

# DIÁLOGOS ENTRE A HISTÓRIA ANTIGA E O ENSINO DE HISTÓRIA

## DISCUSSION BETWEEN ANCIENT HISTORY AND THE HISTORY TEACHING

Alexandre Galvão Carvalho<sup>1</sup>

### Resumo

O diálogo entre a História Antiga e o ensino de História tem se mostrado profícuo nos últimos anos. Reflexões em torno da alteridade, multiculturalismo, eurocentrismo e da relação entre Ocidente e Oriente têm crescido nos debates acerca do ensino da História Antiga. Repensar sobre as formas e modelos da História Antiga e o ensino de História com o objetivo de aproximar a disciplina História Antiga de nossa realidade e superar preconceitos é o principal objetivo deste artigo. Articulando artigos atuais sobre o Colonialismo, inclusive, o epistemológico, e o Orientalismo com as propostas curriculares para o ensino de História, procurar-se-á mostrar como a disciplina História Antiga se insere na construção e fortalecimento da cidadania.

**Palavras-Chave:** História Antiga; Ensino de História; Parâmetros Curriculares Nacionais.

### Abstract

The discussion between Ancient History and the History teaching has proved fruitful in recent years. Reflections around alterity, multiculturalism, Eurocentrism and the relationship between West and East have grown in debates about the teaching of ancient history. Rethinking about the forms and models of Ancient History and the teaching of History with the aim of bringing the discipline ancient history closer to our reality and overcoming prejudices is the main objective of this article. Articulating current articles on Colonialism, including epistemological, and Orientalism with curricular proposals for the History teaching, we will try to show how the discipline Ancient History is part of the construction and strengthening of citizenship.

**Keywords:** Ancient History; History Teaching; National Curriculum Parameters.

### Introdução

O século XIX é fundamental no processo de criação das identidades nacionais por meio da relação do homem com o passado. É neste momento que a disciplina História desempenha um importante papel, pois, em um contexto de expansão europeia, buscou-se nos romanos e gregos as referências para a criação do conceito de *Cultura Ocidental* e o Egito e a Mesopotâmia como a base para o conceito de

*Cultura Oriental*. O *status* de ciência da História foi acompanhado por uma profissionalização do historiador e desenvolvimento de variados métodos para a elaboração de modelos explicativos sobre o mundo antigo, como por exemplo as periodizações, empregadas ainda hoje, como Pré-História (povos sem escrita) e História (povos que dominavam a escrita). Além disso, conceitos tão familiares como *Helenismo*, *Romanização* ou a concepção de dependência de egípcios e mesopotâmicos da natureza também tomaram forma a partir deste momento e ainda aparecem em trabalhos acadêmicos ou livros didáticos. Nas últimas décadas, especialistas têm chamado a atenção para o fato de que tais definições não são naturais, mas sim produtos das escolhas do/a historiador/historiadora e, portanto, não são neutras. Neste sentido, é fundamental problematizar a metodologia e os conceitos que alimentaram estes recortes tradicionais, buscando alternativas para a produção de interpretações sobre o mundo antigo (FUNARI; GARRAFONI, 2004, p. 5).

No Brasil, a História, desde sua instauração como disciplina escolar obrigatória, em 1837, no colégio Pedro II, está relacionada com a constituição dos Estados modernos. Apesar de passar por alterações relacionadas às transformações do próprio campo de conhecimento histórico; à formação dos docentes; às políticas públicas relacionadas com a educação e o ensino de História, em particular; à composição do currículo escolar, ainda permanece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) uma preocupação antiga da tarefa pedagógica dos estudos históricos, a saber: a formação do cidadão e sua inclusão nas estruturas dos Estados nacionais. Assim, a literatura didática e paradidática demonstra uma atenção aos principais agentes sociais envolvidos na construção da nação (GONÇALVES; SILVA, 2008, p. 21).

Após a Segunda Guerra Mundial, os conflitos sociais passam a ocupar um lugar de destaque no texto didático e durante os anos 1990, as propostas curriculares de ensino de História, presentes nos PCN's, retomam a preocupação com a cidadania, mas sob a perspectiva da heterogeneidade, encontrando-se diretamente associada à consolidação da democracia, com novas dimensões, englobando os

direitos sociais e os direitos humanos. Assim, o ensino de História assume uma importância fundamental na construção da cidadania ao estimular no aluno

A valorização de si mesmo como sujeito responsável pela construção da História; o respeito às diferenças étnicas, religiosas, políticas, evitando-se qualquer tipo de discriminação (...); a valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade (MEC, 2006, p. 79).

