

MARE NOSTRUM

Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo



Ano 2017

Número 8

ISSN: 2177-4218

Uma publicação do Laboratório de Estudos sobre o Império Romano e o Mediterrâneo Antigo - Universidade de São Paulo

MARE NOSTRUM. ESTUDOS SOBRE O MEDITERRÂNEO ANTIGO

Revista do Laboratório de Estudos do Império Romano e Mediterrâneo Antigo da Universidade de São Paulo.

LEIR-MA-USP: <http://leir.fflch.usp.br/>

V.8, N.8/ 2017– Brasil

ISSN: 2177-4218

Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: Departamento de História.

Equipe Editorial

Editor Coordenador

1. Norberto Luiz Guarinello, Departamento de História - Universidade de São Paulo

Assistentes Editoriais

1. Gustavo Junqueira Duarte Oliveira, Faculdade de São Bernardo do Campo (FASB); Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID)
2. Uíran Gebara da Silva, Departamento de História - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, Brasil

Comissão Editorial

1. Gabriel Cabral Bernardo, Universidade de São Paulo, Brasil
2. Ivan Matijasic, University Ca' Foscari Venice / Westfälische-Wilhelms Universität Münster
3. Aiste Celkyte, Underwood International College, Yonsei University, Coréia, República da
4. Maria Dolores Casero Chamorro, Universidad Complutense de Madrid, Espanha
5. Tatiana Faia, Universidade de Lisboa, Portugal
6. Pedro Luís de Toledo Piza, LEIR-MA/USP
7. Gilberto da Silva Francisco, EFLCH-UNIFESP, Brasil
8. Bruno dos Santos Silva, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas / USP
9. Fabio Augusto Morales, PUC-Campinas
10. Paloma Guijarro Ruano, França
11. Camila Aline Zanon, Universidade de São Paulo, Brasil
12. Camila Condilo, Universidade de São Paulo, Departamento de História

Conselho Editorial

1. Carlos Augusto Ribeiro Machado, University of St. Andrews
2. Fábio Faversoni, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
3. Fabio Duarte Joly, Universidade Federal de Ouro Preto/Professor Associado, Brasil
4. Gilvan Ventura da Silva, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
5. Ivana Lopes Teixeira, FASB, Brasil
6. Tatiana Bina, Brasil
7. Juliana Caldeira Monzani, Universidade de São Paulo, UNICID
8. Alex Degan, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
9. Juliana Bastos Marques, UNIRIO
10. Joana Campos Climaco, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
11. Margarida Margarida Maria de Carvalho, Professora Assistente MS3-2 do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da UNESP Franca, Brasil

Editor de Layout: Uíran Gebara da Silva: uirangs@hotmail.com

Revisão: Camila Aline Zanon: camila.zanon@usp.br

Suporte Técnico: Uíran Gebara da Silva uirangs@hotmail.com

Responsável: Laboratório de Estudos sobre o Império Romano e Mediterrâneo Antigo: leir.ma.usp@gmail.com

Mare Nostrum (São Paulo) [recurso eletrônico]: Revista do Laboratório de Estudos do Império Romano e Mediterrâneo Antigo da Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História. – v. 8, n. 8 (2017) . – São Paulo: USP/FFLCH, 2017-

Annual, v. 1, n.1 (2010)

Semestral, v. 8, n.8 (2017-)

ISSN: 2177-4218

Modo de acesso: World Wide Web.

Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/marenostrum>>

1. História Antiga. 2. Letras Clássicas. 3. Arqueologia do Mediterrâneo.
4. Filosofia Antiga - Periódicos. I. Universidade de São Paulo.
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de História.

MARE NOSTRUM.

ESTUDOS SOBRE O MEDITERRÂNEO ANTIGO

2017, NÚMERO 08

ISSN 2177-4218

SUMÁRIO

I. EDITORIAL.....	iv
--------------------------	-----------

II. INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ

1. Uma Antiguidade Fora de Lugar?

<i>Uíran Gebara da Silva.....</i>	<i>1</i>
-----------------------------------	----------

III. ARTIGOS

1. Ensino de História, reformas do ensino e percepções da Antiguidade: apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira

<i>Priscilla Gontijo Leite.....</i>	<i>13</i>
-------------------------------------	-----------

2. O Lugar da História Antiga no Brasil

<i>Gilberto da Silva Francisco.....</i>	<i>30</i>
---	-----------

3. A BNCC e a História Antiga:

Uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente

<i>Ana Lucia Santos Coelho e Ygor Klain Belchior.....</i>	<i>62</i>
---	-----------

4. Por uma didática da História Antiga no Ensino Superior

<i>Fábio Augusto Morales.....</i>	<i>79</i>
-----------------------------------	-----------

III. LABORATÓRIO

Artigo

1. O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: Reflexões a partir dos Dados da Plataforma Lattes

<i>Dominique Santos, Grazielle Kolv e Juliano João Nazário.....</i>	<i>115</i>
---	------------

Comentários

2. Comentário a “O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: Reflexões a partir dos Dados da Plataforma Lattes” de Dominique Santos, Grazielle Kolv e Juliano João Nazário

<i>Luís Ernesto Barnabé.....</i>	<i>146</i>
----------------------------------	------------

3. Comentário a “O ensino e a pesquisa em História Antiga no Brasil: reflexões a partir dos dados da plataforma Lattes”

Rafael da Costa Campos.....154

4. Comentário ao Artigo “O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: Reflexões a partir dos Dados da Plataforma Lattes”, de Dominique Santos, Grazielle Kolv e Juliano João Nazário

Alex Degan.....162

5. Sobre a Pesquisa de História Antiga no Brasil

Gilberto da Silva Francisco.....171

6. Comentário crítico sobre o texto O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: Reflexões a Partir dos Dados da Plataforma Lattes, de Dominique Santos, Grazielle Kolv e Juliano João Nazário

Juliana Bastos Marques.....181

7. Campo Acadêmico, História Antiga e Ensino: comentários em torno do presente e futuro de uma área

Guilherme Moerbeck.....187

8. Comentário ao artigo de Dominique Santos, Grazielle Kolv e Juliano João Nazário intitulado “O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: Reflexões a Partir dos Dados da Plataforma Lattes”

Katia M. P. Pozzer.....198

Tréplica

9. Novas Considerações sobre Ensino e Pesquisa de História Antiga no Brasil

Dominique Santos.....200

IV. RESENHAS

1. Morales, Fábio Augusto. *A Democracia Ateniense Pelo Averso: Os Metecos e a Política nos Discursos de Lísias*

Por Camila Condilo.....208

2. Veyne, Paul. *Palmyra: Requiem für eine Stadt. München*

Por Jorge Steimback Barbosa Junior.....212

I- Editorial

A mais recente edição da revista *Mare Nostrum* é um volume especial. É o primeiro número da revista que foi planejado no formato dossiê e tem como tema os problemas acerca do Estudo da História Antiga no Brasil. Nossa intenção com esta edição foi trazer a público uma série de artigos sobre o lugar da História Antiga na sociedade brasileira atual, assim como sobre a atuação recente e futura dos especialistas no campo. Isso significa levar em consideração a presença da Antiguidade na nossa cultura e nas recentes configurações da nossa memória social e da nossa consciência histórica, seja no espaço acadêmico, seja no espaço escolar, seja na esfera cultural mais ampla e heterogênea da sociedade brasileira.

O estímulo inicial para a criação de uma edição com essa temática e que lidasse com estes problemas veio do debate acerca da presença da Idade Antiga e da Idade Medieval na primeira versão do Currículo de História apresentado como parte da Base Nacional do Currículo Comum, realizado de forma acalorada no final de 2015 e início de 2016. Um outro evento motivador, ainda no que toca a reflexão sobre o Ensino de História, veio das draconianas reformas do Ensino Básico, implementadas por meio de Medida Provisória pelo governo de Michel Temer em fevereiro de 2016 (um governo que, em virtude de ter chegado ao poder por meio de uma transição considerada ilegítima por alguns setores sociais, vem implementando reformas polêmicas como essa sem debatê-las com a parte da sociedade civil a qual ela afeta).

O dossiê *História Antiga no Brasil: Ensino e Pesquisa* está dividido em duas partes. A primeira parte apresenta quatro artigos que se concentram no tema da História Antiga na sociedade brasileira, no âmbito do Ensino e das modalidades de recepção e elaboração recente da Antiguidade no Brasil. A segunda parte do dossiê, na seção “Laboratório”, trata mais especificamente do perfil dos pesquisadores e dos professores do campo de História Antiga no Brasil.

