendo o seu desejo apenas para a guerra em si, ou seja, para o prazer do combate em nome de Deus. A incursão a Ceuta, território marroquino ao norte da África e primeira tomada portuguesa ultramarina, por exemplo, foi retratada como “serviço de Deus e dos reis” e o ato de fé e obediência ao projeto de expansão territorial é a materialização de uma ideologia cristã combativa contra os chamados “infiéis”, construída desde o século III (NASCIMENTO, 2022, p. 43). Há, portanto, no relato cronístico de Zurara, sistemática atribuição de aprovação divina aos atos do rei de invadir e dominar:

Muytos certo vos são obrigados porque ajnda que os feytos de cepta sejaõ assaz de resentes depoys que eu vi a coronica que vos delles escreuestes: a muytos fiz onrra e merçe com melhor vontade por ser çerto dalguns boons feytos que la fizeraõ por seruiço de Deos e dos Reys meus antecessores e meu, e a outros por serem filhos daquelles que laa asim bem seruiam do que eu não era antes entãõ comprido conhecimento, e creio que não menos sera aos que depoys de min vierem quando virem ho que aueys descreuer dos feytos de Alcacer, e se alguns merecem gloria por yrem a esta terra por seruirem a Deos e a mim e fazerem de suas onrras” (ZURARA, 1978, p. 42).

Há de se pontuar, contudo, a ausência da abordagem de questões como a escravidão imposta aos povos dominados e a desmedida violência empregada no processo de expansão do controle cristão. O louvor excessivo ao empreendimento belicoso em nome da cristandade nas crônicas desprivilegia, desse modo, as tragédias vitimadoras de milhares, dando-se um tom de heroísmo nos episódios retratados da história portuguesa. As inúmeras perdas humanas no processo de tomada dos territórios, tanto de um lado como do outro, recebem pouco destaque em detrimento da conquista pela belicosidade heroica em nome de Deus, muito embora haja alguma citação dos efeitos da fúria destruidora da guerra por Fernão Lopes⁶⁰, segundo seu relato abaixo na *Crónica de D. João I*:

⁶⁰ “Talvez essa pertença e contato com os populares lhe tivessem proporcionado o “sentido crítico que o fez incomparável no panorama do tempo e lhe temperou as subserviências de valido do Paço”, conforme ajuíza A. H. de Oliveira Marques.” (MALEVAL, 2010. p. 23.).

Os padres e madres viam estalar de fome os filhos que muito amavam, rompiam as faces e peito sobre eles, nom teendo com que lhe acorrer senom planto e espargimento de lágrimas; e, sobre todo isto, medo grande da cruel vingança, que entendiam que el-Rei de Castela deles avía de tomar. Assi que padeciam duas grandes guerras: ãa dos ãmigos que os cercados tinham, e outra dos mantimentos que lhe minguavam; de guisa que eram postos em cuidado de se defender da morte per duas guisas (LOPES, 1977, p. 72).

Lemos, então, o ressurgimento de tal espírito cronístico unilateral na pós-modernidade em alguns livros didáticos direcionados ao 7º ano do Ensino Fundamental. Seria a mudança na narrativa, um ponto de vista que enaltece os feitos dos muçulmanos em sua expansão dos séculos VII ao IX, como conquistadores no sentido heroico do termo, impositores de uma escravidão mais atenuada e tolerantes com a religião alheia. As crônicas portuguesas citadas aqui exaltam a guerra por motivação religiosa para subjugo dos considerados infiéis e gentios. Já as “crônicas” pós-modernas dos livros didáticos, buscam, em oposição à visão cristã nos escritos de Fernão Lopes, Zurara e de outros, criar outra narrativa sugestivamente laudatória das expansões islâmicas. Passamos a mostrar certas estratégias argumentativas que omitem ou distorcem dados importantíssimos no ensino dessa matéria produzindo uma nova narrativa acerca das expansões muçulmanas.

Um contexto das dominações islâmicas dos séculos VII ao XI e sua consequência para os povos subjugados

Estes árabes, liderados por seu profeta Maomé, levantaram um vasto e duradouro império que se estendeu do noroeste da Índia, através da Ásia Central, Oriente Médio, África do Norte, Península Itálica Meridional e Península Ibérica, até aos Pireneus durante quatro séculos. Como seus antecessores persas, gregos e romanos os discípulos de Mohammad impuseram sobre os territórios tomados leis severas de manutenção do seu controle, que incluíam escravidão e tributação pesada, além da sufocação violenta a revoltas que ameaçavam a unidade do Islã:

Ele (Maomé) expulsou e massacrou os judeus de Medina e confiscou suas terras. Posteriormente, em Khaybar e Fadak, adotou um outro método instituindo a categoria dos protegidos tributários; de fato o regime dos tributários só foi verdadeiramente organizado sob os califas.