Diante dessa recomendação, a disciplina escolar de História Antiga pode contribuir para a valorização da diferença, da diversidade, da heterogeneidade, da tolerância e para o combate à discriminação, rejeitando qualquer tipo de preconceito, seja de qual natureza for? Acreditamos que a resposta é positiva e por meio deste artigo, procuraremos apontar os caminhos dessa contribuição, tanto por meio de uma reflexão dos referenciais teóricos, quanto na metodologia do ensino de História.

## **1. O ensino da História Antiga e a consolidação da cidadania**

Por seu potencial de abordagem multiculturalista e de diversidade presente em seu conteúdo, a História Antiga pode reforçar as perspectivas das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* apesar de muitos livros didáticos ainda conterem inúmeras generalizações, anacronismos e desatualizações, estando portanto, longe do ideal. A perspectiva eurocêntrica e evolucionista se encontra presente nos livros didáticos por meio da reafirmação dos conceitos de “Ocidente” e “Oriente” e dos desdobramentos da Tradição Clássica. Daí a necessidade de fomentar a construção de um conhecimento histórico escolar crítico, a partir da compreensão e valorização à diversidade cultural, com material teórico atualizado.

A escolha do material didático, em especial do livro didático, é uma opção de um enfoque histórico específico pelo docente, que precisa ser permanentemente questionada a fim de se repensar o papel privilegiado no processo pedagógico de determinado livro. Daí a necessidade de um treinamento junto a estudantes de graduação, que no futuro podem se deparar com uma realidade de escassas condições de trabalho, sendo o livro didático um material pedagógico privilegiado. Esse problema pode se agravar no ensino de História Antiga, caso não haja um

preparo dos e das estudantes de graduação com temas da Antiguidade acerca de suas possibilidades de abordagem do livro didático, com desdobramentos negativos para a trajetória escolar dos alunos.

Em geral, a História Antiga ensinada nos níveis Fundamental e Médio é dependente da história europeia, que se ampara em conteúdos voltados para uma realidade geográfica e cultural que hoje denominamos Europa de maneira transhistórica. A própria expressão “Oriente Próximo”, por exemplo, designa o território oriental mais próximo do ponto de vista da Europa, enquanto o “Extremo Oriente” designa o território oriental mais distante. A História Antiga assume assim o papel de uma parte mais antiga da História Contemporânea, a história de suas origens, de seus começos, porém, partindo de um referencial europeu.

Os quadros e sequências que interpretamos para analisar o passado são arbitrários e devem ser explicitados, criticados e posteriormente alterados. Na verdade, o que chamamos História Antiga é ainda um recorte arbitrário, não natural, resultado da reflexão de historiadores. Três características envolvem este quadro: sua pretensão de universalidade, a ideia de origem e de progresso. Devemos abordar a História Antiga como uma história particular, específica, para que nos livremos do estigma da “origem” e de suas pretensões de universalidade. Uma outra cronologia e espacialidade devem ser pensadas como resultante de um longo processo de integração de povos: cidades, impérios, tribos, que povoaram as margens do Mediterrâneo e as terras continentais adjacentes, como uma “micro-globalização” regional, ou uma história regional, específica de uma parte do globo terrestre, que, no entanto, pode nos ajudar a pensar problemas do mundo contemporâneo (GUARINELLO, 2003; 2019).

Por outro lado, o estudo da disciplina História Antiga deve ser encarado como um laboratório, no qual é possível pensar e reconhecer a enorme diversidade de formas socioculturais das experiências dos homens e mulheres ao longo da história. Tal perspectiva ajuda os alunos a enxergar a nossa realidade de forma transitória, contrastando-a com os seus modos de vida, observando as persistências e mutações ao longo do tempo. A consideração desses processos contribui para o entendimento da condição complexa e volúvel da natureza humana por meio de sua dimensão

material e simbólica (ZAPATA, 2020). Eis a contemporaneidade da “longínqua” História Antiga.

A História Antiga pode contribuir de modo extremamente satisfatório para a consolidação da cidadania em nosso país pelo seu caráter plural, descortinando realidades insuspeitas para alunos e alunas que devem ser provocados e provocadas a sair do seu lugar, da sua época para ir de encontro do Outro, a fim de compreendê-lo e não julgá-lo. O diálogo com este passado remoto pode tornar alunos e alunas menos intolerantes e mais receptivos à alteridade, elemento fundamental para a consolidação de uma sociedade mais democrática e atenta à diversidade de culturas, credos e opiniões (GONÇALVES; SILVA, 2008).

O estudo das estratégias didáticas tem tomado um espaço cada vez maior nas pesquisas de História Antiga. Em 2017, 116 pessoas eram responsáveis por pesquisar e ensinar História Antiga de forma permanente em alguma instituição de Ensino Superior no Brasil. Multiplicaram-se também os laboratórios, grupos de pesquisa e publicações como, por exemplo, o Laboratório de História Antiga (LHIA) da UFRJ e em 1985, foi fundada a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC), proporcionando um espaço de discussões em torno das temáticas clássicas, o que inclui a História Antiga. O GTHA – Grupo de Trabalho em História Antiga da ANPUH, desde 2001, tem integrado os historiadores e as historiadoras profissionais que se dedicam ao ensino e à pesquisa de História Antiga no Brasil (SANTOS; KOLV; NAZÁRIO, 2017).

