

APRESENTAÇÃO

A Antiguidade na Cultura Histórica brasileira:
experiências escolares e públicasDevemos fazer Tábula Rasa dos
Passados Distantes? A Antiguidade na
Cultura Histórica e nas escolas brasileiras*Making Tabula Rasa of the Distant Pasts? Antiquity
in Historical Culture and in Brazilian Schools*

Fábio Frizzo*

Priscilla Gontijo Leite**

Uiran Gebara da Silva***

Apesar dos recentes questionamentos, feitos especialmente na última década no Brasil, as discussões sobre a relevância da História Antiga não são novas. Na década de 1990, Ítalo Calvino já se perguntava “*Por que ler os clássicos?*”. Antes de avançar para essa resposta, precisamos definir o que são os clássicos e quais as suas relações com a Antiguidade.

O termo “clássico” tem dois sentidos diferentes que se sobrepõem, mas que devem ser entendidos separadamente, mesmo que historicamente seja um derivado do outro. Segundo o próprio Calvino, “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como

* Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT), Uberaba, MG, Brasil. fabio.frizzo@ufmt.edu.br <<https://orcid.org/0000-0001-5523-5884>>

** Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil. priscillagontijo@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0003-2616-7186>>

*** Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, PE, Brasil. uirangs@hotmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-9547-334X>>

inconsciente coletivo ou individual” (2007, p. 10). Essa definição bebe em uma longa tradição humanística, cujos início e consolidação podemos localizar respectivamente no Renascimento europeu e no Classicismo do século XVIII. Esse foi o contexto da invenção da noção de “clássico” como um padrão de expressão cultural superior, baseado em critérios humanistas e antropocêntricos. Um modelo a ser seguido na arte, na literatura e em outros campos (CAIRUS, 2011).

A ideia de “clássico” como algo que se torna inesquecível em razão de sua influência e consolidação coletiva e individual pode ser universalizada. Dessa forma, a humanidade pode reivindicar a universalização de clássicos produzidos por várias culturas e sociedades (BEECROFT, 2007). Todavia, o segundo sentido do termo “clássico” é mais restritivo do que isso e está mais próximo da definição original dada pelo humanismo europeu constitutivo da modernidade.

Inicialmente, o conceito de “clássico” 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 (AMIN, 2009; DUSSEL, 2000). Esse sentido do “clássico” reivindica a Antiguidade – ou pelo menos parte dela: Grécia, Roma e o Mediterrâneo setentrional – como europeia.

Longe de ser um vínculo originário incontestado, a associação entre parte da Antiguidade e as raízes da Europa é constituinte de uma tradição inventada na própria modernidade. Como demonstrou Chakrabarty (2001), tal tradição deve ser pensada no contexto de um processo de elaboração de uma história e uma identidade ocidental, europeia da modernidade, que esconde muitas outras histórias.

É assim que o Historicismo do século XIX vai consolidar o “clássico” como uma das formas mais conhecidas da História Antiga (GUARINELLO, 2010; MORALES E SILVA, 2020; MORALES, 2020), utilizada para denominar os estudos sobre Grécia e Roma antigas ou, em outras palavras, a Antiguidade Clássica.

O avanço da arqueologia, no contexto da expansão neocolonial sobre o norte da África, o Levante e as bacias do Tigre e do Eufrates, e a decifração das escritas hieroglífica e cuneiforme levaram a incorporação de certos aspectos das antiguidades do Egito, da Mesopotâmia, da Fenícia e de Israel como parte dessa origem civilizacional europeia. Fato que foi facilitado pela sua presença

na cultura histórica europeia através dos textos bíblicos. Consequentemente, constituiu-se a f(ò)rma da Antiguidade Oriental como oposta e complementar à Antiguidade Clássica.

Essa visão bipartida da História Antiga – que segue uma divisão de mundo entre Ocidente (os Clássicos) e o Oriente – sedimentou-se na cultura histórica devido à trajetória do ensino de História Antiga no Brasil, que, ademais, confunde-se com a própria instituição da História enquanto disciplina escolar no país. Podemos dividir o ensino de História Antiga em nosso território em quatro grandes momentos: 1) das experiências jesuíticas na colônia até princípios do século XIX; 2) das primeiras décadas do século XIX até os anos 1940; 3) dos anos 1940 ao final do século XX; 4) a produção do século XXI. Passemos a uma rápida apresentação de cada um desses momentos.

As diretrizes jesuíticas orientaram as primeiras intervenções educacionais formais na América Portuguesa. Desde o final do século XVI, os jesuítas organizaram sua metodologia a partir do *Ratio Studiorum*, um conjunto de normas e orientações que definiam procedimentos voltados para a formação moral. Os eixos do *Ratio* estavam estruturados sobre textos gregos e latinos da Antiguidade, usando como modelos autores como, por exemplo, Tucídides, Xenofonte, Tito Lívio e Tácito. O primeiro contato com a História era, portanto, feito através da História Clássica (FONSECA, 2006, p. 38-39), ainda sob o âmbito do aprendizado de retórica. Não por acaso, este período foi denominado de Humanidades clássicas por Circe Bittencourt (2018).

O segundo grande momento do ensino de História Antiga no Brasil é fruto do processo de independência e da formação do Estado nacional. O ensino escolar de elite apoiou-se no currículo desenhado pelo Imperial Colégio Pedro II (PENNA, 2008), que foi fortemente influenciado pelo modelo educacional francês da III República (DABDAB TRABULSI, 2008). Os primeiros livros didáticos de História adotados no Brasil eram traduções dos manuais escolares franceses, que traziam uma narrativa concentrada na Europa, entendida como o estágio civilizacional mais avançado. Esta narrativa se iniciava na Antiguidade greco-romana, o que europeizava (e ocidentalizava) estas sociedades da Antiguidade e orientalizava as outras.

Tanto as traduções do francês quanto os primeiros manuais escolares brasileiros de História se organizavam em uma sucessão de capítulos, que iniciavam com a denominada “Antiguidade Oriental”, seguindo para os estudos

de Grécia e Roma, até finalizar a Antiguidade com a ascensão do cristianismo (BARNABÉ, 2019). Assim, o lugar da Antiguidade no ensino de História estava restrito às etapas iniciais num momento em que o ensino de História no Brasil ainda lutava para abandonar as ideias de origens bíblicas da Humanidade, iniciando lentamente uma apropriação das teses secularizadas e científicas sobre a História, e que servia de fundamento para uma História Pátria, ensinada nas etapas finais, perfeitamente inserida na Civilização Ocidental (BARNABÉ e GUERRA, nesta edição).