O primeiro artigo desta edição, “Ensino de História, reformas do ensino e percepções da Antiguidade: apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira”, por Priscilla Gontijo Leite, lida com o ensino da História Antiga e os impactos possíveis da recente proposta de reforma na Educação Básica do

Governo Temer. A autora complementa a reflexão apontando para os usos (estereotipados) da Antiguidade no discurso dos agentes políticos que empreenderam o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, tanto no Senado quanto na Câmara, e alerta para a necessidade de um conhecimento democratizado e crítico sobre a Antiguidade para que ela não sirva à legitimação de um *status quo* conservador na realidade social brasileira.

O segundo artigo, intitulado “O Lugar da História Antiga no Brasil”, escrito por Gilberto da Silva Francisco, reflete sobre a posição ocupada pela História Antiga na produção de memória social no Brasil, lidando com as críticas (justas e injustas) ao caráter eurocêntrico das ideias de História e de Antiguidade. O autor também lida com os questionamentos recentes direcionados ao caráter universalista e civilizatório imputado à História Antiga, estabelecendo um diálogo entre um contexto de crítica do campo na recente produção internacional e a sua resposta a demandas específicas da sociedade e cultura brasileiras.

O terceiro artigo, “A BNCC e a História Antiga: Uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente”, de Ana Lucia Santos Coelho e Ygor Klain Belchior, também trata da forma com que as pesquisas em História Antiga vêm sendo associadas à realidade política brasileira e em que medida isso se conecta com o desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular e a exclusão da História Antiga do projeto inicial. A partir de um emprego engenhoso do conceito de *Anacronismo* e na concepção de tempo não linear, discutida por Bevernage e Lorenz, os autores estabelecem paralelos ideológicos e retóricos entre as críticas a Nero e o afastamento da Presidenta Dilma Lana Rouseff.

O quarto texto “Por uma didática da História Antiga no Ensino Superior”, de Fábio Augusto Morales, apresenta um conjunto de reflexões sobre o não diálogo entre a pesquisa em História Antiga e a reflexão sobre o Ensino de História. O autor examina cinco variáveis que afetam a elaboração da História Antiga e sua presença nas estruturas de cursos de graduação em História (seus objetivos, seus objetos, seus métodos e os repertórios de professores e alunos). Nesse sentido, o autor ainda defende que a História Antiga foi e é um campo fundamental para a reflexão sobre os fundamentos científicos da História e para criticar narrativas e paradigmas históricos velhos e novos.

Na seção *Laboratório* desta edição, o artigo “O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: Reflexões a partir dos Dados da Plataforma Lattes”, de Dominique Santos, Grazielle Kolv e Juliano João Nazário, serve de base para uma série de comentários, visando estimular uma reflexão crítica do estado atual da pesquisa em História Antiga no Brasil e seus desdobramentos. No artigo, Santos, Kolv e Nazário buscam realizar uma análise sistemática da produção acadêmica brasileira recente a partir dos dados fornecidos pela Plataforma Lattes, traçando a trajetória dos pesquisadores, tanto no que diz respeito aos interesses de pesquisa quanto nas suas práticas de orientação, de forma a esboçar um quadro dos temas e metodologias daquilo que tem sido pesquisado sobre História Antiga no Brasil nos últimos anos.

O primeiro comentador, Luís Ernesto Barnabé, busca estabelecer um diálogo entre as reflexões de Santos, Kolv e Nazário com o contexto de constituição da disciplina História ao longo da formação institucional do Ensino no Brasil entre meados do século XIX e inícios do XX, refletindo sobre as formas de apropriação local de produções oriundas da França, centro de produção cultural que influenciou profundamente os professores brasileiros nesse período. Já Rafael da Costa Campos em seu comentário pondera sobre as dificuldades e desafios institucionais, tanto no que diz respeito às modalidades da carreira de pesquisador e professor no Ensino Superior, às contradições oriundas da hiperespecialização na pesquisa e à demanda por um saber mais generalizado na docência, quanto no que se refere à necessidade de uma maior intervenção dos profissionais da área no debate público e no diálogo com a Educação Básica. Por sua vez, Alex Degan, perante o crescimento da área apresentado pelo texto principal, questiona os limites e a natureza dessa área no país, as possibilidades de crítica ao eurocentrismo a ela associado, assim como as suas conexões com regiões acadêmicas e não acadêmicas da consciência histórica na cultura brasileira. O comentário de Gilberto da Silva Francisco, por seu turno, estabelece um exame metodológico do estudo de Santos, Kolv e Nazário, questionando alguns dos critérios utilizados para o estabelecimento dos recortes da análise no que concerne à definição das áreas internas à História Antiga (Ocidente, Oriente, Grécia, Roma) e ao tipo de metodologia e referenciais teóricos, mas também no que diz respeito àquilo que os dados analisados não revelam (como a complexa interação com outras disciplinas, i.e., Arqueologia e Letras Clássicas). Juliana

Bastos Marques, em sua contribuição, resgata o processo de confecção da base de dados do Grupo de Trabalho em História Antiga da ANPUH, uma das inspirações para o texto de Santos, Kolv e Nazário e avança hipóteses importantes em relação ao contexto europeu – relativamente recente – da clivagem entre Antiguidade “Clássica” e Antiguidade “Oriental”. Guilherme Moerbeck, por sua vez, reflete sobre a análise apresentada a partir do instrumental da sociologia dos intelectuais de matriz bourdiana, de forma a, por um lado, pensar a História Antiga em termos de um campo científico e aí identificar possíveis desafios institucionais, e pelo outro, refletir sobre as formas de diálogo com a Educação básica num registro mais rico do que a da antiquada ideia de “transposição didática”. Por fim, o comentário de Katia Pozzer considera o estudo dos currículos uma grande contribuição, mas chama a atenção para a necessidade de também se examinar esses dados a partir de uma perspectiva cronológica e pensar historicamente o desenvolvimento institucional da História Antiga no Brasil. Concluindo a seção, Dominique Santos, em sua tréplica, busca dar conta dos vários questionamentos e reflexões suscitados pelo texto original, apontando para a necessidade de mais investigações como esta, e que se empreendam investigações ainda mais capilares que demonstrem as desigualdades regionais no tocante ao campo de História Antiga no Brasil.

Este volume da *Mare Nostrum* se encerra com duas resenhas: a obra *Palmyra: Requiem für eine Stadt*, de Paul Veyne, por Jorge Steimback Barbosa Junior e *A Democracia Ateniense Pelo Averso: Os Metecos e a Política nos Discursos de Lísias*, de Fábio Augusto Morales, por Camila Condilo.

INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ “HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: ENSINO E PESQUISA”

UMA ANTIGUIDADE FORA DE LUGAR?

Uiran Gebara da Silva¹

Desde meados de 2015, um espectro ronda o ensino de História no Brasil. Esse espectro se chama História Antiga. Ele já estava entre nós há um bom tempo, mas invisível, não dito, e só realmente adentrou o debate público com a querela em torno da primeira versão do Currículo de História apresentado como parte da Base Nacional do Currículo Comum então proposta.

Ora, a História Antiga é um campo do conhecimento sobre o passado cuja menção desperta simultaneamente as sensações de familiaridade e de exotismo. Essas sensações simultâneas e um tanto paradoxais são resultado das relações também paradoxais que a cultura brasileira estabelece com esse passado. Essas relações põem nesse jogo, entre a familiaridade e o exotismo, as linhas constitutivas da identidade com a qual rotulamos essa cultura, e cada tentativa de definição dela gera ou derruba uma nova fronteira entre o presente e esse passado. São fronteiras que tornam o familiar em exótico e vice-versa e, assim, dependendo de onde colocamos os limites, uma cultura brasileira, cristã, ocidental ou latino-americana, os paradoxos ficam mais ou menos explícitos.

Falo de cultura brasileira, mas poucas coisas são mais difíceis de definir precisamente do que o que seria essa cultura nacional (Mota, 2008; Ortiz, 1985). Por onde começamos? Pelos clichês? Pelo futebol e pelo samba? Talvez seja mais fácil pensá-la nos termos do seu processo de formação, da sua cristalização como um Estado Nação moderno – e aqui articulo as peças de um mosaico da cultura nacional com a ajuda da formação das estruturas de poder que as conformam e organizam. A formação histórica do Estado Nação brasileiro é entre outras coisas resultado de um processo de colonização moderna, fruto, portanto, da violência colonial europeia (Jancsó & Pimenta, 2000). Da mesma forma, a cultura brasileira a ele associada é resultado dessa violência no plano cultural. Essa cultura aparece dominada pela cultura europeia, da mesma forma que o Estado

¹ Pós doutorando do Departamento de História da USP – Bolsista Fapesp. Membro do LEIR e do conselho editorial da *Mare Nostrum*.