Esta ampliação dos estudos na área de História Antiga se deve, em grande parte, ao trabalho dos docentes responsáveis pela disciplina nos mais variados estados da Federação, além do incentivo e apoio financeiro de diversas agências de fomento, apesar de cada vez mais parcos. Este crescimento tem reverberado nos congressos científicos, em particular, na ANPUH, com os simpósios temáticos da área de História Antiga, com comunicações voltadas para o Ensino de História, com especial atenção para questões relacionadas com as fontes textuais, imagéticas e cultura material. Por outro lado, é fundamental que os docentes da Educação Básica continuem tendo acesso às novas abordagens, a partir do aprofundamento de pesquisas realizadas, especialmente, nos cursos de pós-graduação, tanto na área de

Ensino de História, quanto na área de História Antiga, o que tem sido reforçado pelos mestrandos profissionais na área de história em todo o país.

Assim, diferente de certas percepções, a exemplo dos defensores e idealizadores da BNCC-História, de que o estudo da História Antiga está longe de nossa realidade, as sociedades do mundo antigo têm despertado cada vez mais o interesse de estudantes e pesquisadores brasileiros, com temáticas próximas de nossa realidade, como: os estudos de gênero, diversidade, processos de integração, periferias, hegemonias, imperialismo etc. O tema do dossiê de História Antiga do último número da *Revista Brasileira de História* - "A História Antiga entre o local e o global: integração, conflito e usos do passado" (2020), direcionado para o papel das dinâmicas locais e de suas articulações ou interconexões em esfera global, organizado pelo GT de História Antiga da ANPUH, assume relevância especial nos dias atuais, em que a globalização apresenta contornos de violenta exclusão. Além disso, o estudo da Antiguidade não pode ser pensado sem uma reflexão sistemática e aprofundada sobre os usos do passado, que são centrais para o estudo e releitura crítica desses passados, daí a presença de termos como apropriação e recepção, cada vez mais presentes no vocabulário de historiadores do mundo antigo, preocupados em investigar como os "antigos" se tornaram elementos fundamentais para a construção de identidades, em momentos distintos da história. Nesse campo dos usos do passado, o ensino da História Antiga assume relevância nos diversos níveis, principalmente nos debates do lugar do Ensino da História, na reforma do Ensino Médio e na criação da BNCC no Brasil, além das mudanças que têm ocorrido na forma de se pensar o Ensino no mundo todo (FAVERSANI; SANTOS; LÓPEZ, 2020).

Portanto, é preciso estar atento e contrapor-se à perspectiva de que todo ensino e toda pesquisa devem ser relevantes para as nossas vidas, da forma como assinalada pelos defensores da BNCC-História, que deleitam-se com os eventos do momento e reagem somente a narrativas e imagens exatamente semelhantes às nossas, deixando de lado o critério da compreensão e apreensão da diferença do passado e sua contínua ação no presente. Compreender como gerações anteriores conceberam o passado, como foram por ele inspiradas e estimuladas, como se

rebelaram contra ele e como o rejeitaram, nos ajudam a entender porque a Antiguidade estimulou e estruturou pensamentos e ações sociais opressoras, mas também revolucionárias, propiciando-nos uma poderosa possibilidade de compreender melhor o presente, com uma visão menos limitada, linear e distorcida (BELTRÃO, 2016).

## **2. Teorias e modelos no campo da História Antiga e sua relação com o ensino**

As teorias e modelos têm papel fundamental na prática dos historiadores e historiadoras. A seleção de fatos em meio aos vestígios se baseia em certas teorias da sociedade e da ação humana, que são modos de encarar os objetos, de selecioná-los e relacioná-los. Portanto, os historiadores e historiadoras transformam os vestígios em interpretações do passado e propõem reconstruções específicas da história humana. As informações desconexas da documentação são relacionadas de várias formas. Essa relação pressupõe uma mesma realidade para estes vestígios e um procedimento para extrair informações dos documentos no universo incoerente dos vestígios do passado. Tal procedimento é um processo de generalização que cria formas ou, em outras palavras, grandes contextos. Definir um período específico com certas características comuns, por exemplo, é uma generalização, de modo que documentos produzidos em uma mesma "época" podem ser relacionados uns com os outros, podendo dialogar entre si e serem comparados. Portanto, as formas/contextos permitem conectar diferentes tipos de informações e fazem parte da reconstrução histórica. É por meio dessas formas que os historiadores e as historiadoras reconstituem fatos e realidades, utilizando suas teorias e modelos de história ou de sociedade (GUARINELLO, 2003).