(...) Entre 705 e 708, o novo governador da Ifríquia, Muça ibn Noçayr, levou a ofensiva árabe até o Atlântico, submetendo ao Islã as tribos do centro e o Oeste de Magreb, cristãs ou judaicas, lançando mão de violentos processos. Em julho de 710 houve uma incursão temporária na Espanha, mas foi em abril ou maio de 711 que Tariq ibn Ziyad, um liberto berbere de Muça ibn Noçayr, governador de Tânger, desembarcou na Espanha, talvez a chamado do rei visigodo Áquila, em luta com seu rival Roderico, proclamado rei em Toledo.” (MANTRAN, 1977, p. 84, 108).

E tais mecanismos asseguraram durante esses séculos um rígido controle sobre as terras possuídas, conquistadas à base de destruição e morte, conforme lemos no comentário do antropólogo senegalês Tidiane N’Diaye:

É este continente e estas antigas civilizações que a conquista árabe ia mergulhar nas trevas: razias sanguinárias, acompanhadas de massacres, incêndios e terríveis actos de destruição, despovoarão e esterilizarão esta terra de outro, pedras preciosas, especiarias, palmeiras e de uma prodigiosa fecundidade. A energia vital que alimentava por vasos comunicantes todos estes elementos ia deteriorar-se à medida que avançava o mal árabe. Os árabes caçadores de homens transformarão em verdadeiros infernos regiões inteiras onde os seus habitantes viviam (...). Equipados de armas de fogo modernas, os impiedosos predadores operavam verdadeiras carnificinas no seio de populações vulneráveis, muitas das quais, contrariamente às da costa, não dispunham de armas de fogo, e isto dos Grandes Lagos até ao rio Congo. (N’DIAYE, 2008, p. 66).

O pesquisador, em seu levantamento, segue explicitando as atrocidades cometidas pelos muçulmanos sob o comando dos califas, líderes sucessores de Maomé, sobretudo no continente africano, cuja exploração de sua gente e território é enfocada frequentemente como de origem europeia. É comumente abordada a temática da escravidão dos povos negros como sendo de responsabilidade maior do tráfico transatlântico, o que omite gravemente a amplitude do que foi este odioso capítulo da história da Humanidade. Esboça o autor em seu trabalho que os escravizados africanos eram submetidos a recrutamento para guerras não suas (N’DIAYE, 2008, p. 146), castrações em crianças (N’DIAYE, 2008, p. 177), serviços sexuais conforme a aparência (N’DIAYE, 2008, p. 180), abortos e infanticídios (N’DIAYE, 2008, p. 181). Com base em pesquisas e estatísticas, o antropólogo afirma que teriam sido deportados via tráfico negreiro árabo-muçulmano entre os séculos VII e início do XX 42 milhões de africanos, com margem de erro de 25 por cento. E conclui dizendo que o tráfico negreiro realizado pelos islâmicos foi “um genocídio de

povos negros através de massacres, razias sanguinárias e castrações maciças” (N’DIAYE, 2008, p. 201).

E perceptível, no entanto, uma leitura própria nos livros didáticos do 7º ano direcionados a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro no que diz respeito a dominação islâmica de que tratamos, muito embora percebamos nesta pesquisa alguma diferença entre eles. Não há, obviamente, unanimidade entre os livros didáticos quanto ao assunto, mas a ótica de maneira geral é direcionada pela questão econômica, pela brevidade do relato de guerra e (o mais grave) por grandes omissões em relação às mazelas causadas pela dominação maometana, o que será destacado mais neste artigo. Há, visivelmente, um preocupado esforço para dar brandura e certas virtudes às campanhas beligerantes dos muçulmanos nos lugares citados há pouco. Veremos esse ponto de vista com mais detalhes adiante, quando abordaremos a linguagem dos livros sobre o assunto.