Nação se formou sob a hegemonia política e econômica europeia. Essa dominação mudou de forma, de modalidades, de abordagem, até mesmo de centro. Somos (somos?) parte do Ocidente Capitalista, talvez uma parte periférica, com anseios de grandeza e uma bipolaridade política que volta e meia nos arremessa de volta ao passado mais arcaico (Fernandes, 2006; Oliveira, 2003). O longo, árduo e ainda inconcluso processo de busca de autonomia nacional nos forçou a repensar e a recriar a nossa identidade cultural muitas vezes ao longo dos quase dois séculos de existência dessa “nação” (Schwarz, 2000). As imagens do passado, a memória social e a representação histórica, com as quais e sobre as quais fazemos essa recriação reiteradamente nos colocam perante uma ideia do passado que não foi criada aqui. E para nós, a grande dificuldade é que essa ideia de passado criada alhures ordena, organiza e fundamenta nossa percepção do passado (Guarinello, 2013). Ela também é fruto da violência cultural da colonização. Ela põe a Europa (ou o “Ocidente”) e a cultura europeia no centro da história, assim como elege a forma de sociedade burguesa – hoje financeira – como o ponto final de uma suposta evolução histórica (Chesneaux, 1995; Fillafer, 2017).

A Antiguidade é um setor dessa ideia de passado “fora do lugar” e ela cumpre um certo papel aí. A narrativa da centralidade da Europa e do Ocidente (que não são a mesma coisa, mas se retroalimentam) está baseada na consolidação ao longo da modernidade de um discurso sobre o passado repartido em quatro eras, o que um importante historiador (Chesneaux, 1995) chamou de Quadripartismo (muito embora nem sempre os produtores desse discurso tenham usado as mesmas quatro eras, tendo elas sido, às vezes, apenas três). Essas eras são a versão mais abstrata (e por isso mais ideológica) do que um outro importante historiador chamou de “formas da História” (Guarinello, 2003).

As formas são fronteiras com as quais aqueles que refletem sobre épocas anteriores delimitam o lugar dos vestígios do passado, ora espacialmente, ora cronologicamente, ora a partir de valores. Esse processo quase sempre é muito mais ideológico do que se pensa à primeira vista e as formas mais efetivas são usualmente as que melhor disfarçam a sua artificialidade, naturalizando-se como parte da paisagem. Elas são um instrumento intelectual muito útil para aqueles que pensam o passado, pois elas são categorias geradoras de contextos documentais. Historiadores adoram essas formas, mas muitos outros acadêmicos nas humanidades e ciências humanas também as usam o tempo todo. O grande

perigo que as formas oferecem é que elas projetam no passado fronteiras inexistentes, recortes que frequentemente respeitam muito mais os valores e interesses do presente do que aqueles do passado. Em certo sentido, isso é inescapável: quase todas as nossas categorias seriam inexistentes ou teriam um equivalente irreconhecível no contexto da Antiguidade; e nem falo de luta de classes, o vilão usual, mas de noções como “cultura” (inexistente) ou “democracia” (equivalente irreconhecível).

A Antiguidade, sendo uma das eras, é uma dessas formas, das mais perigosas e anacrônicas. Ela é fruto de um processo de séculos de elaboração do passado europeu que organizou o mundo entre antigos e modernos (com uma era do meio) cujo resultado é a narrativa da centralidade europeia mencionada há pouco.

O espectro da História Antiga no Brasil é acompanhado por outro, o da História Medieval no Brasil, mas embora ambos estejam despertando desconfortos semelhantes, as respectivas dinâmicas de constituição de cada campo e os respectivos impacto ideológicos na cultura brasileira (escolar ou extraescolar) são diferentes o suficiente para que seja aceitável lidar separadamente com cada um deles.²

A Antiguidade é uma forma da História que organiza o passado do Mediterrâneo e arredores como passado “da” Europa. Ela é uma fronteira que recria aquelas sociedades antigas como uma etapa na evolução histórica da Europa; ela fez dos gregos e dos romanos, europeus. E isso mesmo quando eram gregos e romanos de regiões nada europeias, como, por exemplo, os gregos de Alexandria, ou os romanos de Antioquia. É por causa dessa incorporação e criação de fronteiras europeias sobre as sociedades antigas que ela é eurocêntrica.

Porém, o estudo das sociedades antigas não precisa necessariamente ser eurocêntrico, mesmo porque aquelas sociedades não poderiam ser europeias se não havia ainda uma Europa. A narrativa do Ocidente moderno constrói o seu passado e a sua identidade incorporando alguns aspectos dessas sociedades e ignorando muitos (Appiah, 2016; Goody, 2008). A parte dessa narrativa que era chamada de Antiguidade podia ser organizada a partir da ideia de “Clássicos”, isto

² Um conjunto recente de reflexões sobre a História Medieval no contexto brasileiro foi publicada no volume 11 da Revista Chilena de Estudos Medievais, 2017. Para uma reflexão candente sobre ensino de História Medieval e atuação política, cf. Bastos (2017). Para uma sugestão de desocidentalização, cf. Wickham (2007).

é, das obras monumentais, poéticas, artísticas, culturais, produzidas por gregos e romanos e que representariam os mais importantes valores que os modernos deveriam recuperar dos antigos (Beard & Henderson, 1998; Santirocco, 2016; Tatum, 2014). Podia também ser organizada a partir de uma equivalência entre as formações políticas do passado, a pólis e a *civitas*, e o Estado Nação (Geary, 2005; Morales, 2014; Vlassopoulos, 2007). Podia, ainda, buscar ver, à imagem e semelhança dos impérios do presente, os impérios do passado; ver lá o mesmo fardo civilizacional que se defendia aqui (Hingley, 2010; Silva, B., 2011).

Pensar a Antiguidade no Brasil é lidar diretamente com a recriação aqui dessa visão do passado “fora do lugar”. Por isso é um problema, mas problemas intelectuais e culturais desse tamanho devem ser resolvidos, não ignorados, pois eles não cessam de existir por decreto ministerial.

Gostaria de esclarecer os dois sentidos que tenho em mente quando digo que é um passado “fora do lugar”: o primeiro se refere ao que mencionei acima, a Antiguidade não é “na” Europa ou “da” Europa; o segundo é a visão de que ideias sobre essa Antiguidade pertenceriam apenas a habitantes de outros continentes que não as Américas (“pode não ser um passado só europeu e ser também líbio ou libanês, mas só será nosso via certo legado europeu”).

No primeiro caso, o problema vem sendo enfrentado e respostas têm aparecido, já que a pesquisa recente sobre a Antiguidade (na América e na Europa, inclusive nos grandes centros) tem demonstrado, cada vez mais, uma aguda consciência das dificuldades geradas pelo eurocentrismo e seu parceiro no crime de ocidentalização do passado, o Orientalismo. Progressivamente se operou, no contexto do estudo da Antiguidade, a desconstrução das dicotomias conceituais definidoras de uma superioridade do “Ocidente”: razão (vs. Mito), racionalidade econômica, acumulação comercial, Política (vs. Governos despóticos), História (vs. Povos sem mudança).

Em paralelo, operou-se o deslocamento do enquadramento espacial dos estudos sobre a Antiguidade, da Europa para o Mar Mediterrâneo. Esse enquadramento, na maior parte dos casos, é menos uma nova “jaula de ferro” do que um referencial um tanto quanto flexível. O emprego desse recorte, que é resultado de um ainda vivo e pouco consensual debate acadêmico, tendeu a evitar uma confortável naturalização do Mar Mediterrâneo como enfoque único para o estudo da Antiguidade. Tem, ademais, buscado sempre o reverso, o esforço de

problematizar constantemente esse espaço e sua relação com as comunidades ao redor e de desvendar os seus potenciais e seus limites como foco de atenção do investigador contemporâneo. Nesse sentido, o Mediterrâneo como enquadramento geográfico cria fronteiras espaciais que se somam às fronteiras na temporalidade que a noção de Antiguidade também estabelece. Escolher o Mediterrâneo como enquadramento, em lugar de Europa, por exemplo, é uma escolha arbitrária, mas não aleatória. É arbitrária porque é criada pelo arbítrio do pesquisador, posicionado em um contexto social, com um foco apontado para o passado que permite, entre outras coisas, criticar os pressupostos eurocêntricos no recorte “Antiguidade”.³ Parte importante do nosso trabalho como pesquisadores sobre a Antiguidade é esboçar os potenciais, mapear os limites e os pontos cegos criados por essas noções e pelas fronteiras que elas estabelecem. A Antiguidade que aparece nesse contexto tem sido cada vez mais ampla e abrangente, da Idade do Bronze (2000-1200 a.C.) à Antiguidade Tardia (600-700 d.C.), e constrói seus objetos de estudo e suas problemáticas (como urbanismo, camponeses, cultura letrada e oral, religiões e cultos) com base nos mais variados tipos de dados empíricos (plantas e assentamentos, cerâmica, poesia épica, cartas e sermões). O recorte espacial a partir do Mediterrâneo não elimina o eurocentrismo, mas explicita mais claramente as disjunções e os paradoxos entre a “Antiguidade” e a “Europa”, entre a “Antiguidade” e o “Ocidente”.