Essas formas, fundamentais para os historiadores e as historiadoras entenderem o passado, são arbitrárias e produzem, ao mesmo tempo, memória e esquecimento, visibilidade e invisibilidade. Neste diapasão, para tornar a compreensão do passado mais útil para o presente, devemos repensar as formas tradicionais pelas quais ainda pesquisamos, escrevemos e ensinamos a História Antiga, cuja ideia inicial foi elaborada por pensadores do Renascimento, em uma

perspectiva eurocêntrica, que associa o mundo do século XV e XVI com o passado da Europa. Em escolas e universidades brasileiras, a História é ensinada como uma sucessão evolutiva que chega ao presente seguindo certos períodos: Pré-História, depois História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. A História Antiga é ensinada e pesquisada dentro de três divisões principais: 1. Antigo Oriente Próximo, principalmente Egito e Mesopotâmia; 2. Grécia e 3. Roma, berços da Europa e da civilização ocidental (GUARINELLO, 2003).

Contudo, tal periodização ignora a diversidade presente nestas sociedades, tomando-as como grandes unidades homogêneas. A história do Antigo Oriente Próximo (AOP), por exemplo, é marcada pela diversidade de povos e culturas. O AOP é formado por vários núcleos de urbanização que se interconectam, sendo o núcleo central e precoce a Baixa Mesopotâmia. Outros núcleos vão do Egito ao Irã, da Ásia central ao vale do Indo, e do Egeu à Arábia Meridional. O advento da urbanização aparece em momentos diversos, dependendo da região, de tal forma que os elementos espaciais e cronológicos interligam-se em relação à fragmentação interna. Toda região está marcada por interações culturais, políticas e comerciais, porém cada área mantém suas especificidades, permitindo-nos observar as características culturais de cada sub-região. Essas sub-regiões caracterizam-se por algumas polaridades: compactação e diversidade, núcleo e periferia, peculiaridade e interconexão.

A percepção eurocêntrica e "ocidentocêntrica" com enfoque evolucionista é esquemática e representada a partir de uma perspectiva linear e universalista. Essa periodização é fruto de uma ideia que trata as civilizações do AOP como um primeiro ponto de ligação que culmina no mundo moderno ocidental, cujas formas embrionárias de acontecimentos culturais e tecnológicos vão desembocar em versões mais desenvolvidas, "adultas" e ou "superiores" (LIVERANI, 2016). Tomar o AOP como ponto de partida de uma trajetória linear e evolucionista traduz uma noção de unidade do gênero humano, expressando as diferenças sociopolíticas e culturais como diferenças evolutivas, pois, na medida em que a diversidade de modos de vida não se ajusta com a sociedade ocidental, elas são vistas como expressão de atraso. Além disso, é preciso criticar a ideia difusionista de que outras civilizações do AOP



adotaram de forma passiva as técnicas e cultura das sociedades em que se originaram tais experiências - Revolução neolítica, Revolução urbana etc. - não levando em consideração as distintas ressignificações das ideias e práticas incorporadas de forma independente por outras sociedades (ZAPATA, 2020).

No caso da Grécia, a formação da identidade grega é um processo complexo, pois a Grécia nunca foi um país específico, uma vez que os gregos se espalharam por toda a bacia do Mediterrâneo e além, sem nunca corresponder a uma sociedade uniforme, a uma mesma cultura ou a um Estado unificado. Em livros e manuais didáticos, a História da Grécia tende a ser essencialmente uma História de Atenas e Esparta, cidades-estados, social e culturalmente diferentes, mas quase nada ou nada é dito sobre os tessálios, os epirotas, os arcádios, os macedônios, os gregos do Mar Negro, os gregos sob o Império romano. Portanto, é necessário repensar os parâmetros do ensino da História da Grécia, para além das esferas vagamente culturais e políticas, refletindo acerca da diversidade das cidades-estados do mundo grego (GUARINELLO, 2003).

Por sua vez, a História de Roma apresenta algumas dificuldades específicas. Muitos livros e materiais didáticos falam de "sociedade romana", "cultura romana", "economia romana", sem especificar se estão falando sobre Roma ou sobre a Itália; a República, a Monarquia ou Império. Não fica claro se é a História de uma cidade ou de um Império, que guardam diferenças entre si. Roma é privilegiada entre tantas outras cidades, que foram até mesmo mais potentes ou importantes, em virtude de uma projeção retrospectiva do futuro no passado. A História da cidade de Roma só faz sentido no contexto de outras cidades e Impérios. Roma e Império passam a ser vistos como sinônimos, porém, sob o Império, não há uma única sociedade ou economia "romanas", mas uma imensa diversidade de idiomas, costumes, culturas e sociedades. Boa parte da historiografia didática não dá conta dessa variedade cultural e das inúmeras Histórias que podemos identificar em seu interior (GUARINELLO, 2003).