As novas “crônicas” muçulmanas em alguns livros didáticos da rede municipal do Rio de Janeiro

Os califas iniciaram a expansão de civilização árabe e a difusão do islã por meio da “guerra santa” (jihad). Com isso, deram origem a um imenso império muçulmano. Quando Maomé morreu, em 632, os árabes ocupavam apenas um terço da Península Arábica. Pouco mais de um século depois, eles haviam conquistado um vasto império, envolvendo o norte da África, grande parte da Península Ibérica, a Pérsia, o Egito e a Síria. (...). Com a conquista do norte da África pelos islâmicos, a partir do século VII, foram criadas as rotas transaarianas de comércio de escravos. Africanos escravizados também eram comercializados nas rotas do Mar Vermelho e na África Oriental. Acredita-se que mais de sete milhões de africanos, entre homens e mulheres e crianças, foram capturados, aprisionados e levados para outras regiões da África e para o Oriente Médio na condição de escravos. (...). O tráfico atlântico fez a escravidão ganhar aspecto fortemente comercial, provocando confrontos entre etnias, aldeias e estados africanos e intensificando o aprisionamento de cativos (VICENTINO, 2010, p. 62, 137, 138).

O manual didático economiza informações sobre os métodos de tomada territorial islâmicos dando ênfase aos verbos veementes “conquistar” e “ocupar” simplificando os processos sangrentos empregados. Mostra sucintamente que os muçulmanos criaram rotas escoadoras de milhares de escravos para venda e exploração afirmando que o tráfico atlântico acirrou as guerras tribais, mesmo

não sendo este o enfoque, já que não está tratando da história da Europa neste tópico. E equipara tendenciosamente o volume de escravizados vendidos com o calculado do tráfico atlântico para provar que tenha sido feito na maioria por cristãos europeus, informação contraditada a seguir por N'Diaye:

Certos historiadores afirmam que o tráfico transatlântico arruinou o tráfico transaariano e oriental, sem o qual o continente africano não teria suportado uma tal sangria. Na verdade, durante 13 séculos ininterruptos, o tráfico árabo-muçulmano deportou um número de africanos claramente superior ao do tráfico transatlântico, o que merece do historiador inglês Reginald Coupland, a propósito da sangria efectuada pelos árabes muçulmanos, a seguinte declaração: "O número total de africanos importados ao longo dos séculos deve ser assombroso." Muitos autores insuspeitos defendem esta mesma posição" (N'DIAYE, 2008. p. 198).

Fica claro, portanto, que o tráfico abastecedor de escravizados africanos da ignóbil prática econômica das Américas na época das Grandes Navegações foi bem menor do que a cruelmente praticada pelos árabes-muçulmanos, em virtude de ter sido iniciada séculos depois. A assolação causada pelos islâmicos na África Negra produziu milhares de vítimas a mais do que o comércio europeu de cativos, dado importante omitido pelo livro didático. Sigamos com outro exemplar:

Em Medina, Maomé atraiu um grande número de seguidores e aliou-se aos chefes tribais. Assim, ele conseguiu unificar as várias tribos, criando um grande e único estado árabe (...). Embora seja geralmente traduzida como "guerra santa", a palavra *jihad* significa literalmente "esforço em favor de Deus". Trata-se do compromisso do muçulmano de manter-se fiel as crenças do islã, praticar boas ações, defender a comunidade e transmitir a mensagem da religião para outros povos. Porém não se deve confundir *jihad* com intolerância. O Alcorão proíbe a imposição do Islã para outros povos. Os atos violentos praticados hoje em dia por alguns povos islâmicos resultam de interpretações equivocadas do livro sagrado (...). Mercadores muçulmanos vindos do norte conhecidos como marabutos, negociavam ouro, noz-de-cola, marfim, peles e outros artigos com as sociedades africanas. No contato com os marabutos, os habitantes desses reinos africanos conheceram o Islã e apropriaram-se da fé, das leis e das práticas que lhes foram apresentadas, e não impostas. (...), com isso, o Islã transformou-se em uma religião de Estado, ainda que o próprio rei não tenha se convertido e muitas crenças e rituais tradicionais tenham se mantido na região. (APOLINÁRIO, 2010, p. 42, 50, 52, grifo nosso.).

A defesa do Islã é chamada *jihad*. A palavra significa "luta", "empenho". Muitas vezes é traduzida de forma equivocada, como guerra santa. Essa luta, porém, é considerada uma *jihad* menor. Para o muçulmano, a maior de todas as *jihad* é contra o pecado, para que a vontade de Alá seja colocada em prática (CERQUEIRA, PONTES, SANTIAGO, 2015, p. 45, grifo nosso.).