Outro resultado dessa oxigenação dos estudos é a investigação dos processos de integração (e não-integração) que podem ser observados nessa Antiguidade. Têm sido frequentes as pesquisas que buscam entender em que medida essa Antiguidade é composta pelos contatos pontuais e prolongados, pacíficos e violentos entre as inúmeras comunidades em torno do Mar Mediterrâneo (Guarinello, 2010 e 2013). As várias pesquisas lidam, ora mais direta, ora bem indiretamente, com o papel que esse mar desempenhou na criação ou dissolução de fronteiras, facilitando ou dificultando os encontros entre comunidades. Assim como também busca delimitar e compreender quais são as trocas e transformações culturais que podem ser observadas, que identidades se

³ O retorno do Mediterrâneo como enquadramento da Antiguidade e da Idade Média tem como marco a publicação do importante estudo de Peregrine Horden e Nicholas Purcell (2000). Uma reflexão proveitosa a respeito dos impactos dessa obra está em Harris (2011).

formaram e desapareceram, que relações de poder se disseminaram e se condensaram pelos vários espaços locais que compõem esse recorte. Não são menos importantes as questões ligadas às temporalidades desses vários processos.

E nesse contexto, é bom salientar que ver o passado com os olhos do presente não é exclusividade dos historiadores do século XIX, já que “todo historiador é filho de seu tempo”. Da mesma forma que antes o Estado Nação conformava gregos e troianos, hoje um paradigma global propõe que se veja aquelas sociedades e impérios da Antiguidade intensificando seus contatos e se integrando, como um sistema-mundo (ou império-mundo) antigo emulando a conectividade e a formação de redes da globalização moderna (Malkin, 2011; Morris, 2005; Morris & Manning, 2005; Morris & Scheidel, 2016).

O segundo sentido dessa extraterritorialidade da Antiguidade entre nós, no qual o estudo dela diria respeito apenas ao “velho mundo”, toca uma questão importante que diz respeito à formação cultural brasileira: o que se entende por cultura aqui e em que setor da nossa cultura estamos acostumados a colocar a Antiguidade e os Estudos Clássicos. Não por acaso, ao longo da formação da cultura nacional, a Antiguidade e os Clássicos ocuparam um lugar privilegiado. Se no processo de formação da identidade europeia a Cultura Clássica e a história da Antiguidade eram vistos como um legado importante (Hartog & Revel, 2001; Santirocco, 2016; Silva, G., 2007), definidor dos valores e da civilização europeia, a sua transposição para o contexto colonial e dependente da ex-colônia resultou na sua associação às camadas economicamente e politicamente dominantes que, não por acidente, pensavam a sua formação cultural em termos mais europeizados (Cairus, 2011). Os clássicos e a Antiguidade foram sendo assim apropriados, na sua versão eurocêntrica, por elites econômicas e políticas que os usufruíam mais pelos sinais de distinção social e capital cultural que traziam do que pelo conhecimento e descoberta que representariam (Chevitarese & Souza, 2008; Funari, 2008; Garraffoni, 2008). A Antiguidade é vista, ainda é vista, por causa disso, como uma área elitista do conhecimento do passado. Tem lá sua parte nisso, é verdade, o esforço e os gastos dispendidos na necessidade de erudição e proficiência em múltiplas línguas modernas e antigas que ela exige. Mas a vida de um estudioso de sociedades pré-colombianas, que não é visto com mesmo estigma, não é mais fácil desse ponto de vista.

Pesquisar a “A Antiguidade”, os “Clássicos” é ter de lidar sistematicamente, não com essa disjunção espacial (Velho Mundo-Novo Mundo), mas com o desequilíbrio de poderes e a violência cultural operadas pela colonização que elege certos objetos e bens culturais como mais “altos” do que os outros, mais “baixos”. Algumas culturas são, nessa perspectiva, mais culturas do que as outras. O primeiro passo a ser dado é reconhecer o desequilíbrio na valorização dos passados e bens culturais dos quais nossa cultura se apropriou e dar o espaço de reflexão devido às culturas ameríndia, africana e quantas mais forem necessárias. O segundo passo é aprofundar e incorporar em nossa visão da Antiguidade do Velho Mundo aquela desconstrução realizada pelos mais recentes estudos que “deseuropeizam” a Antiguidade (Greenwood, 2016; Horden & Purcell, 2000; Vlassopoulos, 2013). Não será suficiente para essa operação a reprodução do que se faz nos grandes centros, a repetição das ideias ali criadas, que oportunamente descolonizam a Antiguidade. Esse passo requer a radicalização de nossa relação com esse passado. Radicalizar o contato da cultura da América Latina e do Brasil com esse passado significa torná-lo nosso como objeto de conhecimento. Apropriando-nos dele ao problematizar, em lugar de ignorar, a via europeia e colonizadora pela qual ele chegou aqui. Ao criar os nossos próprios centros de estudo, ao fazer pesquisas de ponta, ao investir em bibliotecas e em aparatos de pesquisa, ao falar de igual para igual com os grandes centros (Silva, U., 2009).

Ora, já não fazemos isso? Em grande medida sim. Ainda há muito o que se fazer para o desenvolvimento dos estudos sobre a Antiguidade no Brasil, mas nos últimos anos o campo se expandiu profundamente. Nunca houve tanta atividade de pesquisa, tantos centros de estudo, tantos pesquisadores por aqui. E principalmente, nunca houve tantos programas de pós-graduação formando mestres e doutores como temos hoje. Pesquisas originais têm sido feitas e formas mais amplas de divulgação e de debate têm aparecido: periódicos digitais e livros, como se pode ver no artigo de Santos, Kolv e Nazário nesta edição.

Os trabalhos que se seguem refletem em grande medida a respeito daquele efeito paradoxal anteriormente mencionado e o problematizam no que diz respeito aos contextos de produção acadêmica e escolar de memória social sobre essa Antiguidade. O dossiê “História Antiga no Brasil: Ensino e Pesquisa” começa com quatro artigos independentes, cujo tema em comum é a presença da

Antiguidade na sociedade brasileira e a sua relação com o Ensino de História em seus vários níveis. Assim, enquanto o artigo de Priscilla Gontijo Leite trata especificamente dos impactos possíveis da recente proposta de reforma na Educação Básica do Governo Temer e de questões suscitadas pela primeira e pela segunda BNCC, o segundo artigo, de Gilberto da Silva Francisco, analisa em termos mais gerais o lugar da História Antiga na memória social brasileira. Por sua vez, o terceiro artigo, de Ana Lucia Santos Coelho e Ygor Klain Belchior, retoma o tema do ensino e da política, e estabelece conexões entre a proposta original da BNCC, a realidade política brasileira e a possibilidade de usar a História Antiga para problematizar essa própria realidade. E, por fim, o texto de Fábio Augusto Morales apresenta uma importante reflexão sobre a necessidade de interação entre a pesquisa em História Antiga e a reflexão sobre o Ensino de História. Em seguida, na seção *Laboratório*, com o debate sobre a pesquisa, a formação em História Antiga no Brasil, a reflexão passa a ter como foco o perfil do profissional na área. Essa discussão tem como ponto de partida as análises quantitativas e qualitativas realizadas no artigo “O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: Reflexões a partir dos Dados da Plataforma Lattes”, escrito por Dominique Santos, Grazielle Kolv e Juliano João Nazário. A partir do texto inicial seguem-se as réplicas de Luís Ernesto Barnabé, Rafael da Costa Campos, Alex Degan, Gilberto da Silva Francisco, Juliana Bastos Marques, Guilherme Moerbeck e, por fim, Katia Pozzer, que abordam aspectos diferentes e variados da contribuição de Santos, Kolv e Nazário, problematizando-a e lançando novas questões. Ao final, há uma tréplica escrita por Dominique Santos, que tenta endereçar muitas das questões levantadas pelos comentaristas.