Outro elemento importante a ser considerado é a antítese de valores culturais e de desenvolvimento econômico e político entre o "Oriente" e "Ocidente". Oposições entre o despotismo oriental e a democracia ocidental; entre o palácio oriental e a

*pólis* grega; entre o imobilismo técnico cultural do Oriente e o progresso acumulativo das civilizações europeias; entre uma sabedoria mística e mágica do Oriente e a reflexão laica, racional e científica do Ocidente são marcas de uma historiografia voltada para as diferenças em detrimento dos contatos e influências mútuas. Estas divergências têm origens históricas.

De acordo com Martin Bernal (2005), os estudos clássicos no XIX incorporaram as justificativas das ações imperialistas ou neocolonialista europeias. O modelo que promoveu essa visão, denominado de ariano por Bernal, parte da hipótese de que a cultura grega foi resultado das invasões e conquistas de povos do norte, falantes de uma língua indo-europeia. A imagem aventada pelo modelo tem uma forte conotação de gênero, pois realça a superioridade dos masculinos arianos sobre os nativos femininos. Além disso, aponta na direção de que tanto os invasores quanto os nativos teriam sido "racialmente puros" em oposição à conquista ariana na Índia, cujos aborígenes eram "de cor escura", gerando um processo de "degradação racial" dos conquistadores, o que não aconteceu na Grécia. Assim, abdicava-se do modelo, no qual se admitia as profundas dívidas culturais que os gregos mantinham com o Oriente Próximo, chamado por Bernal de modelo antigo, abandonado após a década de 1820 pelo meio intelectual dominante, *Zeitgeist*, pelas influências do Romantismo, do Racismo e pelos defensores do conceito de progresso e da ideia de que os gregos representavam a infância da Europa. Assim, vai se abandonando cada vez mais a perspectiva da cultura grega como resultado de um caldeirão étnico do Mediterrâneo Oriental, transmissores de uma parte da civilização e do conhecimento do oriente para o ocidente em prol da ideia de criadores de uma civilização – ocidental -, que tornou-se a cultura (*Kultur*) ocidental, uma forma de angariar *status* e distinção aos europeus. Daí cultura relacionar-se com o atributo de um povo e de uma raça (BERNAL, 2005).

A produção de conhecimento nas ciências humanas não pode ignorar ou negar o envolvimento de seu autor como sujeito humano nas suas próprias circunstâncias, daí a sustentação da teoria da Edward Said (2007) de que, quando um europeu ou um americano estuda o Oriente, ele se aproxima de seu objeto primeiro como um europeu ou um americano, em segundo lugar, como um

indivíduo. Tomar consciência disso é ter clareza de que a Europa e os EUA tiveram e têm interesses definidos no Oriente, que ajudaram a definir a Europa (ou o Ocidente) com sua imagem, ideia, personalidade e experiência contrastante. A invenção do Oriente pelo Ocidente é um produto de relações de poder, elaborada com um olhar que busca se identificar nessa delimitação geográfica que o denomina Oriente. O Orientalismo é, portanto, um corpo elaborado de teoria e prática em que, por muitas gerações, tem-se feito um considerável investimento material (SAID, 2007).

Em 2006, traduzido para o português em 2008, Jack Goody, um dos mais renomados cientistas sociais da Inglaterra, publicou o livro intitulado *O roubo da História*. Como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. O trabalho abrange um longo período da História: da antiguidade até os tempos modernos. Goody procura mostrar que a dominação da história pelo Ocidente é produto de construções teóricas de pensadores como Marx, Weber, Norbert Elias, Braudel e Moses Finley que ocultaram e ou se apropriaram das conquistas do Oriente em favor da singularidade e criatividade de civilizações que deixaram um legado à cultura ocidental. Assim a contribuição do Oriente não é levada em consideração, e o passado é conceituado e apresentado por esses pensadores sob a escala provincial da Europa, frequentemente da Europa ocidental, e imposta ao resto do mundo. Porém, para o autor, muitas das instituições afirmadas, como criações do Ocidente, são encontradas no Oriente (GOODY, 2008). Este livro tem despertado a atenção de muitos historiadores e é sem dúvida produto de intensos questionamentos aos paradigmas que acentuam as diferenças entre Ocidente e Oriente.