Portanto, a *jihad* não pode ser confundida com práticas violentas, pois o próprio Corão proíbe a conversão forçada. (BRAICK, 2015, p. 37).

Estes manuais dizem que Maomé “unificou” a Península Arábica mas não explica que foi por meio de métodos belicosos. Não se detêm nas guerras das expansões muçulmanas, e esforça-se para afastar a *jihad* do seu sentido mais comum, que é “guerra santa”, preocupando-se em separar o termo da luta armada. Reiteram, estranhamente, que as dominações muçulmanas no continente africano não tiveram nenhum caráter impositivo, antes ocorreram de forma puramente persuasiva, que levou os africanos a “apropriaram-se da fé, das leis e das práticas que lhes foram apresentadas”. Faz apologia ao Alcorão dizendo que foi mal interpretado, ignora a questão da escravidão na África islamizada e não ataca a união entre Estado e religião, crítica tão comum e esperada nos estudos de História. No último exemplo, espiritualiza a *jihad* como “luta para levar a mensagem de Deus aos desconhecidos dela” e “luta contra as tentações e as práticas politeístas”. Num box, defende que a *jihad* não pode ser confundida com a prática de grupos intolerantes de extremistas islâmicos. A “cronística” deste livro didático para o 7º ano do Ensino Fundamental carioca ainda tenta fazer acreditar-se numa conversão pacífica dos povos dominados pelo Islã como *modus operandi*, ao enfatizar a *jihad* com um sentido puramente espiritual, embora também carregue esta conotação. Desmerece e ignora, assim sendo, o sentido mais usual do termo naqueles séculos iniciais da fé arabesca, que é de invasão armada, pilhagem, escravidão e genocídio em nome da religião, consoante ao que se lê no trecho abaixo, do já citado historiador francês Robert Mantran:

Os guerreiros de Meca cercaram Medina sem êxito, a despeito do apelo feito aos *banu qorayza* para se juntarem a ele; Abu Sofyan e suas tropas retiraram-se, deixando a Maomé o benefício da vitória. Este decidiu, então, eliminar a última tribo judaica de Medina que, segundo o parecer de um árbitro, Sad ibn Moadh, foi condenada à extermínio total: os homens foram decapitados, as mulheres e crianças reduzidas à escravidão. (...) Esta foi também a última das ações qualificadas de “defensivas” para os muçulmanos. Doravante, de 628 a 632, desenrola-se a fase “ofensiva” (MANTRAN, 1977, p. 67, 68, grifo nosso).

Transparece no livro uma ideia de proteger os muçulmanos de preconceitos criados para associar a religião a terrorismo, por conta das notícias

atuais que se tem sobre o assunto. No entanto, o contexto histórico da matéria estudada demonstra que foi metodológico para os islâmicos o uso da força bélica para o subjugo de vastos territórios do Oriente Médio, África, Ásia e Europa. A tentativa muito justa e necessária de desfazer estereótipos de qualquer crença é tarefa do sistema de ensino, porém, nestes manuais isto se opera por meio da omissão de fatos cruciais para o entendimento geral do período. Ocorre, com a explicação daqueles livros, a total descaracterização das tomadas violentas das terras pelos muçulmanos que as submeteram à cruenta escravidão e terror durante muitos séculos. Adiante, mais alguns manuais de defesa das expansões árabes:

Na Península Ibérica, os muçulmanos consentiram que a população mantivesse as tradições cristãs e judaicas, desde que pagassem impostos especiais. Em cidades como Toledo, Granada e Sevilha, na atual Espanha, conviveram seguidores das três religiões. Este foi um dos melhores exemplos de tolerância religiosa na Idade Média. (...). Os domínios do Islã contribuíram para fortalecer o poder real e para agregar diferentes povos sob o domínio de Gana (...). Por meio da *shari'a*, o código de leis dos muçulmanos da cultura e da língua árabe, todos se identificavam como irmãos de Maomé. (APOLINÁRIO, 2010. p. 43, 52, grifo do autor).