Como se pode verificar nos artigos e no debate presentes neste dossiê, nós, pesquisadores da área de História Antiga, já fazemos muito. Pecamos, talvez, em algo que é comum à toda academia brasileira, por causa de uma tradição – brasileira e cordial – que é um pouco arredia ao debate sincero e honesto e que muitas vezes gera situações de respeito polido às opiniões contrárias e mascaramento dos conflitos – algo que tentamos mitigar com o debate apresentado nesta edição. Pecamos também pela dificuldade de constituir instrumentos fundamentais para a pesquisa e docência. Falta-nos coleções documentais e traduções críticas dos textos que estudamos, não porque os textos que já existem em inglês ou em francês sejam dispensáveis, mas porque

precisamos desses instrumentos em português, em *brasileiro*, formulando conceitos sobre a Antiguidade na nossa língua, recriando aquela Antiguidade, recriando todos aqueles textos latinos e gregos, assírios e egípcios em nosso contexto social. Pecamos, ainda, no nosso diálogo com uma História ensinada nas escolas e naquela esfera mais ampla da cultura que hoje em dia é denominada História Pública. Ainda há muito a se fazer nessa área ocupada majoritariamente por pessoas interessadas e jornalistas. Claro, tudo isso demanda tempo, trabalho e investimento. Temo muito os impactos sobre a nossa área do contexto temerário que enfrentamos, já que, como estudioso dos últimos séculos do Império Romano, sei uma coisa ou outra a respeito de usurpadores.

A familiaridade e o exotismo que o contato com o estudo da Antiguidade despertam são inescapáveis, principalmente quando esse estudo busca problematizar a relação com o passado, isto é, quando tem como objetivo desnaturalizar essa relação, deslocando e subvertendo a ideia de uma Antiguidade como herança cultural pura e simplesmente. Para isso, contudo, não basta a crítica à ideologia da “Herança Ocidental”. É necessário trabalho de investigação empírica dos vestígios da Antiguidade, assim como a organização de programas de pesquisa e constante reflexão sobre modelos teóricos, os objetos e problemas de pesquisa. Os trabalhos aqui, com diversas abordagens, contribuirão, tenho certeza, para a criação de uma relação mais complexa do nosso presente (ao menos o presente localizado nos estudos acadêmicos e no diálogo destes com a memória social que se produz em contextos escolares) com essa Antiguidade.

Referências Bibliográficas

- Appiah, K. A. There is no such thing as western civilisation. *The Guardian*, Manchester, 11 de setembro de 2016. Acessado em 15 de setembro de 2017, disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2016/nov/09/western-civilisation-appiah-reith-lecture>
- Bastos, M. J. da M. La Historia Medieval en Brasil. Investigación, Enseñanza y Acción Política. *Sociedades Precapitalistas*, 6(2), 2017, p. 1–11.
- Beard, M., & Henderson, J. *Antiguidade Clássica. Uma Brevíssima Introdução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- Cairus, H. O lugar dos clássicos hoje: o supercânone e seus desdobramentos no Brasil. In B. V. G. Vieira & M. Thamos (Orgs.), *Permanência Clássica. Visões contemporâneas da Antiguidade greco-romana*. São Paulo: Escrituras, 2011, p. 125–143.
- Chesneaux, J. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre história e historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.
- Chevitarese, A. L., & Souza, R. J. de. Percepções Étnicas e a Construção do Passado Brasileiro. In A. L. Chevitarese, G. Cornelli, & M. A. de O. Silva (Orgs.), *Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Archai/Fortium, 2008, p. 99–112.
- Fernandes, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2006.
- Fillafer, F. L. A World Connecting? From the Unity of History to Global History. *History and Theory*, 56(1), 2017, p. 3–37.
- Funari, P. P. de A. Brasileiros e Romanos: Colonialismo, Identidades e o Papel da Cultura Material. In A. L. Chevitarese, G. Cornelli, & M. A. de O. Silva (Orgs.), *Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Archai/Fortium, 2008, p. 179–186.
- Garraffoni, R. S. “Pão e Circo”: uma expressão Romana no cotidiano brasileiro. In A. L. Chevitarese, G. Cornelli, & M. A. de O. Silva (Orgs.), *Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Archai/Fortium, 2008, p. 187–198.
- Geary, P. *O Mito das Nações. A invenção do Nacionalismo*. São Paulo: Conrad, 2005.
- Goody, J. *O Roubo da História. Como os europeus se apropriaram das idéias e invenções do Oriente*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- Greenwood, E. Reception Studies: The Cultural Mobility of Classics. *Daedalus*, 145(2), 2016, p. 41–49.
- Guarinello, N. L. Uma morfologia da História: as formas da História Antiga. *Politéia-História e Sociedade, III*, 2003, p. 41–62.
- _____. Ordem, Integração e Fronteiras no Império Romano. Um Ensaio. *Mare Nostrum. Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo*, 1, 2010, p. 113–127.
- _____. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2013.
- Harris, William V. O Mediterrâneo e a História Antiga. Traduzido por Camila A. Zanon. *Mare Nostrum. Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo*, n. 2, 2011, p. 76–112.

Hartog, F., & Revel, J. Note de conjoncture historiographique. In *Les Usages Politiques du Passé*. Paris: École de Hautes Études en Sciences Sociales, 2001, p. 13–24.

Hingley, R.. *O Imperialismo romano: novas perspectivas a partir da Bretanha*. São Paulo: Annablume, 2010.

Horden, P., & Purcell, N. *The Corrupting Sea. A study of Mediterranean History*. Oxford: Blackwell, 2000.

Jancsó, I., & Pimenta, J. P. G. Peças de um mosaico: ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira. *Revista de História das Ideias*, 21, 2000, p. 389–440.

Malkin, I. *A Small Greek World. Networks in the Ancient Mediterranean*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

Morales, F. A. *Democracia Ateniense Pelo Averso: Os Metecos e a Política nos Discursos de Lisias*. São Paulo: Edusp, 2014.

Morris, I. Mediterraneanization. In I. Malkin (Org.), *Mediterranean Paradigms and Classical Antiquity*. New York: Routledge, 2005.

Morris, I., & Manning, J. G. (Orgs.). *The Ancient Economy. Evidence and Models*. Stanford: Stanford University, 2005.

Morris, I., & Scheidel, W. What is Ancient History? *Daedalus*, 145(2), 2016, p. 113–121.

Mota, C. G. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. São Paulo: Editora 34, 2008.

Oliveira, F. de. *Crítica à razão dualista/O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

Ortiz, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Santirocco, M. S. Introduction: Reassessing Greece & Rome. *Daedalus*, 145(2), 2016, p. 5–19.

Schwarz, R. As Ideias Fora de Lugar. In: *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Editora 34, 2000, p. 9–31.

Silva, B. dos S. Romanização e os Séculos XX e XXI: a Dissolução de um Conceito. *Mare Nostrum. Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo*, 2, 2011, p. 57–75.

Silva, G. J. da. *História Antiga E Usos Do Passado*. São Paulo: Annablume, 2007.

Silva, U. G. da. Que Mundo Latino? *Notícia Bibliográfica e Histórica (PUCCAMP)*, 51, 2009, p. 39–47.

Tatum, J. A Real Short Introduction to Classical Reception Theory. *Aurion: A Journal of Humanities and the Classics*, 22(2), 2014, p. 75–96.

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

Vlassopoulos, K. *Greeks and Barbarians*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

Wickham, C. Memories of the Underdevelopment: What Has Marxism Done for Medieval History and What Can it Still Do? In C. Wickham (Org.), *Marxist History-writing for the Twenty first century*. Oxford: Oxford University, 2007.

ENSINO DE HISTÓRIA, REFORMAS DO ENSINO E PERCEPÇÕES DA ANTIGUIDADE: APONTAMENTOS A PARTIR DA ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA

Priscilla Gontijo Leite¹

RESUMO: O artigo tem como principal objetivo refletir sobre o ensino da História Antiga, bem como sobre a divulgação e a percepção desse conhecimento na sociedade brasileira, principalmente na esfera política. Para tanto, nosso ponto de partida será a conjuntura brasileira que perpassa por um modelo de reforma no ensino que irá impactar diretamente o ensino a respeito da Antiguidade na Educação Básica. Iremos demonstrar a importância do ensino de História Antiga no processo educativo e suas potencialidades para o exercício de uma educação que priorize os valores ligados a autonomia do sujeito e a cidadania.

PALAVRAS CHAVES: Ensino; História Antiga; BNCC; Reforma do Ensino Médio; Política

ABSTRACT: This article aims at reflecting on the teaching of Ancient History and on the dissemination and the perception of this knowledge in Brazilian society, especially in the political sphere. In order to do so, we will start by analyzing current Brazilian political conjuncture in which the educational reform's model will directly impact the teaching about Antiquity in Basic Education. We will demonstrate the importance of teaching Ancient History for educational purposes and its potential for the practice of a type of education that prioritizes values linked to citizenship and individual autonomy.