Essa visão de contraposição de Ocidente e Oriente foi amplamente difundida também na historiografia moderna, que privilegiava a cultura greco-romana em detrimento da cultura do Oriente. Marx em seu modelo das relações de produção de formações pré-capitalistas compara a forma de propriedade "asiática" com a "greco-romana" e ressalta que as sociedades greco-romanas eram mais dinâmicas que o mundo asiático, que, por vez, era mais próximo da "comunidade primitiva" e mais "estático". As reflexões de Karl Marx das sociedades antigas se encontram no plano da Economia Política, no contexto de sua análise mais geral do capitalismo, sendo, portanto, abstratas, gerais e dispersas no conjunto de sua obra. Em seu modelo das

relações de produção de formações pré-capitalistas, formulado nos *Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie* [Elementos fundamentais para a crítica da economia política], escrito entre outubro de 1857 e maio de 1858, mas somente publicados em 1939 e 1941, em Moscou, Marx aborda, na seção intitulada "Formações econômicas pré-capitalistas", o problema da evolução histórica pré-capitalista, procurando estabelecer o mecanismo geral de *toda* mudança social.

Marx está preocupado aqui, antes de tudo, com o comportamento do trabalho em relação ao capital, ou às condições objetivas do trabalho como capital, que pressupõe um processo histórico que dissolve as diferentes formas em que o trabalhador é proprietário ou em que o proprietário trabalha. Portanto não é a unidade do ser humano com as condições naturais, inorgânicas, nos quais as condições originais de produção aparecem como pressupostos naturais, que se constituem como resultado de um processo histórico, mas a separação entre essas condições inorgânicas da existência humana e uma existência ativa, uma separação que só está posta por completo na relação entre capital e trabalho. A propriedade, neste contexto, originalmente significa o comportamento do ser humano em relação às suas condições naturais de produção como pertencentes a ele, como condições pressupostas com a sua própria existência. O ser humano se relaciona com as condições naturais de produção de duas formas: primeiro como membro de uma comunidade, que em sua forma original é um sistema tribal e segundo por seu comportamento em relação à terra, mediado pela comunidade, como propriedade de terra comunitária sua e como posse individual. A propriedade significa, portanto, pertencer a uma comunidade, com existência subjetiva e objetiva dentro dela (MARX, 2011).

Na forma oriental de propriedade, o membro singular da comunidade jamais entra em uma relação livre com ela. Ele é enraizado. No Ocidente, onde já existe a separação entre os membros da comunidade como proprietários privados de si mesmos como comunidade urbana e proprietários de território urbano, já estão dadas as condições pelas quais o indivíduo singular pode *perder* sua propriedade, *i.e.*, a relação dupla que o torna cidadão igual aos demais, membro da comunidade, e que o torna *proprietário*. Por outro lado, isso depende também da associação entre

manufatura e agricultura, entre cidade (o povoado) e campo. Entre os antigos, a manufatura já aparece como corrupção (negócio de libertos, *clientes*, estrangeiros) etc. Esse desenvolvimento do trabalho produtivo, que necessariamente resulta do intercâmbio com estrangeiros, escravos, do desejo de trocar o produto excedente, etc. dissolve o modo de produção sobre o qual a comunidade se baseia (MARX, 2011).

Marx conhecia bem a história da Antiguidade clássica (greco-romana), mas, tinha pouco conhecimento do Egito e do antigo Oriente Próximo. Marx não tratou dessa região nesse período. Mesmo referências casuais a ela são escassas, embora isso não signifique que eles desconsiderassem seus problemas históricos. Suas menções às formações asiáticas estão mais voltadas para a Índia, que adquiriu com os economistas clássicos que leu ou releu no começo da década de 1850 (*Princípios*, de J. S. Mill; Adam Smith; *Palestra introdutória*, de Richard Jones, em 1851).

Nenhuma economia na região correspondeu a um tipo puro, com muitas semelhanças e práticas econômicas entre as sociedades. Além disso, Finley é criticado por Goody por comparar a Grécia Antiga com sociedades primitivas, com o objetivo de diferenciá-las das sociedades capitalistas modernas. O problema é que as chamadas sociedades "primitivas" são muito diferenciadas entre si, inviabilizando uma comparação entre a Antiguidade com uma sociedade "primitiva" indiferenciada (GOODY, 2008). Assim, na versão Finley/Polanyi, a atividade econômica era, em toda Antiguidade, *embedded* (imersa) em grandes interesses sociais, mas os interesses do mundo greco-romano eram muito diferentes daqueles do Egito e do Oriente Próximo. Na Grécia e em Roma, a cidadania igualitária masculina era muito importante, a maioria das pessoas praticava a agricultura de subsistência em terra particularmente de outrem, e por mais ou menos 150 anos, a economia foi amplamente atomizada e estática. No Egito e no Oriente Próximo, por outro lado, templos e palácios controlavam a terra, o trabalho e o crédito até as conquistas da Macedônia e permaneceu importante por longo tempo depois disso.