Os muçulmanos garantiram aos povos locais a preservação de seus bens, de sua liberdade (não seriam escravizados) e de suas crenças, como a cristã. Em contrapartida, as pessoas assumiram o compromisso de pagar uma contribuição territorial, um tipo de imposto em moeda ou em produtos (trigo, cevada, vinagre, mel azeite, etc.) (VICENTINO, 2010, p. 64).

A dominação árabe era mais branda do que aplicada por outros povos. Os árabes não obrigavam os povos dominados a se converterem ao Islã e respeitavam os adeptos de outras religiões monoteístas (...). Como visto anteriormente, os árabes eram tolerantes com outros povos. Assim respeitavam as diferentes culturas e, com isso, aprenderam muitos com elas. Eles aproveitavam de cada um dos seus povos conquistados o que tinham de melhor e difundiram esses conhecimentos, fazendo dessa maneira, a ligação entre o Oriente e o Ocidente. (...) Seus sucessores (do guerreiro Sundiata Keita, de Gana) se converteram ao Islamismo, mas mantiveram tolerância religiosa (em Mali onde o guerreiro dominou depois de Gana), sem obrigar seus súditos à conversão. Os cultos tradicionais continuavam acontecendo. (CAMARGO, MOCELIN, 2015, p. 23, 25, 205).

Leituras extremamente entusiastas e apologéticas das expansões muçulmanas, que ignoram a tolerância islâmica ser praticada mediante recebimento de “impostos especiais” dizendo surpreendentemente que a pesada dominação árabe era “mais branda” que as outras. Ensina que havia respeito à

cultura dos subjugados e uma fraternidade idílica entre os africanos, dominados à força pelos maometanos, sendo cruelmente escravizados e massacrados por eles. Em outro momento, evidencia-se mais ainda o unilateralismo destes manuais, quando assertam sobre a “crueldade dos cristãos em Jerusalém” no tópico relativo às Cruzadas (VICENTINO, 2010, p. 65). Deparamo-nos aqui com mais um aparente enaltecimento da suposta tolerância islâmica, ressaltando este autor que se respeitava as outras religiões monoteístas. Diz que o domínio muçulmano propiciava candura nas questões religiosas, permitindo a livre escolha de crença, fato que possibilitava intercâmbios culturais pacíficos e mutuamente benéficos. Ainda insiste que, no continente, os governos submetidos à lei do Alcorão praticavam tolerância religiosa, sendo interrompida apenas em casos pontuais: em Gana, no século XI e no império Songai pelo governo militar de Muhamed Turê, cuja administração foi tomada por clérigos muçulmanos, aparentemente mais radicais⁶¹. No geral, a mentalidade muçulmana autoritária e violenta no empreendimento dominador em África neste último livro adquire um caráter tranquilo e leniente. Apresenta-se um abrandamento da falta de liberdade de culto na Península Ibérica tomada pelos seguidores de Maomé, quase silêncio sobre escravidão e imposição da religião islâmica na África e mostra uma lenda de um grande antepassado negro, que se converteu ao Islã aparentemente à força, mas silencia sobre esta imposição religiosa. A privação de liberdade religiosa durante a dominação árabe no Medievo é fato facilmente documentado, o que contradiz a afirmação acima destes livros da rede municipal carioca, pois não-muçulmanos eram obrigados a pagar impostos, sob pena de, em caso de recusa, sofrer as mais variadas retaliações:

A escravidão foi mantida, mas o Corão tentou atenuá-la concedendo um estatuto, decerto inferior, aos escravos que, todavia, podiam tornar-se muçulmanos. A emancipação foi regulamentada e os libertos (*mawali*) continuavam “clientes” de seu amigo senhor. Ao muçulmano era proibido escravizar outro muçulmano, o que contribuiu para reforçar a fraternidade entre os crentes (MANTRAN, 1977, p. 74, grifo do autor).

⁶¹ O islamismo permaneceu a religião dos soberanos (de Songai) (...) como nos reinos anteriores, os cultos tradicionais continuaram sendo aceitos por todo o reino até o final do século XV, quando os militares e clérigos muçulmanos tomaram o poder. (VICENTINO, 2010, p. 207).

De acordo com os costumes islâmicos, só podiam ser escravizadas aquelas pessoas que não aceitavam o islamismo como sua religião (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI 2015, p. 125).