A contraparte das mudanças no ensino de História é o desenvolvimento do antiquarianismo na Cultura Histórica brasileira. Ainda nas primeiras décadas do século XIX, a família real portuguesa seguiu a tendência das aristocracias europeias em seu gosto pelo colecionismo de peças antigas. A aquisição de elementos das culturas materiais da Antiguidade, que vieram a se tornar coleções do Museu Nacional, tiveram um papel importante no esforço de associação da nascente nação brasileira à tradição cultural do Ocidente. Neste sentido, aconselhado por José Bonifácio, D. Pedro I arrematou, em 1927, uma coleção egípcia trazida de Marselha por um comerciante italiano e a doou para o então Museu Real, fundado em 1818 (BRANCAGLION JR., 2004). Mais de duas décadas depois, a Princesa Teresa Cristina desembarcava no Rio de Janeiro destinada a se tornar imperatriz do Brasil. Em sua bagagem estavam cerca de 700 peças advindas de escavações em Pompeia, Herculano e Veio, com objetos etruscos, gregos e romanos (FERREIRA, 2018). O próprio D. Pedro II registrou seu interesse pela antiguidade egípcia em seu diário de viagem pela terra do Nilo, de onde retornou, em 1876, com mais peças para aquela que viria a se tornar a maior coleção egípcia da América Latina (BRANCAGLION JR., 2002). Isso resultará num importante acervo que, ainda hoje, é objeto de pesquisas inéditas, além de projetos de ensino voltados para educação patrimonial e ensino de história.¹

O terceiro momento do ensino de História Antiga no Brasil tem seu início a partir das reformas educacionais das décadas de 1930 e 1940. Primeiro, com a Reforma Francisco Campos (1931), produzindo uma centralização das políticas educacionais e dando à História protagonismo para a formação da unidade nacional. Apesar da importância da História do Brasil, ela seguia diluída numa História da Civilização (Ocidental), com suas raízes na Antiguidade. Depois, em 1934, iniciaram-se os primeiros cursos universitários de

História direcionados para a formação de professores e professoras, com a vinda de diversos intelectuais franceses para assumir as cadeiras de História da Civilização (NADAI, 1992). Em 1942, se a Reforma Capanema estabeleceu, por um lado, a História do Brasil como disciplina independente, seguiu mantendo o ensino de Latim no Ginásio e de Latim e Grego no curso Clássico.

Em paralelo ao movimento no ensino escolar, este terceiro momento do ensino de História Antiga no país também se caracteriza pelo início da especialização e profissionalização da área de pesquisa em História Antiga, a partir de meados do século XX. Este processo coincidiu, inclusive, com a defesa da separação da História Medieval, tema de intervenção do professor da USP, Eurípedes Simões de Paula, ainda em 1961, no *I Simpósio de Professores do Ensino Superior*, realizado em Marília (SIMÕES DE PAULA, 1962). Todavia, apenas no início do século XXI que essa especialização se capilarizou e começou a apresentar resultados em todo o país (SANTOS, KOLV, NAZÁRIO, 2017).

Mesmo no contexto de especialização e profissionalização, a visão tripartida da História Antiga entre Antiguidade Oriental (sobretudo Mesopotâmia e Egito), Grécia e Roma permaneceu dominante até finais do século XX (GUARINELLO, 2013). Isto acabou servindo para, de uma maneira equivocada, fomentar visões eurocêntricas. Tais visões naturalizaram, durante muito tempo, a Antiguidade e a Idade Média como parte necessária e obrigatória do Ensino de História no Brasil. No entanto, quando se observa como se deu o debate sobre a presença da Antiguidade no Ensino de História, percebe-se que contratendências a essa naturalização sempre estiveram presentes.

É a partir da década de 1980 que começamos a perceber uma aproximação entre as linhas, até então paralelas, da pesquisa profissional e especializada em História Antiga e o ensino sobre a Antiguidade nas escolas, como observado nos *Anais do I Simpósio de História Antiga* (MELLO, 1984), realizado em João Pessoa no ano anterior. O evento realizou mesas redondas como “O uso didático da História Antiga” (José Antônio Dabdab Trabulsi e Zélia Jesus de Lima) e “Questões curriculares e didáticas no Ensino da História Antiga” (Ulpiano Bezerra de Menezes, Armando Souto Maior, Ciro Flamarion S. Cardoso, Maria Christina de Caldas Freire Rocha), além do relato de experiências do ensino de História Antiga em diversas universidades do país.

Também não é possível descartar os desenvolvimentos mais práticos

sobre o ensino e aprendizagem da Antiguidade. Essa reflexão se materializou desde os anos 1980 em inúmeras obras voltadas para o ensino de História Antiga. Nesse momento, em paralelo ao desenvolvimento cada vez mais acelerado de uma indústria do livro didático, deu-se uma também substancial publicação de livros paradidáticos de altíssima qualidade para o campo da História. E aqui encontramos contribuições centrais voltadas para o ensino de História Antiga. Livros produzidos por professores especialistas no campo, que atuavam nas universidades brasileiras, como os da conhecidíssima coleção *Tudo é História* da Editora Brasiliense; aqueles da série *Princípios* da Editora Ática; ou os volumes da Editora Contexto. Entre os autores e autoras voltados para as experiências da Antiguidade, estiveram nomes como Ciro Flamarion Cardoso, Maria Luiza Corassin, Norberto Guarinello, Beatriz Florenzano, Pedro Paulo Funari, Jaime Pinsky, entre outros.

É forçoso reconhecer que a maior parte desses livros paradidáticos foram menos utilizados no contexto da educação básica do que o foram na formação de professores e no Ensino Superior. Adicionalmente, ainda em meados dos anos 1980, começaram a aparecer os primeiros manuais para Ensino Superior, como, por exemplo, *O trabalho compulsório na antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias*, de Ciro Flamarion Cardoso (2003), originalmente de 1983, ou coletâneas de documentos com propósitos didáticos, como o livro *100 textos de História Antiga*, de Jaime Pinsky (1988).

Embora essas obras paradidáticas já expusessem uma concepção crítica de ensino de História Antiga, ressaltando as relações de poder, as desigualdades e conflitos sociais, a problematização das ideias de legado e herança europeia ou ocidental ainda era incipiente. Ou seja, mesmo desempenhando um papel fundamental na estruturação do ensino da História Antiga e das práticas cotidianas em sala de aula à época, essas obras ainda naturalizavam a Antiguidade como parte de um legado europeu/ocidental à cultura histórica brasileira. E, mais importante, embora estivessem preocupados em orientar o ensino escolar de História Antiga, através de uma atualização voltada para os professores e professoras do Ensino Básico, os autores e autoras, com raras exceções (FUNARI, 1988), estiveram pouco preocupados tanto em escutar os anseios desses profissionais, quanto em dialogar de maneira sistemática com a nascente área acadêmica de Ensino de História.

O quarto e último momento do ensino de História Antiga é marcado

pela integração entre a pesquisa acadêmica e o ensino escolar de História Antiga. É no início do século XXI que começa a se produzir e publicar uma reflexão efetiva sobre a prática de ensino da História Antiga e a problematização do seu lugar no Ensino de História. O desenvolvimento de um interesse institucional e epistemológico dos historiadores pela Metodologia do Ensino de História e outras dimensões da Educação, como, por exemplo, o Currículo, assim como o aparecimento de reflexões na linha da Educação Histórica, certamente ajudaram.