A cultura ocidental costuma realçar a singularidade da civilização grega na Antiguidade como um elemento fundamental em seu desenvolvimento. O alfabeto e a democracia são alguns dos elementos atribuídos à cultura clássica com reflexos nos

dias atuais. Tal perspectiva sugere que a Grécia clássica criou o mundo moderno, mas talvez seja melhor afirmar que o mundo moderno criou a Grécia Clássica. De acordo com Jack Goody (2008), a historiografia não costuma atribuir aos gregos a invenção da economia, pois, dentre outros motivos, não se encontrava lá uma economia de mercado. Mas, de acordo com os substantivistas, se o mundo Greco-romano não apresentava aspectos capitalistas em sua economia, ele também não era igual ao Antigo Oriente Próximo. Havia também na economia um corte em relação à Idade do Bronze que mais tarde iria contribuir para o caráter singular da Europa. É a construção desse caráter particular no debate acerca da economia antiga e da política que marcou o ensino da História Antiga, deixando fortes influências na interpretação do mundo antigo.

Estudos mais atuais, principalmente após o fim da guerra fria, e em uma perspectiva mais globalista, têm se voltado para as interconectividades na bacia do Mediterrâneo. Tais trabalhos têm demonstrado a presença de instituições e estruturas estreitamente comparáveis no Oriente Próximo e no mundo greco-romano, e mesmo aquelas instituições formalmente diferentes, de fato, se mostram funcionalmente similares<sup>2</sup>.

Nesse sentido, a historiografia mais atual sobre o Antigo Oriente Próximo também abandonou as interpretações de caráter mítico que tendiam ver aquela sociedade como uma experiência única, com simplificações fáceis. Atualmente, o foco é uma perspectiva que permita reconstruir a história global das sociedades do AOP e para isto, devemos partir das bases ambientais e materiais, por meio dos diversos âmbitos desta sociedade: o político, o econômico, o social, o ideológico e a imaginação simbólica, interligando essas esferas e suas motivações.

Para Mario Liverani (2016), o AOP é um campo historiográfico “fronteiriço”, situação característica de regiões onde circulam diferentes experiências. Um laboratório privilegiado para o estudo da reconstrução histórica das sociedades humanas, pois encontra-se no limiar da história, com fenômenos que estavam adquirindo complexidade (origem do Estado, das cidades, da escrita etc.), sendo possível distinguir nos fenômenos complexos cada um de seus elementos constitutivos, permitindo-nos por sua distância histórica, compreender suas normas e

recompor seus modelos (LIVERANI, 2016). Deve-se observar as complexidades e variáveis no AOP, relativas ao ambiente social, à disponibilidade econômica e técnica e à organização política que podem ser exemplificadas na oposição entre nômades e sedentários ou entre cidade e campo, criando fronteiras não apenas geográficas, mas também culturais, resultado da coexistência, da interação e do confronto de ideologias diversas. Assim, dentro desse horizonte, há um colonialismo epistemológico que leva a considerar as experiências do passado e do presente, conectadas apenas com o Ocidente, estigmatizando e inviabilizando qualquer forma histórica de alteridade não ocidental.

Nos parece que no decorrer da “longínqua” História Antiga, observamos uma série de empréstimos culturais, empréstimo aqui no sentido empregado por Kapil Raj (2015), que utiliza o termo como sinônimo de “circulação”, “processos de encontro, poder e resistência, negociação e reconfiguração que ocorrem em interações entre culturas” (RAJ, 2015). Diferente de simples mobilidade, a circulação aqui significa uma transformação das ideias advindas de um lugar para outro. Somente ao procurar os diferentes movimentos envolvidos é que algumas novas evidências vêm à tona e novas formas de questionar a temática podem ser refinadas. Além disso, nos interessa, de forma complementar, ressaltar a compreensão de diversas culturas como elas próprias se compreenderam, depois relacioná-las entre si. Pensar o passado como coisa diferente, nas palavras de Marcel Detienne (2010, p. 67).

## **Conclusão**

É fundamental que os materiais didáticos incorporem as novas tendências historiográficas, no entanto, tal incorporação deve ser feita necessariamente com qualidade: a história cultural, interdisciplinaridade ou multiculturalismo, por si só não garantem um enriquecimento da formação dos nossos alunos. Tais novidades se apresentam como desafios a serem encarados, em vez de soluções imediatistas. Em suma, se é necessário louvar as tentativas de renovação do ensino de História, em especial à luz dos desenvolvimentos historiográficos recentes, é também fundamental que se tenha em mente que isso não é algo simples, e que

invariavelmente a adoção de novas posturas trará novos desafios a serem enfrentados (GOMES, 2015, p. 26-28).