As tentativas de atenuação do terrível capítulo da tomada da África Negra pelos muçulmanos e tudo que representou este trágico fato felizmente recebe alguma resistência nos próprios livros didáticos. Nos exemplos abaixo percebemos algum esforço para mostrar a ruína causada pelo islamismo opressivo da Idade Média no continente africano e nos demais:

Em 630, as forças de Maomé conquistaram a cidade de Meca. Os deuses adorados na Caaba foram destruídos, e seu culto, proibido. A pedra negra foi mantida, mas agora como símbolo do Deus único, Alá. Meca passou a ser a cidade sagrada dos muçulmanos. (...) Como o apoio dos comerciantes de Medina (rivais dos negociantes de Meca) Maomé formou um exército de seguidores com o qual, em 630, após algumas vitórias militares, fez um acordo e pode retornar a Meca. Ao tomar o controle da cidade da cidade, Maomé destruiu os ídolos de Caaba, poupou apenas a pedra branca, que se tornou o símbolo de sua religião monoteísta (AZEVEDO, SERIACOPI, 2015, p. 20).

Os califas iniciaram a expansão da civilização árabe e a difusão do Islã por meio da chamada “guerra santa” (*jihad*) (...) A escravidão africana foi transformada significativamente com a ofensiva dos muçulmanos. Os árabes organizaram e desenvolveram o tráfico de escravos como empreendimento comercial de grande escala na África. Não se trata mais de alguns poucos cativos, mas de centenas deles a serem trocados e vendidos, tanto dentro da própria África quanto no mundo árabe e, posteriormente, no tráfico transatlântico pra as Américas, inclusive para o Brasil. (VICENTINO, VICENTINO, 2015, p. 79, 280).

Percebe-se, nos compêndios representados acima, porém, empenho em explicitar para os jovens da rede municipal do Rio a maneira armígera utilizada para a conquista de terras extensas pelos muçulmanos e os consequentes enriquecimento e controle cultural e religioso. Nos trechos são destacados a pilhagem, a *jihad* no sentido de guerra armada e o desenvolvimento aumentado em muito do horrível tráfico de escravizados africanos, que culminou nas atrocidades cometidas contra os nativos do Continente Negro e seus descendentes pelos tempos afins. O primeiro livro passa rapidamente pela conquista do exército maometano da cidade de Meca dando certo destaque à violência empreendida contra as religiões mais antigas dali. Usa palavras que remetem à força, como “força”, propriamente dita, “destruídos” e “proibido” e apresenta o conceito de “ruptura histórica” ao abordar, na página 27, a questão

das religiões politeístas que foram solapadas pela tomada de Maomé da Península Arábica.

Já o segundo manual⁶² prima acertadamente por pontuar as motivações econômicas e religiosas das investidas islâmicas sobre os povos, a *jihad* daquela época como guerra física, não contendo nada de metafórico e o salto de desenvolvimento do tráfico negreiro fomentado pelos muçulmanos, os quais aumentaram sobremaneira a prática comercial precedendo e superando, portanto, o praticado pelos europeus na Idade Moderna em volume de escravizados negociados. Há um importante indício neste livro de que os islâmicos teriam enviado escravizados até mesmo para as Américas, inclusive para o nosso país, engrossando as fileiras negras do Brasil, que teria sido uma das nações que mais recebeu estes cativos no mundo.

Considerações finais

Começamos este artigo dissertando sobre as crônicas medievais portuguesas, algo sucinto de suas origens ocidentais enquanto gênero textual e seu ponto de vista unilateral, na medida em que destacam o poderio bélico dos exércitos e reis portugueses, bem como o brio cavaleiresco de seus heróis e sua eleição como escolhidos de Deus para o domínio e subjugo dos povos considerados infiéis. A seguir, discorreremos sobre uma pouco da história das dominações islâmicas na Idade Média, sob o comando de Maomé e seus sucessores, que controlaram partes extensas da Europa, Ásia e África, continente sobre o qual nos detivemos mais para expor a exploração sangrenta de sua gente pelo tráfico de escravizados. Chegamos, por fim, no nosso alvo de mostrar a aparente apologética feita por alguns livros didáticos direcionados para o 7º ano do Ensino Fundamental carioca das expansões muçulmanas daquele tempo. A argumentação usada foi de expor destes manuais as omissões das terríveis consequências para os povos vencidos, a glorificação das campanhas

⁶² O autor Cláudio Vicentino foi citado aqui neste artigo como um dos historiadores que reforçam, em seus trabalhos, a “cronística” de defesa maometana. Há, no entanto, livros seus, como este último, em que ele procura demonstrar a crueldade infligida pelos islâmicos aos povos vencidos e escravizados na época medieval.