Aproximadamente duas décadas depois do *I Simpósio de História Antiga*, em João Pessoa, em um momento igualmente relevante para a constituição do campo, os Anais do *II Encontro do Grupo de Trabalho de História Antiga (GTHA)*, de 2001, também registram a preocupação com o ensino de História, debatendo a Antiguidade presente nos livros didáticos (FUNARI, 2001; GONÇALVES, 2001; SILVA, 2001) e a organização das disciplinas de História Antiga nas universidades brasileiras (FAVERSANI, 2001).

Embora ainda tenham sido inicialmente reflexões isoladas (FUNARI, 1988; 2003; FUNARI e GARRAFONI, 2004; CHEVITARESE, CORNELLI e SILVA, 2008), é neste momento que aquela tão necessária problematização da ideia de “legado civilizacional” e a conseqüente emancipação do ensino de História Antiga em relação às visões eurocêntricas começam a aparecer. Esse movimento foi resultado do acúmulo intelectual e acadêmico das décadas precedentes e da diversificação das experiências docentes praticadas ao redor do Brasil. Já na segunda década do século XXI, esse processo se intensificou, como pode-se notar nos vários exemplos presentes neste dossiê. Nos últimos dez anos houve inúmeros artigos e capítulos de livros dedicados ao ensino de História Antiga no Brasil, tanto em seus aspectos metodológicos, quanto epistemológicos e ideológicos.²

Contudo, o problema da concepção tradicional e eurocêntrica acerca da Antiguidade permanece no século XXI. A análise dos livros produzidos no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático nos permite medir bem esse cenário (BARNABÉ, 2014). Os volumes dedicados à História Antiga (6º Ano do E. Fundamental e 1ª Série do E. Médio) se estruturam em “Oriente” (Mesopotâmia, Egito, Hebreus, Fenícios e Persas) e “Ocidente” (Grécia e Roma). As críticas ao eurocentrismo se deram de forma tímida, principalmente com a inclusão de novas sociedades da Antiguidade, como Kush, Índia e China, mas

com a manutenção da ideia geral de uma progressão do Oriente ao Ocidente. Além disso, observa-se que os livros didáticos ainda não conseguiram se desvencilhar, no que se refere a História Antiga, de uma narrativa tradicional constituída no século XIX, e as novas tendências historiográficas permanecem restritas a “boxes” informativos.

Os debates estimulados pelas discussões iniciadas após a divulgação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2015, foram um ponto crucial para este último momento do ensino de História Antiga no Brasil. A partir da defesa de uma suposta narrativa livre do eurocentrismo para a história nacional, a primeira versão da BNCC respondeu à questão de “por que estudar História Antiga no Brasil?”, afirmando que era necessário abandoná-la, por este passado não ser nosso.

A proposta de exclusão da História Antiga levou pesquisadores, pesquisadoras, professores e professoras ligados à área a se mobilizarem para mostrar a relevância do ensino escolar sobre a Antiguidade, em um diálogo muito próximo com a área de Ensino de História. As respostas foram diversas e ocuparam espaços não apenas acadêmicos, como também na grande mídia (ver Santos, 2019). Foi possível observar tanto reações conservadoras, acusando o então governo de uma tentativa de privar a população mais pobre do ensino sobre os legados culturais da civilização ocidental, quanto progressistas, indicando o papel central de um ensino crítico de História Antiga na crítica ao eurocentrismo.

Após as críticas, a BNCC foi reformulada, incorporando, inclusive, a avaliação de especialistas em História Antiga. Os processos de reformulação deram origem a duas outras versões do documento curricular comum, que, todavia, tiveram resultados finais bastante decepcionantes (LEITE, 2020).

O texto do documento não poderia ser mais claro na localização do Brasil dentro do legado cultural da civilização ocidental. Na definição dos procedimentos básicos voltados para o ensino de história nos anos finais do Ensino Fundamental, diz-se textualmente que uma das pautas é a “identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasi)” (BRASIL, 2019, p. 414). Posteriormente, na unidade temática “A invenção do mundo clássico e o contraponto das outras sociedades”, define-se como objetos de conhecimento: “Povos da Antiguidade na África (os egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Améri-

cas (Pré-Colombianos)”; “O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma”; e “Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais” (BRASIL, 2019, p. 418). O centro está claramente estabelecido no mundo clássico, enquanto as demais sociedades são um contraponto. Ora, a contradição eminente é que, nesta definição, os próprios povos originários do atual território nacional que vem a compor parte fundamental da brasilidade são um mero contraponto à formação da sociedade brasileira (FUNARI, 2008; MOREIRA, 2021).

Nota-se, ainda, na atual BNCC a prevalência da concepção de “Clássico” herdeira das discussões do século XIX, o que reforça o uso dessa forma para entender os povos do passado. Tal escolha é evidente no já citado enunciado da unidade temática sobre a invenção do “mundo clássico”, no objeto de conhecimento acerca da invenção deste mundo e na habilidade (EF06HI09) “Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e cultura” (BRASIL, 2019, p. 420-421).

A disposição dos objetos de conhecimento dentro dessa unidade temática segue o mesmo modelo tão criticado em manuais didáticos, iniciando com o Egito antigo e terminando com Roma. Apesar de incluir discussões importantes, a BNCC ainda se mostra presa a modelos explicativos reducionistas.

Portanto, são decepcionantes as versões subsequentes da BNCC, porque é grande o potencial da Antiguidade para contribuir na elaboração de uma cultura histórica não-eurocêntrica no Brasil (SILVA, 2017), com incorporação da África nos estudos sobre Antiguidade (MARIZ, 2021), do debate decolonial e dos usos do passado (MOERBECK, 2021), das discussões sobre gênero e de diversas outras possibilidades.

Os estudos sobre a Antiguidade mudaram profundamente entre o final do século XX e início do XXI. A consciência da alteridade social tem levado a infinitas problematizações da narrativa eurocêntrica entranhada na disciplina História e do papel da Antiguidade nela, assim como das ideologias racistas, patriarcais e classistas que articulavam a representação histórica dos passados mais distantes. Houve um deslocamento da forma *Civilização Greco-Romana* para *Antiguidade Mediterrânea*, cujo principal motor foi a crítica ao eurocentrismo dos estudos sobre a Antiguidade (HORDEN E PURCELL, 2000; GUARINELLO 2013), ao mesmo tempo que se passou a problematizar radical-

mente os pressupostos orientalistas (SAID, 2007) da forma *Antiguidade Oriental* (VAN DE MIEROOP, 2007; KUHRT, 2014; DONGEN, 2014,) e os processos de desenraizamento do Egito Antigo de seu contexto africano e seu subsequente embranquecimento na cultura histórica (BERNAL, 1987; LEFKOWITZ E ROGERS, 1996).