Assim, um caminho inicial para enfrentar esses desafios é problematizar os conteúdos e metodologia de ensino de História Antiga, presentes no currículo escolar da educação básica, a partir das discussões mais recentes no campo teórico da área de História Antiga e de suas diversas possibilidades de abordagens em sala de aula. Assim, devemos problematizar a partir das seguintes questões: a ideia de nação como fundamento das formas criadas para a História, em particular, com o mundo antigo, no âmbito dos novos parâmetros curriculares; a sobrevivência das noções de civilização e progresso junto às formas da História Antiga; a construção da dicotomia entre “Ocidente” e “Oriente” nos livros didáticos; a relação entre passado e presente na abordagem do mundo antigo nos livros didáticos, procurando identificar possíveis anacronismos e simplificações na interpretação e apropriação dos usos da Antiguidade; os aspectos sociais, culturais, econômicos, religiosos e políticos do Mundo Antigo nos livros didáticos, visando construir um quadro geral da forma como esses livros didáticos constroem suas interpretações do mundo antigo, relacionando-as com as fontes secundárias. Entendemos assim que é por meio do uso problematizado do livro didático, da utilização de fontes documentais e imagéticas adequadas e pela formação do professor-pesquisador que o diálogo entre esses temas e a aprendizagem histórica resultará fortuita, reforçando a reflexão entre a formação do professor, enquanto sujeito pesquisador, e a sua prática pedagógica na Educação Básica, perspectivando a produção de saberes históricos reflexivos. Além disso, a atualidade do ensino da História Antiga pode ser alcançada por meio da discussão das fontes da Antiguidade, como ferramenta de problematização e questionamento do contexto histórico atual, como, por exemplo, o multiculturalismo e a globalização.



## REFERÊNCIAS

### Documentos

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 3.

### Referências gerais

BELTRÃO, C. Em tempos de BNCC, algumas considerações sobre o ensino de antiguidade clássica no Brasil. IN: BUENO, A; ESTACHESKI, D; CREMA, E. (Orgs.). **Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem histórica.** Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. p. 69-78.

BERNAL, M. 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.** Textos Didáticos, n. 52. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005.

DETIENNE, M. **Comparar o incomparável.** 2. ed. São Paulo: Editora ideias e letras, 2010.

FAVERSANI, F.; SANTOS, D. V. C.; LÓPEZ, C. R. Apresentação do dossiê: a História Antiga entre o local e o global: integração, conflito e usos do passado. **Revista Brasileira de História**, v. 40, n. 84, p. 193-216, 2020.

FUNARI, P. P., GARRAFONI, S. R. **História Antiga na Sala de Aula.** Coleção Textos Didáticos, n. 51. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2004.

GOMES, T. M. Historiografia e Ensino de História: o caso dos livros didáticos. **Momentum**, v. 1, n. 13, 2015, p. 29-64.

GONÇALVES, A. T; SILVA, G. V. - O ensino de História Antiga nos livros didáticos brasileiros: balanço e perspectivas. In: CHEVITARESI, A; CORNELLI, G; SILVA, M. A. **A Tradição clássica e o Brasil.** Brasília: Fortium, 2008. p. 8-21.

GOODY, J. **O roubo da História.** Como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. São Paulo: Editora contexto, 2008.

GUARINELLO, N. L. Uma morfologia da História: as formas da História Antiga. **Politeia**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2003.

\_\_\_\_\_. **História Antiga.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

LIVERANI, M. **Antigo Oriente**. História, sociedade e economia. São Paulo: Edusp, 2016.

MANNING, J; MORRIS, I. **The Ancient Economy**. Evidence and models. Stanford: Stanford University Press, 2005.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

RAJ, K. Além do Pós-colonialismo e Pós-positivismo. Circulação e a História Global da Ciência. Tradução de Juliana Freire. **Revista Maracanan**, n. 13, p. 164-175, 2015.

SANTOS, D. V. C.; KOLV, G., NAZÁRIO, J. J. Ensino e a pesquisa em história Antiga no Brasil: reflexões a partir dos dados da plataforma lattes. **Mare Nostrum**, n. 8, p. 115-145, 2017.

SAID, E. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. Tradução de Rosaura Eichenberg. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ZAPATA, H. M. H. ¿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.

---

<sup>1</sup> Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Professor Pleno do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Brasil. e-mail: alexandre.galvao@uesb.edu.br

<sup>2</sup> No livro organizado por Morris e Manning, *The Ancient Economy*. Evidence and models, publicado em 2005, historiadores econômicos de várias regiões tentam estabelecer a base para uma história econômica comparativa sistemática do Mediterrâneo antigo. Eles destacaram os problemas-chaves na evidência, modelos e tradições intelectuais da história econômica de diferentes regiões do Mediterrâneo em diferentes períodos de tempo. O objetivo do livro é dissipar as confusões conceituais e a ignorância empírica que atualmente complicam a análise econômica comparativa. Ver também o livro de Guarinello (2019), já citado aqui, em particular o capítulo 3: O Mediterrâneo: processos de integração.