KEYWORDS: Teaching; Ancient History; BNCC; High School Reform; Politics

Reformulações do ensino brasileiro sempre são temas de acirradas discussões e em 2017 ganham um novo contorno com a sanção da Medida Provisória (MP) nº 746 pelo então presidente Michel Temer em 16 de fevereiro. O primeiro ponto de discussão é o mecanismo adotado pelo governo para a implementação da reforma do Ensino Médio, utilizando o instrumento da MP, rompendo com o ciclo de debates que se intensificou em 2015 com as discussões em torno da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), ainda não aprovada. O que torna tudo ainda mais peculiar no processo é que o texto da Reforma do Ensino Médio remete diretamente à BNCC, uma vez que 60% dos conteúdos obrigatórios serão oriundos da Base. Dessa maneira, nota-se que o texto da reforma está mais preocupado com o funcionamento do Ensino Médio e,

¹ Departamento de História/UFPB

principalmente, de onde virá o dinheiro para custeá-lo, do que propriamente a respeito dos conteúdos ensinados para os jovens.

A implementação da MP se dá mesmo após uma série de protestos protagonizado por estudantes do Ensino Médio no final de 2016, que ocuparam escolas em todo o país. Suas principais reivindicações consistiam na melhoria da educação pública, oposição à condução da reforma do Ensino Médio pelos órgãos governamentais e a solicitação de um maior diálogo com os governos, principalmente na esfera estadual. Apesar das manifestações, a reforma do Ensino Médio continuou a tramitar sob forma de MP no governo federal.

Ainda em 2016, antes da onda de protestos estudantis, a segunda versão da BNCC é lançada. Contudo, esta não foi tão discutida e criticada quanto a primeira, divulgada para consulta popular em 2015. A segunda versão da BNCC ainda possui falhas, e o esvaziamento das discussões em torno dela só pode ser entendida a partir de seu contexto político. O primeiro motivo para o esvaziamento foi o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, que concentrou a atenção de especialistas das mais variadas áreas, inclusive no campo da educação, e, o segundo, se deu pelo pouco incentivo governamental para fomentar as discussões, alterando, por exemplo, o calendário de discussões até então proposto. Há certo receio de que a BNCC não seja aprovada, ou, então, de que uma versão sem nenhuma discussão prévia passe pelo Congresso.

As discussões em torno da BNCC começaram em 2015, na tentativa de cumprir o PNE de 2014, que determinou o prazo de dois anos para a formulação de uma base curricular para todo o Brasil. Na primeira versão, ficou definido que 60% dos conteúdos ensinados na Educação Básica deveriam ser provenientes da BNCC, e que os outros 40% ficariam sob a responsabilidade de estados e municípios, com o objetivo de contemplar toda a pluralidade brasileira. O prazo para a consulta popular terminou em março de 2016, e a mesma foi realizada principalmente por meio eletrônico, através do preenchimento de um formulário, recebendo mais de doze milhões de contribuições, algo inédito no cenário brasileiro.² Porém, esse alto número não significa uma efetiva contribuição. Uma das principais críticas foi o caráter restritivo do formulário e a incerteza no

² Cf. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/contribuicao-dados>. Acesso em: 28 fev. 2017.

processamento de todos os dados coletados, principalmente nos campos em que o cidadão poderia escrever sua opinião.

A primeira versão da BNCC recebeu críticas contundentes, e uma das áreas que apresentou o maior número de problemas foi História, a última a ser divulgada. Nesta versão, na descrição dos componentes da História, o exercício da cidadania é utilizado na construção da justificativa da disciplina, bem como aspectos relacionados à pluralidade e ao respeito. A constituição é evocada, com destaque para os benefícios da História para a construção da sociedade democrática brasileira:

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. Desse modo, favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, *a construção da sociedade democrática brasileira*. (BNCC, 2015, p. 241, *grifos nossos*)

A respeito do componente de História, a primeira versão recebeu inúmeras críticas³, e uma síntese dos principais pontos está no documento elaborado pela ANPUH-Nacional intitulado *Manifestação Pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum*, disponível no site da associação⁴. Dentre as principais críticas, está a predominância de uma história nacional, sem as devidas interlocuções com os outros espaços e tempos; uma crítica má formulada do eurocentrismo; uma tendência a uma formação cívica, pautada apenas nos símbolos nacionais, e não o ensino de uma cidadania crítica e atuante; e, por fim, o objeto de nosso interesse, a forma precária como os conteúdos relativos à História Antiga e História Medieval foram tratados. A única presença da Antiguidade está relacionada a um ensino de uma percepção temporal tratada no

³ Para um exemplo *vide* a posição do professor Pedro Paulo Funari, divulgada no Jornal *Folha de São Paulo* (23/11/2015), disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2015/11/1709642-mudancas-no-ensino-de-historia-sao-prejudiciais-diz-professor-da-unicamp.shtml>. Acesso em: 24 fev. 2017.

⁴ Disponível em <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 21 abr. 2016.

início do Ensino Fundamental nos itens CHHI6FoA66⁵, CHHI6FoA71⁶, CHHI6FoA72⁷. Dessa maneira, a História Antiga e Medieval praticamente não existe na BNCC e seu ensino ficaria majoritariamente relegado aos 40% de conteúdos opcionais, a ser definido localmente.

Após a divulgação da primeira versão da BCNN vários documentos de manifesto produzidos por universidades, associações e instituições foram divulgados, e alguns encaminhados para o MEC. Destacaremos três deles: *Carta aberta dos professores do Norte e Nordeste sobre a BNCC*⁸, *Carta de repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos profissionais de História Antiga e Medieval*⁹ e *Um manifesto pela História e pelas experiências das culturas da Antiguidade*¹⁰. Em comum na justificativa da defesa da História Antiga e Medieval, todos ressaltam a importância da alteridade no ensino de História e como a Antiguidade e o Medievo podem ser utilizados para esse fim:

Destaca-se, outrossim, a importância do exercício da alteridade histórica, elementar a este componente curricular, uma vez que nos permite compreender a formação e a dinâmica de sociedades diferentes da nossa a partir de suas próprias categorias de pensamento, visões de mundo e expectativas sobre a vida bem como modos de agir e pensar, crenças e percepções de si e do outro particulares, já que construídas no tempo (*Carta aberta dos professores do Norte e Nordeste sobre a BNCC*).

Uma formação plural deve envolver elementos mais heterogêneos, que superem os limites das identidades nacionais e envolvam diversas questões sensíveis aos estudantes. Se, por princípio, as identidades são relacionais, a ausência de variáveis que permitam o contato com as alteridades empobrece de modo significativo a formação humanista dos

⁵ Conhecer e reconhecer diversas maneiras de contagem e de registro do tempo – calendários e outras formas consagradas-, dos astecas, dos maias, dos egípcios, dos diferentes povos indígenas brasileiros entre outros, discutindo usos e adequações. (Brasil, 2015, p. 251)

⁶ Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificado como o Brasil se insere nesta periodização. (Brasil, 2015, p. 251)

⁷ Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. (Brasil, 2015, p. 251)

⁸ Disponível em <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3149-carta-de-professores-do-norte-e-nordeste-sobre-a-bncc>. Acesso em: 24 fev. 2017.

⁹ Disponível em <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval> Acesso em: 24 fev. 2017.

¹⁰ Disponível em <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc> Acesso em: 24 fev. 2017.

estudantes (*Carta de repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos profissionais de História Antiga e Medieval*).

O (a) jovem brasileiro(a) tem o direito de possuir uma formação pautada pelo exercício do reconhecimento das diversas experiências/alteridades. Acima de tudo, os jovens brasileiros têm o direito de compartilhar do conhecimento produzido pela humanidade, nem que seja ao menos dos grandes marcos da história mundial a fim de compreender e criticar o mundo em que se inserem, o mundo em que vivem (*Um manifesto pela História e pelas experiências das culturas da Antiguidade*).

O ensino de História Antiga pautado no exercício da alteridade já é tratado por especialistas da área há quase uma década. Gonçalves e Silva (2008, p. 29-30) e Silva e Gonçalves (2015, p. 7), ao analisarem o ensino de História Antiga nos livros didáticos, demonstram o potencial uso da Antiguidade para o ensino da pluralidade cultural e alteridade, aspecto que, de acordo com eles, não é abordado nos livros didáticos. Os livros didáticos ainda possuem problemas no tratamento da Antiguidade, podendo contribuir para a construção de preconceitos, já que continuam adotando uma visão da Antiguidade eurocêntrica, com simplificações, generalizações, erros graves, anacronismos, juízo de valores e, normalmente, estão desatualizados, utilizando uma linha de raciocínio da primeira metade do século passado.¹¹

Considerando esses aspectos, constata-se o distanciamento da primeira versão das recentes pesquisas acadêmicas e dos esforços realizados por professores universitários para a difusão do História Antiga na Educação Básica.¹² Dessa maneira, a História Antiga permite ao aluno o encontro com o outro, exercitando sua alteridade, permitindo o desenvolvimento da consciência do seu passado e de suas ligações com o presente.