Complementarmente a essa desconstrução da narrativa tradicional, a investigação recente sobre mundo antigo tem criado representações da Antiguidade pautadas por novos temas e problemas: identidades, conflitos intergeracionais, tolerância religiosa, sexualidade, trabalho e riqueza, poder e política, cultura e diversidade (FUNARI, 2003; GUARINELLO, 2013). Um excelente exemplo é o debate sobre as identidades étnicas na Antiguidade, que questiona se é possível falar em racismo ou não no Mundo Antigo e aponta que a resposta em negativo nos obriga a desnaturalizar a vinculação que a Modernidade criou entre diferença étnica e a ideia de superioridade biológica de um grupo humano sobre o outro (JÁCOME NETO, 2020). Este debate também problematiza os processos de embranquecimento que as traduções dos textos antigos fizeram de personagens chave da tradição clássica, como por exemplo Laio, o rei de Tebas (CHEVITARESE e SOUZA, 2008). Outro excelente exemplo se dá numa chave contrária: a forma com a qual certas estruturas fundamentais do patriarcado, apesar da distância no tempo e no espaço, se organizam de formas semelhantes no cotidiano e no sistema judiciário da Roma antiga e do Brasil do século XXI (AZEVEDO, 2019).

Deve-se também mencionar a preocupação com que a Antiguidade vem sendo evocada na cultura histórica, aqui entendida como conjunto de manifestações do passado que atravessam a sala de aula e a vida cotidiana (CARDOSO, 2008; SCHMIDT, 2014; GONTIJO, 2019). Aqui, grupos conservadores e de extrema-direita têm feito uso de fragmentos da Antiguidade para a avançar suas agendas políticas no presente (BELCHIOR e COELHO, 2019). São casos emblemáticos a apropriação dos 300 de Esparta por um movimento miliciano que tentava invadir o STF (BERNARDO E BELCHIOR, no prelo); os discursos do ex-ministro das relações exteriores sobre o excepcionalismo ocidental, baseados numa compreensão datada da Grécia Antiga, da “decadência moral” e da “corrupção” do Império Romano (FAVERSANI, 2019, 2020); e as representações racial e religiosamente orientadas da história do Antigo Oriente Próximo apresentadas em telenovelas nacionais (SAGREDO, 2015).

É exatamente por isso que o campo de Ensino de História não pode ignorar a Antiguidade em suas múltiplas facetas. Primeiro, não trabalhar os saberes ligados à Antiguidade em um currículo nacional de maneira obrigatória só fará crescer o abismo de capital cultural que já existe entre a formação que se dá no ensino público e no ensino privado (que continuará apresentando aos alunos ricos a cultura e o conhecimento sobre este passado). Este, porém, é o argumento de menor peso. Segundo, o passado antigo faz parte de processos históricos de ampla dimensão espacial e longa duração que contribuíram para a formação do mundo moderno e para a formação do Brasil nesse mundo.

Assim, fingir que a Antiguidade não nos pertence é recalcar estes processos formativos e naturalizar o destino manifesto europeu, pois se tem algo que os recentes estudos sobre a Antiguidade demonstram é que a História eurocêntrica também desfigurou a própria Antiguidade. Um terceiro motivo pelo qual não se pode abandonar a História Antiga no ensino escolar é que a Antiguidade está irremediavelmente presente na cultura histórica brasileira. Não como legado, mas como artefatos culturais constantemente reativados e acionados pelos usos políticos que fazemos do passado. Mas este acionamento também pode ser elaborado em outros termos, no sentido de que há outras Antiguidades para a cultura histórica brasileira. Além de ser “um fantasma que devora o cérebro dos vivos”, as sociedades dos passados distantes (as da Antiguidade entre elas) cada vez mais se revelam mananciais de perspectivas emancipatórias (GRAEBER e WENGROW, 2022), com plataformas de desnaturalização dos aspectos fundantes de nossa sociedade brasileira, desigual, patriarcal, racista, capitalista.

Contudo, para mudar a maneira com que a Antiguidade é encontrada nesta cultura histórica, ou sua efetiva contribuição para perspectivas emancipatórias nos contextos das salas de aula brasileiras, não basta apenas a pesquisa convencional. É necessário um efetivo diálogo com o campo de Ensino de História e com as realidades concretas das salas de aula do país. Este trabalho, como tentamos apresentar brevemente acima, começou a ser realizado nas últimas décadas e este dossiê busca apresentar importantes aspectos dos estudos recentes.

O artigo “A escrita da Pré-História em compêndios escolares de História no Brasil: o caso João Ribeiro (1892)” de Luis Ernesto Barnabé e Lolita Gui-

marães Guerra abre o dossiê com um trabalho que analisa a adoção de “O compêndio História Antiga” de João Ribeiro pelo Ginásio Nacional (nome republicano do Imperial Colégio de Pedro II), em 1892. Buscando compreender o processo da escrita da Pré-História escolar no contexto daquele colégio, na década de 1890, Barnabé e Guerra descrevem a construção da noção de Pré-História para o ensino de História e as tensões inerentes a esta construção, nas quais a Pré-História ora era entendida segundo os critérios e perspectivas do debate científico da segunda metade do XIX e início do XX, ora era submersa sob o retorno de uma História Sagrada e das teses representantes de uma origem bíblica do mundo. Esse trabalho situa sua prescrição nos Programas de ensino do colégio e identifica as linhas mestras de sua Pré-História. Um dos méritos do estudo é apresentar como esse processo se dá num contexto de circulação atlântica de notícias sobre ideias, conceitos, sítios e vestígios pré-históricos, e como aquelas tensões são resultado da instrumentalização do Ensino de História pelos projetos em disputa na construção de uma filiação ocidental para o nosso país, enquanto nação moderna.

Na sequência, o artigo de Airan dos Santos Borges de Oliveira, “A literatura de folhetos nordestina e os Usos do Passado Clássico: algumas questões didáticas” apresenta os tradicionais cordéis num duplo movimento: 1) registro da Antiguidade na cultura histórica brasileira e 2) suporte didático para o ensino de História Antiga. A autora relata como a experiência de sala de aula e o contato professor-aluno são determinantes na escolha de objetos de pesquisa e métodos de ensino. Assim, a partir a experiência dos alunos, habituados com a leitura de cordel, ela analisa o cordel de João Martins de Athayde sob a ótica dos conceitos de estudos de recepção e usos do passado para promover o ensino de uma história antiga que seja significativa para os e as estudantes, por manter um diálogo próximo com um rico repertório cultural nacional, além de problematizar questões contemporâneas como o status da mulher. O trabalho de Airan é mais um exemplo pujante de práticas recentes do ensino de História Antiga conectadas aos atuais debates historiográficos e os anseios sociais transformadores.