beligerantes dos islâmicos e a afirmação de uma suposta tolerância religiosa praticada pelos dominadores árabes, quando dizem que havia uma liberdade de crença propiciada por eles nesta época. Encerramos esta parte dizendo há, contudo, compêndios que, coerentes com a História, procuram desenvolver o tema das invasões islâmicas com fidelidade aos fatos, sem aparentes releituras de caráter possivelmente ideológico. Estes manuais mostram para os jovens da rede municipal as dominações árabes enfatizando a violência bélica das campanhas, a *jihad* como guerra santa e os resultados para as populações subjogadas, que foram escravidão, tortura e massacres.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê, nos seus Artigo 4º e 70⁶³, a responsabilidade do Estado de providenciar material didático para o estudante em nível básico da rede pública considerada a grande importância do assunto. É perceptível a prescrição legal de livros escolares para serem acessados pelos alunos como direito fundamental e a qualidade destes livros indiscutivelmente deve fazer parte deste direito também. Convém que o sistema de ensino, encabeçado por nós professores, coordenadores pedagógicos e especialistas em geral na área da Educação nos debruçemos com mais zelo sobre a nossa função de elaborar o material que influencia diretamente na formação dos nossos jovens. A urgência de avaliar e reavaliar o conteúdo veiculado nos livros está presente e torna-se essencial um esmero maior no tratamento desses assuntos e com a visão demonstrada nos manuais para que o debate histórico não fique reduzido a concepções político-ideológicas que prepara mal crianças e adolescentes para o debate público sobre a temática da exploração do homem pelo homem, característica humana infelizmente universal.

⁶³ Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: (...) VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em 20/07/2023.

Bibliografia

APOLINÁRIO, Maria Raquel. Projeto Araribá: História. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.

AZEVEDO, Gislane. SERIACOPI, Reinado. Projeto Telaris, História - Ensino Fundamental 2, 2ª ed. São Paulo: Ática, 2015.

BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar História: das origens do homem à era digital, 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BRASIL. Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional, [nº 12.796, de 4 de abril de 2013](#). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em 20/07/2023.

BURGESS, R.; KULIKOWSKI, M. Chonicles in the Middle Ages. In: Mosaics of Time: The Latin Chronicle Traditions from the First Century BC to the Sixty Century AD. A Historical Introduction to the Chronicle Genre from its Origins to the High Middle Ages. Brepols: Turnhout, 2013. pp. 189-208.

CAMARGO, Rosiane de. MOCELIN, Renato. Projeto Apoema História 7º ano, 2ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

CERQUEIRA, Celia. PONTES, Maria Aparecida. SANTIAGO, Pedro. Integralis Historia, 7º ano, 1ª ed. São Paulo: IBEP, 2015.

DIAS, Adriana Machado. GRINBERG, Keila. PELLEGRINI, Marco Cesar. Vontade de saber História, 7º ano, 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015.

LANCIANI, Giulia; TAVANI, Giuseppe. Dicionário da Literatura Medieval Galega e Portuguesa. Tradução: José Colaço Barreiros e Artur Guerra. 2ª ed. Lisboa: Ed: Caminho, AS, 1993.

LOPES, Fernão. Quadros da Crônica de D. João I. Seleção, prefácio e notas de Rodrigues Lapa. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1960.

MALEVAL, Maria do Amparo Tavares, Fernão Lopes e a retórica medieval. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2010.

MANTRAN, Robert. Expansão Muçulmana (Séculos VII-XI). Trad. Trude von Laschan Solstein. São Paulo: Pioneira, 1977.

N'DIAYE, Tidiane. O genocídio ocultado. Trad. Tiago Marques. Lisboa: Gradiva, 2008.

NASCIMENTO, Robson Rafael de Oliveira. Interfaces do discurso de cavalaria medieval da *Crónica do Condestabre* na biografia *Nada a perder*, de Edir Macedo - uma nova guerra santa no Brasil. 2021. 291 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2022.

VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História, 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2010.

VICENTINO, Cláudio. VICENTINO, José Bruno. Projeto Mosaico, História, anos finais; Ensino Fundamental, 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2015.

ZURARA, Gomes Eanes de. Crónica do Conde D. Duarte de Meneses, Larry King (ed.). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 1978.