¹¹ Cf. Funari (2004), Gonçalves e Silva (2008, p. 25-28); Rodrigues (2012, p. 26-30); Silva (2010, p. 141), Silva e Gonçalves (2015, p. 9).

¹² Algumas experiências voltadas para o ensino de História Antiga na Educação Básica são: i) PET da UFPR que trata de Pompeia (<https://pethistoriaufpr.wordpress.com/>); ii) o projeto Aprendendo com *Clio – Educação Patrimonial e Cultural Material da Antiguidade* conduzido pela UFRJ (<http://aprendendocomclio.wix.com/lhia>); iii) projeto PROLICEN *Vocabulário político da Antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania* realizado na UFPB e dedicado a produção de material didático e divulgação do conhecimento a respeito da Antiguidade numa perspectiva interdisciplinar; iv) PIBID da FURB, que incentivou o contato dos alunos do Ensino Fundamental com a fonte no original, em grego; v) material educativo desenvolvido pelo LABECA (<http://labeca.mae.usp.br/pt-br/professores/>).

As ligações entre a Antiguidade e o Brasil, destacando a presença desta no mundo atual, também foi um argumento em comum nos três documentos. A *Carta aberta dos professores do Norte e Nordeste sobre a BNCC* destaca o fato das experiências da Antiguidade ultrapassarem os limites geográficos, deixando marcas em todo o Mundo Ocidental, como, por exemplo, as línguas latinas, em particular o português, o cristianismo e a democracia. A História Antiga é essencial para entendermos o processo de construção da identidade brasileira como pertencentes ao Ocidente, uma vez que as identidades são socialmente construídas (Guarinello, 2013, p. 8). Assim, nós nos vemos com ocidentais, e a presença da Antiguidade está em diversos aspectos do nosso cotidiano, como explicita Guarinello (2013, p. 13):

Vemo-nos como ocidentais e os textos bíblicos, o Egito, a Mesopotâmia, a Grécia e Roma parecem-nos mais próximos que as Histórias de outros povos e regiões. Não é uma visão falsa em si mesma: falamos uma língua latina, nossa cultura escrita deve muito aos clássicos gregos e latinos, nossas leis e nossa democracia inspiram-se também em textos desse mundo “antigo”, e o cristianismo, que nasceu no Império Romano, é nossa religião dominante.

Para além de ressaltar a herança imediata da Antiguidade no Brasil, o documento *Um manifesto pela História e pelas experiências das culturas da Antiguidade* também destaca acontecimentos contemporâneos que só podem ser plenamente compreendidos a partir do conhecimento do Antiguidade e do Medievo, em particular os atuais discursos políticos, posição da qual concordamos:

Ao contrário do que concebem os idealizadores do currículo de História da BNCC, a História Antiga e também a Medieval não estão tão distantes dele. Como podem os jovens brasileiros entender o que representou a entrada dos tanques americanos sobre os vestígios da antiga Babilônia (no atual Iraque) ou mesmo o saque e a destruição do museu do Iraque, se nada sabem a respeito da sociedade da antiga Mesopotâmia? Vale destacar que alguns dos primeiros selos de escrita da humanidade foram roubados durante esse saque. Como podem entender os embates das guerras étnicas da Europa contemporânea sem nenhum conhecimento do Medievo? *Como podem entender os usos da Antiguidade e do Medievo nos discursos políticos contemporâneos, se nada*

conhecem desse passado? (Um manifesto pela História e pelas experiências das culturas da Antiguidade, grifos nossos).

Após receber duras críticas uma nova versão da BNCC é lançada em abril de 2016 e inicia uma rodada de discussões nos estados em forma de seminário, integrando principalmente professores da Educação Básica. Depois os seminários avançariam para universidades e demais instituições e associações para a formulação de uma proposta final. No decorrer de 2016, com a mudança de governo, o calendário de discussões é reformulado e mantêm-se apenas os seminários voltados para os profissionais da Educação Básica. Sob o novo governo, há um silêncio com relação a BNCC e não se sabe se a segunda proposta irá ser amplamente discutida como a primeira.

Na área de História, a segunda versão difere-se substancialmente da primeira, começando pela formulação dos conteúdos, principalmente no Ensino Fundamental. Na nova versão, na descrição do componente da disciplina, o ensino de História contribui para o exercício da cidadania, a pluralidade, a alteridade, a construção da identidade e a boa convivência, mas desaparecem as referências à constituição e à sociedade democrática brasileira. Tal ausência diante da atual conjuntura brasileira saltam aos olhos, ainda mais frente às diversas propostas que buscam alterar direitos assegurados na constituição.

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos inseridos na Educação Básica ao ampliar suas vivências e significados sociais com reflexões sobre os nexos históricos que os constituem. Esse estudo favorecera *o exercício da cidadania* na medida em que, comprometido com o caráter complexo e plural desses nexos, estimule e promova o respeito as singularidades étnico-raciais e culturais, e a liberdade de pensamento, de ação, de credo religioso, e de opções políticas. Em suma, a partir de procedimentos e temas selecionados, o estudo da História deve contribuir para a consciência de si e do outro, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços sociais, e com elas *conviver*. (Brasil, 2016, p. 155, *grifos nossos*)

Com a nova versão, insere-se novamente os conteúdos de História Antiga e Medieval, que se concentram nos primeiros anos do Ensino Fundamental II,

mas ainda é possível detectar graves problemas, como demonstra a *Nota sobre a Segunda Versão da BNCC*:

Percebemos mudanças significativas, como a reinserção de história Antiga e Medieval. Entretanto, a maneira como esse conteúdo foi inserido nos desperta curiosidade: afinal, por que a referência exclusiva à Antiguidade Clássica? Quanto ao medieval, o currículo proposto favorece a preservação de estereótipos construídos na historiografia do século XIX, que tende a ver este período histórico a partir de um enfoque teocêntrico. Esta concepção é endossada na Base quando concentra o estudo da Idade Média ao estudo da cristandade, deixando de lado o estudo de realidades plurais existentes no Ocidente europeu, como a cultura islâmica. Consideramos mais grave, no entanto, o fato da Base não mencionar o estudo da história medieval peninsular ibérica, essa sim fundamental para o entendimento da formação do período colonial brasileiro. Em ambos os casos sentimos a grande ausência de referências aos processos históricos vivenciados por outros povos e culturas, sobretudo da África e das Américas (*Nota sobre a Segunda Versão da BNCC*).¹³

Dessa forma, a inserção dos conteúdos relativos à Antiguidade, porém, não assegura sua qualidade no ensino. Além das carências de aspectos importantes no ensino da Antiguidade e do Medieval e de sua inserção estar construída em modelos historiográficos ultrapassados, a distribuição dos conteúdos sobre Antiguidade também é preocupante, pois pode consolidar determinados estereótipos, como a ideia da superioridade da Antiguidade Clássica. O ensino da Antiguidade está concentrado entre o 5º ano e 6º ano do Ensino Fundamental, o que configura a passagem dos anos iniciais para os anos finais, etapas que possuem objetivos bem diferenciados na BNCC. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o foco é sensibilizar o aluno para a relação entre vida coletiva e memória, partindo da família até a cidade (Brasil, 2016, p. 298). Também está previsto uma “iniciação à História como forma específica de compreensão da experiência humana e de como ela permite articular e comparar diferentes espaços-tempo, em diferentes sociedades e culturas” (Brasil, 2016, p. 298). Já nos anos finais, o objetivo é apresentar conhecimentos relacionados a

¹³ Disponível em <http://site.anpuh.org/index.php/mais-rj/noticias-rj/item/3586-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>. Acesso em 24 fev. 2017.

processos históricos de maior complexidade, que basicamente é um desenrolar linear que vai da Grécia Antiga até o século XX, no mundo pós-Guerra Fria:

Nos anos finais do Ensino Fundamental ganha espaço o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à *lida com processos históricos de progressiva complexidade, exigindo maior capacidade de abstração*, a começar pela mobilização *do mundo da antiguidade clássica e medieval*. A proposta é a de que esse esforço de afastamento do tempo presente seja facilitado pelo estudo da História do Brasil, e que a reflexão sobre o Brasil se faça sempre presente, ora de forma direta, ora indiretamente, integrando recursos de linguagem e procedimentos de pesquisa (Brasil, 2016, p. 460, grifos nossos).