No artigo “Entre os tempos de ouro da Antiguidade e a criminalização da política no Brasil contemporâneo: consciência histórica, saberes escolares e representações sociais”, Alessandro Mortaio Gregori apresenta um estudo dos usos da Antiguidade na aprendizagem histórica de estudantes do Ensino

Médio de uma escola pública da região do ABC paulista. A partir do conceito consciência histórica, lido na chave de Jörn Rüsen, e sua possível integração com a teoria das representações sociais de Moscovici, Gregori faz importante diagnóstico sobre como a ideia de política, no presente e no passado, é aprendida pelos jovens no contexto do aprendizado dos conflitos sociais da República romana. Por meio da coleta de ideias prévias e a proposição aos estudantes de um exercício de interpretação cruzada de fontes das duas temporalidades (Tito Lívio e Plutarco da Antiguidade; Mujica e Lula do Presente), o autor investiga como o desenvolvimento do pensamento histórico de estudantes é influenciado por categorias do senso comum, que são reelaboradas no ato de interpretação, e como o peso da conjuntura atual, entre a influência da operação Lava-Jato e a desconfiança dos agentes políticos fomentada pelos meios de comunicação de massa brasileiros nas últimas décadas, resulta em interpretações que igualam presente e passado, ou que idealizam este último.

No artigo seguinte, escrito por José Maria Gomes de Souza Neto e Luiz Henrique Bonifácio Cordeiro, “O Festival de Teatro Grego no Curso de História da Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte: a revisão de um tempo vivido”, os autores apresentam uma experiência de prática de ensino de História Antiga em um contexto de formação de professores de História. Relembra e analisa o Projeto Festival de Teatro Grego, que ocorre desde 2006 no Curso de História da Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte, na cidade de Nazaré da Mata. Os autores, por um lado, demonstram como se deu a reelaboração recente da justificação legal e institucional do projeto no âmbito da consolidação da Base Nacional Comum Curricular brasileira, bem posterior à existência do projeto. E, por outro, descrevem a fundamentação teórico-pedagógica do projeto, a estrutura do festival e o processo de escolha das traduções de tragédias e comédias gregas antigas apresentadas e lidas pelos alunos do curso de Licenciatura em História da UPE. O artigo termina por refletir, a partir da apresentação de alguns casos e situações, como as experiências com *Lisístrata*, de Aristófanes, *Prometeu Acorrentado*, de Ésquilo, *Electra* e *Eumênides*, de Sófocles, sobre os princípios éticos que nortearam e norteiam a experiência humana.

Carlos Eduardo da Costa Campos, no artigo “A HQ *Hades, o senhor dos mortos* e o Ensino de História Antiga” analisa o uso de um dos volumes da série *Deuses do Olimpo* do quadrinista George Connor dedicado à divindade

Hades para a promoção da *consciência histórica* e também o desenvolvimento das competências específicas de História 1 e 3 presentes na BNCC para o ensino fundamental (BRASIL, 2019, p. 402). Partindo da discussão entre ensino de história e quadrinhos, o autor aponta para o potencial crítico e discursivo dos quadrinhos, além do uso de mitologias na sala de aula como mobilizador de relações temporais entre o passado e o presente. Através do uso da HQ na sala de aula, o autor apresenta uma proposta para discutir a criação de estereótipos sobre Hades, cotejando a HQ com outras fontes literárias, e com isso debater questões ligadas aos conflitos sociais e de gênero para que o discente amplie sua própria visão de mundo.

Em “A Economia Antiga como possibilidade de construção de alteridade no ensino de História Antiga”, Alexandre Galvão Carvalho e Lucas Werlang Girardi partem de uma leitura crítica da BNCC para indicar como o ensino das economias de sociedades da Antiguidade pode ser usado para desenvolver habilidades propostas pela própria BNCC. Superando dicotomias como Oriente e Ocidente, ou Arcaico e Moderno, que pautaram por muito tempo os debates sobre as economias antigas, os autores tratam de apresentar uma proposta de ensino escolar no qual a História Antiga seja lida pela chave da alteridade e não do vínculo genético com a nossa sociedade. Entendendo, a partir de autoras como Ellen M. Woods, o papel determinante do capitalismo para a definição do Ocidente, Carvalho e Girardi demonstram a importância da aprendizagem sobre as diferentes formas de organização econômica das sociedades antigas como forma de historicizar e desnaturalizar o capitalismo e, conseqüentemente, elaborar uma narrativa não eurocêntrica do passado. Para isto, sob influência da História Global, são apresentadas as possibilidades de discutir modos de produção e distribuição organizados a partir da economia doméstica, das grandes organizações institucionais, das redes de troca de longa distância e das formas mercantis presentes na Antiguidade, com o fim de estabelecer as diferenças entre as economias antigas e a moderna a partir da “construção de um quadro comparativo de organizações econômicas em um plano de longa duração, sem abrir mão das especificidades e contextos”.

O ensino de História Antiga e as questões de gênero norteiam os artigos de Guilherme Moerbeck, Juliana Magalhães dos Santos e Larissa Rodrigues Sathler que partem da problematização do objeto de conhecimento da BNCC “o papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” atrelado à

Habilidade EF06HI19, ou seja, descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais (BRASIL, 2019, p. 421). Destaca-se que, nominalmente, a temática das mulheres só aparece novamente na BNCC no 9º Ano na Habilidade EF09HI26.³ Dessa forma, tal como a BNCC está disposta, o estudo de temporalidades anteriores à modernidade (Antiguidade e Idade Média) tem um papel importante na construção de um ensino que combata as desigualdades de gênero.

Em “Ao menos aqui, as mulheres têm voz? Temas sensíveis, percursos temáticos e a História da Grécia Antiga para o ensino fundamental”, Moerbeck e Santos apresentam a discussão historiográfica a respeito de gênero, história das mulheres e da família na Grécia antiga para assim expor algumas fontes primárias e o dispositivo didático do *percurso temático*. Partindo do questionamento sobre o que significa “ser mulher” no mundo antigo e no Brasil atual, os autores, a partir do *percurso temático* proposto, discutem o ensino de múltiplas camadas de temporalidade e como isso é fundamental para que o discente entenda a multiplicidade de papéis e posições que as mulheres ocupam nas sociedades do passado e do presente, como também articular suas projeções de futuro visando a construção de uma sociedade mais igualitária. Dessa forma, os autores apresentam como propostas de ensino de História Antiga, de fato, podem estar alinhadas com uma educação libertária.

Se por um lado o mundo grego é o foco de Moerbeck e Santos, por outro, Sathler concentra-se na realidade da Roma Antiga. Em “Representações do feminino na História ensinada: um olhar para a atuação religiosa das mulheres romanas”, a autora demonstra como nos livros didáticos as mulheres ainda são, infelizmente, tratadas de modo marginal e pontual. Devido à centralidade do livro didático no processo de ensino brasileiro, esse recurso didático pode se tornar responsável pela perpetuação de estereótipos e preconceitos. Constatado esse cenário, a autora, a partir da diversidade religiosa da Roma antiga - o politeísmo romano e o cristianismo, propõe entender o papel múltiplo das mulheres e sua ação no âmbito público, combatendo a ideia de que as mulheres viviam apenas “confinadas” em seus lares. Com essa abordagem, as mulheres se tornam protagonistas, inclusive com ações importantes na manutenção da religião politeísta romana (um dos pilares da política) e na difusão e consolidação do cristianismo.

Os papéis do Egito antigo nas salas de aula do ensino básico e superior dos dois lados do Atlântico lusófono é o objeto central das discussões dos artigos de José das Candeias Sales e Raisa Sagredo. Em “O Ensino Universitário do Egito Antigo em Portugal”, Candeias Sales descreve minuciosamente os espaços que a Antiguidade faraônica têm no ensino superior português, em instituições como a Universidade Aberta, a Universidade de Lisboa, a Universidade Nova de Lisboa, além de centros de investigação, pesquisa e periódicos acadêmicos. O autor demonstra como o panorama dos chamados estudos “pré-clássicos” em Portugal não é tão árido quanto outrora, com o destacado papel das universidades lisboetas na produção e divulgação dos conhecimentos egiptológicos, seja no âmbito da graduação, pós-graduação ou em outros espaços do debate público.

No artigo “(Re)pensando o Egito Antigo em Sala de Aula: estratégias e metodologias decoloniais”, Sagredo propõe o uso do ferramental elaborado pelo giro decolonial latino-americano para auxiliar no ensino do Egito Antigo no Brasil, dando ênfase a três eixos de possibilidades: a problematização da memória, a interpretação crítica da geografia do Egito em seu contexto africano e a crítica das representações contemporâneas da antiguidade egípcia. Reconhecendo o contexto dos professores e professoras brasileiros, a autora mostra como o ensino do Egito Antigo nas escolas pode auxiliar na superação da realidade de *locus* fraturado pelas feridas derivadas da colonização e da violência da colonialidade, rompendo com as concepções eurocêtricas e valorizando as contribuições de intelectuais do Sul Global. Para isto, mobiliza conceitos não apenas de autores e autoras tradicionais da Egiptologia europeia, como a ideia de “memória cultural” de Aleida e Jan Assmann, mas também o “afrocentrismo kemético” de Teóphile Obenga e a própria crítica ao uso de conceitos ocidentais para a análise do passado africano, feita por Yves Mudimbe, para construir um “pensamento liminar”, conforme a concepção Walter Dignolo. O resultado disto é a indicação de formas de trabalhar o Egito Antigo nas salas de aula que questionem preconceitos orientalistas e racistas expressos, por exemplo, no embranquecimento da antiguidade egípcia, mas que também não se prendam ao conceito de raça, que é, em si mesmo, uma ferramenta da colonialidade.

O dossiê também é composto pela resenha do livro “Antigas Leituras: novas perspectivas e apontamentos para o Ensino de História Antiga e Medie-

val”, elaborada por Victor Braga Gurgel. O livro apresenta diversas reflexões sobre o ensino de História antiga, sobretudo a partir da crítica às três versões da BNCC. Esse livro é um exemplo concreto da mobilização da área de História antiga para se engajar no ensino de História após as provocações suscitadas pela Base.

Encerrando o dossiê, há a entrevista à pesquisadora canadense Katherine Blouin, docente da Universidade de Toronto e uma das responsáveis pelo site *Everyday Orientalism*. Narrando sua trajetória profissional e os desafios de uma docência que seja significativa para os e as estudantes, essa entrevista permite conhecer o cenário atual do ensino de História Antiga no Canadá, tanto nas escolas quanto nas universidades, e as ações concretas que permitem a divulgação de uma História Antiga problematizadora. Em seu relato, a entrevistada apresenta a metodologia que desenvolveu para trabalhar o ensino de História Antiga de forma articulada com as questões e as demandas de memória das comunidades nativas do Canadá, ou como ela mesma denominou, a “Indigenização da História Antiga”. Tal proposta, que desconstrói em sua raiz o eurocentrismo pressuposto da disciplina História, apontando os processos de embranquecimento das sociedades da Antiguidade pelo colonialismo, é de grande interesse para o contexto brasileiro em que a questão indígena novamente se revela crucial para a ideia de país e de sociedade e de identidade nacional que se busca aqui. No seu ofício de professora, Katherine Blouin afirma que para ela o importante é “não apenas ensinar a eles [meus alunos] da Roma arcaica até Constantino, mas como isso é relevante hoje, como esta história ainda está conosco, e como isso pode fazer a diferença na forma com que você olha para si mesmo, para o mundo e para o seu lugar no mundo”.

Com essa fala de Katherine Blouin, voltamos à questão do papel que as sociedades da Antiguidade desempenham no ensino de História brasileiro. O elemento fundamental é a sua inescapável presença em nosso cotidiano e nas oportunidades que temos para usá-la no desenvolvimento de consciências históricas críticas e libertadoras para os e as estudantes, cidadãos e cidadãs brasileiros e brasileiras. Nos encontramos em um momento que parece decisivo para o país. O programa de destruição e ódio perpetrado pela extrema direita, fartamente alicerçado em concepções distorcidas da Antiguidade e seu pretenso papel como gênese de uma cultura ocidental que precisaria ser

defendida violentamente, foi derrotado eleitoralmente. Esta ameaça, todavia, segue presente em nossa sociedade e agindo ativamente na difusão, dentro e fora das salas de aula, destas representações de um passado antigo não apenas eurocêntrico, mas estruturado sobre a misoginia e a supremacia branca. A Antiguidade é um campo de batalha que não pode ser abandonado sob a falsa premissa de que é uma história que não nos pertence por ser fruto da ocidentalização, que nos foi violentamente imposta pela colonização.

As experiências humanas das sociedades antigas podem ser usadas nas salas de aula do Brasil para armar nossos jovens contra o preconceito e a desinformação. Mais do que uma identidade nacional – que é, em si mesma, uma invenção eurocêntrica (CHESNEAUX, 1995) – podemos mobilizar a História Antiga para construir identidades múltiplas e diversas, contribuindo para um país que reproduza a diversidade e a complexidade dos povos originários das antiguidades que habitaram este território (NEVES, 2022), e cujos descendentes seguem habitando como parte da moderna sociedade brasileira, apesar de seguidas tentativas de excluí-los dela (OLIVEIRA, 2021; MOREIRA, 2021).

Ao mesmo tempo, as vivências de um ensino crítico da Antiguidade podem dar ao Brasil um papel de protagonismo na revisão crítica que a História Antiga vem sofrendo nos últimos anos (PERALTA, 2020; MORENO GARCÍA, 2020), especialmente se valorizarmos as experiências de resistência e o ferramental conceitual herdados das vivências afrodiáspóricas (SANTOS, 2020) e dos povos originários – que seguem presentes em nossos estudantes pelo país – para rever a Antiguidade, indigenizando-a e livrando-a do peso que a violência colonial também atribuiu ao mundo antigo ao ocidentalizá-lo.

Após os últimos anos de terror, vislumbramos um horizonte de mudança, reconstrução, respeito e valorização da diversidade. A organização deste número da *História Hoje* é nossa tentativa de mostrar um caminho para que a História Antiga tenha um papel central nesse esforço. Retomando Calvino, que na sua sexta definição de Clássico indica que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.” (2007, p. 11) esperamos que o presente dossiê demonstre como o ensino de História Antiga, em todos os níveis, ainda tem muito a dizer.

REFERÊNCIAS

- AMIN, S. *Eurocentrism: modernity, religion, and democracy: a critique of eurocentrism and culturalism*. 2nd ed. New York: Monthly Review Press, 2009.
- AZEVEDO, Sarah Fernandes Lino de. A Ética da Monogamia e o Espírito do Femicídio: Marxismo, Patriarcado e Adulterio na Roman Antiga e no Brasil Atual. *História*, v. 38, p. 1-19, 2019.
- BARNABÉ, L. E. A História Antiga em compêndios franceses e brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o caso Justiniano José da Rocha: História, disciplina escolar e impressos (1820-1865). Tese de Doutorado. UNESP, 2019.
- BARNABÉ, L. E. De olho no presente: História antiga e livros didáticos no século XXI. *Opsis*, v. 14, n. 2, p. 114-132, 2014.
- BEECROFT, A. World Literature without a Hyphen. *New Left Review*, v. 54, p. 87-100, 2007.
- BELCHIOR, Y. K.; COELHO, A. L. S. Algumas considerações sobre os usos públicos da História Antiga e suas repercussões. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria de Sousa. (Org.). *Aprendendo História: Mídias*. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019, p. 59-74.
- BERNAL, M. *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*. New Brunswick: Rutgers, 1987.
- BERNARDO, G. C.; BELCHIOR, Y. K. Communists and Freedom Fighters: The Reception of Sparta by the Brazilian Far-Right. In: MCGREGOR MORRIS, I. (Ed.) *Brill's Companion to the Spartan Tradition*. Leiden: Brill, no prelo.
- BITTENCOURT, C. Reflexões sobre o Ensino de História. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.
- BRANCAGLION JR., A. "From Egypt to Brazil. An Egyptian Collection in Rio de Janeiro". In: ELDAMATY, M. e TRAD, M. (Ed.) *Egyptian Museum Collections Around the World*. Cairo: Supreme Council of Antiquities, 2002, p. 155-162.
- BRANCAGLION JR., A. Coleções egípcias no país. In: BAKOS, M. (Org.) *Egiptomania. O Egito no Brasil*. São Paulo: Paris Editorial, 2004, p. 29-41.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2019.
- CAIRUS, H. O lugar dos clássicos hoje: o supercânone e seus desdobramentos no Brasil. In: VIEIRA, B. V. G.; THAMOS, M. (Eds.). *Permanência Clássica*. Visões contemporâneas da Antiguidade greco-romana. São Paulo: Escrituras, 2011, p. 125-143.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

- CARDOSO, C. F. S. *O trabalho compulsório na antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias*. São Paulo: Graal, 2003.
- CARDOSO, O. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.
- CHAKRABARTY, D. *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- CHESNEAUX, JEAN. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre história e historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHEVITARESE, A. LEONARDO.; CORNELLI, G.; SILVA, M. A. DE O. *Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Archai/Fortium, 2008.
- CHEVITARESE, A. L.; SOUZA, R. J. de. Percepções Étnicas e a Construção do Passado Brasileiro. In: CHEVITARESE, A. LEONARDO.; CORNELLI, G.; SILVA, M. A. DE O. (Eds.). *Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Archai/Fortium, 2008, p. 103-115.
- DABDAB TRABUKSI, J. A. Tradição clássica, ensino e política na França da Terceira República. In: CHEVITARESE, A. L.; CORNELLI, G.; SILVA, M. A. de O. (orgs.) *A tradição clássica e o Brasil*. Brasília: Archai /Fortium, 2008, p. 123-141.
- DONGEN, E. VAN. The Concept of ‘the Near East’: A Reconsideration. In: ROLLINGER, R.; SCHNEGG, ORDULA (Eds.). *Kulturkontakte in Antiken Welten: vom Denkmodell zum Fallbeispiel*. Proceedings des internationalen Kolloquiums aus Anlass des 60. Geburtstages von Christoph Ulf, Innsbruck, 26. bis 30. Januar 2009. Leiden: Peeters, 2014.
- DUSSEL, E. Europe, Modernity and Eurocentrism. *Nepantla: Views from South*, v. 1, n. 3, p. 465-478, 2000.
- FAVERSANI, F. A História Antiga nos cursos de graduação em História no Brasil. *Hé-lade*, v. 2, p. 44-50, 2001.
- FAVERSANI, F. Corrupção dos antigos e a nossa: apontamentos para o estudo da corrupção romana. *Phoínix*, v. 25, p. 83-95, 2019.
- FAVERSANI, F. Tirano, louco e incendiário: BolsoNero. Análise da constituição da assimilação entre o Presidente da República do Brasil e o Imperador Romano como allelopoiesis. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 13, n. 33, p. 375-395, 2020.
- FERREIRA, S. A coleção Teresa Cristina do Museu Nacional do Rio de Janeiro: as possibilidades de uma coleção. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, v. 30, p. 148-160, 2018.
- FONSECA, T. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FUNARI, P. P. Poder, posição, imposição no Ensino de História Antiga: da passividade

- forçada à produção de conhecimento. *Revista Brasileira de História*, v. 8, n. 15, p. 257-264, 1988.
- FUNARI, P. P. importância de uma abordagem crítica da história antiga nos livros escolares. *Hélade*, v. 2, p. 23-26, 2001.
- FUNARI, P. P. A Renovação da História Antiga. In: KARNAL, L. (Ed.). *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 95-107.
- FUNARI, P. P.; GARRAFONI, R. S. História Antiga na Sala de Aula. 51. ed. Campinas: IFCH/Unicamp, 2004.
- FUNARI, P. P. Brasileiros e Romanos: Colonialismo, Identidades e o Papel da Cultura Material. In: CHEVITARESE, A. LEONARDO.; CORNELLI, G.; SILVA, M. A. DE O. (Eds.). *Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Archai/Fortium, 2008, p. 179-186.
- GONÇALVES, A. T. M. Os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. *Hélade*, v. 2, p. 9-13, 2001.
- GRAEBER, D. e WENGROW, D. *O despertar de tudo: Uma nova história da humanidade*. São Paulo: Cia das Letras, 2022.
- GONTIJO, R. Cultura Histórica. In: FERREIRA, M. D. M.; OLIVEIRA, M. M. D. D. (Eds.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: EDITORA FGV, 2019. p. 66-71.
- GUARINELLO, N. L. Uma Morfologia da História: As Formas da História Antiga. *Politeia - História e Sociedade* v. 3, n. 1, p. 41-61, 2010.
- GUARINELLO, N. L. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2013.
- HORDEN, P.; PURCELL, N. *The Corrupting Sea. A study of Mediterranean History*. Oxford: Blackwell, 2000.
- JÁCOME NETO, Félix. A recusa da interação: um ensaio historiográfico sobre etnocentrismo e racismo na Grécia Antiga. *Revista Brasileira de História*. v. 40, n. 84, p. 21-41, 2020.
- KUHRT, A. Even a dog in Babylon is free. In: CORNELL, T.; MURRAY, O. (Eds.) *Legacy of Momigliano*. London, Torino: The Warburg Institute/Nino Aragno Editore, 2014, p. 77-88.
- LEFKOWITZ, M. e ROGERS, G. (Edit) *Black Athena revisited*. Chapel Hill e Londres: The University of North Carolina Press, 1996.
- LEITE, P. G. O Ensino de História Antiga no Brasil: Percepções a partir das propostas da BNCC. In: NETO, J. M. G. DE S.; MOERBECK, G.; BIRRO, R. M. *Antigas Leituras: ensino de História*. Recife/Rio de Janeiro: EDUPE/Autografia, 2020, p. 93-113.
- MARIZ, S. F. Por um currículo afrorreferenciado de história antiga e medieval. *Bra-thair*, v. 21, n. 1, p. 15-49, 2021.

- MELLO, M. (Org.). *Anais do I Simpósio de Nacional de História Antiga*. João Pessoa: Imprensa Universitária, 1984.
- MOERBECK, G. Em defesa do ensino da história antiga nas escolas contemporâneas: base nacional curricular comum, usos do passado e pedagogia decolonial. *Brathair*, v. 21, n. 1, p. 50-91, 2021.
- MORALES, F. A. Niebhur e a história antiga no XIX: experimentações morfológicas. In: SILVA, G. J. DA; CARVALHO, A. G. (Eds.). *Como se Escreve a História da Antiguidade: Olhares sobre o antigo*. São Paulo: Editora Unifesp, 2020. p. 47-61.
- MORALES, F. A.; SILVA, U. G. DA. História Antiga e História Global: afluentes e confluências. *Revista Brasileira de História*, v. 40, n. 83, p. 125-150, 2020.
- MOREIRA, V. A caverna de Platão contra o cidadão multidimensional indígena: necropolítica e cidadania no processo de independência (1808-1831). *Acervo*, v. 34, n. 2, p. 1-26, 2021.
- MORENO GARCÍA, J. C. Indroducción. Nuevas tendencias en Egiptología. *Claroscuro*, n. 19, v. 2, p. 1-8, 2020.
- NADAI, E. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.
- NEVES, E. G. *Sob os tempos do equinócio: Oito mil anos de história na Amazônia central*. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- OLIVEIRA, J. P. de. A Nação Tutelada: Uma interpretação a partir da fronteira. *Mana*, n. 27, v. 1, p. 1-31, 2021.
- PINSKY, J. *100 textos de história antiga*. São Paulo: Contexto, 1988.
- PENNA, F. de A. A importância da tradição clássica no nascimento da disciplina escolar História no Imperial Colégio de Pedro II. In: CHEVITARESE, A. L.; CORNELLI, G.; SILVA, M. A. de O. (orgs.) *A tradição clássica e o Brasil*. Brasília: Archai UnB/FORTIUM, 2008, p. 67- 79.
- PERALTA, D. P. Epistemicide: the Roman case. *Classica*, v. 33, n. 2, p.151-186, 2020.
- SAGREDO, R. “De José do Egito ao Os Dez Mandamentos: olhando o Egito Antigo através da TV brasileira”. *Anais da IV Semana Acadêmica de História - Visões de Mundo: história, representações e narrativas*. Florianópolis: UDESC, 2015.
- SAID, E. *Orientalismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- SANTOS, D. O Ensino de História Antiga no Brasil e o Debate da BNCC, *Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História*, v. 16, n. 28, p. 128-145, 2019.
- SANTOS, D.; KOLV, G.; NAZÁRIO, J. J. O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: Reflexões a partir dos Dados da Plataforma Lattes. *Mare Nostrum*, v. 8, p. 115-145, 2017.
- SANTOS, Ynaê Lopes dos. O Egito fica na África. Notas de como a sociedade egípcia

pode servir como porta de entrada para o estudo da Antiguidade Clássica no continente africano. In: NETO, J. M. G. D. S.; MOERBECK, G.; BIRRO, R. M. (Org.) *Antigas Leituras: Ensino de História*. Recife/Rio de Janeiro: EDUPE/Autografia, 2020, p. 115-133.

SIMÕES DE PAULA, Eurípedes. História Antiga e Medieval: dois espíritos e duas especializações. Problemas que suscitam a sua definição numa só Cadeira. In: *Anais do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior em 1961*. Marília, 1962, p. 81-88.

SILVA, G. V. da. Simplificações e Livro Didático: um estudo a partir dos conteúdos de História Antiga. *Hélade*, n. 2, p. 18-22, 2001.

SILVA, U. G. da. Uma Antiguidade Fora de Lugar? *Mare Nostrum*, v. 8, p. 1-12, 2017.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades. In: OLIVEIRA, C. M. S.; MARIANO, S. R. C. (Eds.). *Cultura Histórica e Ensino de História*. Joao Pessoa: Editora UFPB, 2014, p. 39-64.

VAN DE MIEROOP, M. *A history of the ancient Near East, ca. 3000-323 B.C.* Malden: Blackwell, 2007.

NOTAS

¹ Exemplos são o projeto “Aprendendo com Clio” da UFRJ e “Programa de Popularização da Ciência Arqueológica através de Base de Dados e Ações de Educação Patrimonial junto ao Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro” da UFMS.

² Esses são os dossiês temáticos dedicado ao ensino de História antiga presente nas revistas acadêmicas brasileiras: *Hélade* (2001, v. 2, número especial), organizado por Gilvan Ventura da Silva; *Mare Nostrum* (2017, v. 8, n. 8), organizado por Uiran Gebara da Silva, Gustavo Junqueira Duarte Oliveira; *Outros Tempos* (2018, n. 16, v. 28, <https://doi.org/10.18817/ot.v16i28>), organizado por Ana Livia Bomfim Vieira; *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino* (2020, v. 6, n. 2) organizado por Alexandre Galvão Carvalho, Fábio de Souza Lessa, Márcia Cristina Lacerda Ribeiro; *Brathair* (2021, v. 21, n. 1; <https://doi.org/10.18817/brathair.v1i21>), organizado por José Maria Gomes de Souza Neto; *Heródoto* (2021, v. 6, n. 1), organizado por Raquel dos Santos Funari.

³ (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BRASIL, 2019, p. 431).