Dessa forma, a passagem dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental se dá a partir do ensino da Antiguidade, com o desenvolvimento da agricultura e das primeiras cidades, passando para o estudo dos povos da região do Oriente Médio e Egito, com o objetivo do aluno desenvolver o raciocínio histórico:

Por meio da exploração dos primeiros indícios da presença da humanidade na Terra, até as primeiras civilizações, o/a estudante vai, concomitantemente, tomando contato com conhecimentos históricos já consolidados e aprendendo a pensar com a História. A articulação entre objetivos de aprendizagem voltados para o conhecimento e objetivos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento da linguagem e de procedimentos históricos constituem um processo único e integrado de desenvolvimento do raciocínio histórico, que prepara o/a estudante para a tomada de contato com um quadro mais abrangente a partir do 6º ano (Brasil, 2016, p. 460).

De acordo com a perspectiva adotada na segunda versão, a complexidade dos processos históricos se inicia com a Antiguidade Clássica. Além disso, fica evidente a utilização da divisão da História Antiga em História Antiga do Oriente Próximo e História Antiga Clássica, com a predileção para a segunda, criando na memória coletiva o enquadramento de que pertencemos à história do Ocidente (Guarinello, 2013, 7-15). Egito e a Mesopotâmia estão no campo do exótico, o que reforça uma tendência eurocentrista que a proposta tenta tanto combater, bem

como não auxilia na promoção do estudo da alteridade que a proposta tanto almeja.

De acordo com a proposta e a disposição dos conteúdos, a história dos povos do Egito e da Mesopotâmia serve apenas de preparação para a história de outros povos mais complexos, como os gregos e os romanos. A estrutura da proposta demonstra uma evolução progressiva e linear de povos mais simples para povos mais complexos, em que os primeiros estão justamente localizados no Oriente (Egito e Mesopotâmia) e os mais “evoluídos” estão no Ocidente e são os herdeiros da tradição greco-romana, com ênfase ao ensino da democracia grega, do direito romano e da ascensão do cristianismo. Os conteúdos são dispostos de forma linear, devendo o professor proceder segundo esta ordem: o ensino da Mesopotâmia, Egito, Grécia, Roma, ascensão do cristianismo, fim do Império Romano e o surgimento da ordem medieval – como demonstra o conteúdo EFO6HI21: “ Classificar a estrutura da sociedade feudal definida a partir de três ordens, dos oradores, bellatores e laboratores, representadas pelas figuras do sacerdote, do cavaleiro e do camponês” (Brasil, 2016, p. 470).

Seguindo a disposição linear da proposta, os estudos sobre a Antiguidade iniciam-se no 5º ano, quando o aluno tem em média 10 anos de idade, com a Mesopotâmia e Egito.¹⁴ No 6º ano, com a idade média de 11 anos, o aluno tem o contato com a história grega, com a ênfase nos aspectos políticos e na história de Atenas.¹⁵ Segue-se, então, o estudo de Roma, ressaltando também aspectos políticos, como a construção do República, do Império e a questão do Direito, como indica os conteúdos EFO6HIo7¹⁶ e EFO6HIo8¹⁷, além de destacar o papel do cristianismo¹⁸. A Antiguidade se encerra no 6º ano com o estudo da passagem do Antiguidade para o Medieval.¹⁹

¹⁴ (EFO5HIo8) Conhecer as primeiras civilizações na Ásia e na África (a Mesopotâmia, a Pérsia, o Egito faraônico, os povos núbios e hebreus) (Brasil, 2006, p. 303).

¹⁵ (EFO6HIo1) Conhecer a história da Grécia antiga, com ênfase no processo de surgimento da polis e da Filosofia. (EFO6HIo2) Reconhecer os conceitos de democracia e cidadania construídos na Grécia clássica e, em particular, em Atenas (Brasil, 2006, p. 462).

¹⁶ Conhecer o processo de formação do Império Romano (Brasil, 2016, p. 464).

¹⁷ Compreender aspectos da República romana e o papel do Direito na organização do Estado (Brasil, 2016, p. 464).

¹⁸ (EFO6HIo14) Identificar as origens do Cristianismo na região da Palestina e sua propagação por outras regiões do Império Romano (Brasil, 2016, p. 466).

¹⁹ (EFO6HI17) Compreender a desestruturação do Império Romano e a formação do mundo medieval na Europa (Brasil, 2016, p. 468).

Depois do 6º ano, não há qualquer menção à Antiguidade nos 7º, 8º e 9º anos, desaparecendo completamente durante o Ensino Médio, que prioriza o ensino da História do Brasil e da sua relação com o continente americano a partir da época moderna até os dias de hoje. Com relação ao Ensino Médio, a segunda proposta é muito semelhante a primeira, e que deve ser adotada com a implementação da Reforma do Ensino Médio.

Com esta disposição dos conteúdos, durante toda a Educação Básica, o aluno terá contato com a história dos povos da Antiguidade na faixa etária média entre 10 e 12 anos, momento em que ainda está em formação seu raciocínio histórico. Ele, assim, terá dificuldades de perceber as complexidades de cada um dos povos antigos, podendo formar vários preconceitos, como vem acontecendo no ensino da Antiguidade na Educação Básica atualmente.²⁰

Outro ponto problemático na BNCC é a não retomada dos conteúdos da Antiguidade nas séries seguintes, nem mesmo na abordagem sobre o Renascimento, que é o primeiro conteúdo do 7º ano do fundamental (EFO7HI01). Sem os estudos sobre a recepção e a reapropriação da Antiguidade, o aluno irá sair da Educação Básica sem conseguir perceber que a Antiguidade esteve sempre presente no horizonte político e cultural do Ocidente.

A forma como a Antiguidade é apresentada na BNCC não se difere das críticas apresentadas há tempos por especialistas no que se refere ao ensino da História Antiga na Educação Básica. Hoje, como é evidente nos livros didáticos, tem-se uma divisão temporal tripartida que vai do Oriente (com o destaque para Mesopotâmia e Egito) para o Ocidente (Grécia e Roma). De acordo com Gonçalves e Silva, essa divisão era a mesma presente nos currículos da década de 1960, em que os estudos da Antiguidade se concentravam em torno do conceito de civilização, a fim de entender a trajetória da civilização ocidental, que se iniciaria com o surgimento de civilizações na beira dos rios Tigre e Eufrates até o desenvolvimento das civilizações do Mediterrâneo (Gonçalves e Silva, 2008, p. 25-28). Além disso, os autores ressaltam a predominância de uma visão eurocêntrica sobre a História do Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma, com a valorização dos fatos políticos (Gonçalves e Silva, 2008, p.31), aspecto que também permanece forte na BNCC, que, no que se refere à Antiguidade, parece

²⁰ Cf. Rodrigues, 2012, 30-32.

estar mais próximo de modelos de propostas curriculares já ultrapassadas do que da recente produção científica.

Desta forma, a concentração dos conteúdos relacionados à História Antiga no Ensino Fundamental e sua absoluta ausência no Ensino Médio, bem como a proposta de Reforma do Ensino Médio, provocarão um afastamento desses conteúdos na vida dos jovens e, conseqüentemente, dos cidadãos. Um dos pontos polêmicos da Reforma do Ensino Médio relaciona a formação dos profissionais da educação a partir do notório saber.²¹ Como indicado por Funari (1997, 85-86), no passado, a História Antiga no Brasil carecia de profissionais formados na área, atuando profissionais de outras, que por vezes utilizavam uma bibliografia ultrapassada, o que poderia levar um desinteresse do aluno em aprofundar os estudos. Atualmente, o cenário está mais favorável, com a atuação de profissionais formados na área em todas as regiões do Brasil, como pode ser verificado no site do Grupo de Trabalho de História Antiga da ANPUH-Brasil.²² O avanço dessa área de conhecimento também pode ser atestado pelas revistas acadêmicas especializadas e pela atuação de grupos de pesquisa e laboratórios, muitos com parcerias internacionais. Refletindo a partir da própria trajetória da História Antiga no Brasil, não é possível sustentar a possibilidade de atuação por “notório saber” beneficiar o cenário da educação brasileira, gerando uma precarização do ensino e das condições de trabalho do professor, em especial daqueles que buscam uma formação continuada em programas de pós-graduação.

A Reforma do Ensino Médio também não especifica como se dará a formação dos itinerários formativos e abre a possibilidade da inserção da modalidade de ensino à distância online (EaD), conforme indica o parágrafo 4.²³ Por isso, não há qualquer garantia de que a Antiguidade seja estudada no Ensino Médio e pode-se até mesmo ser criado um itinerário formativo da área das Humanidades sem qualquer referência à Antiguidade. Há um sério risco de que

²¹ **Art. 6º** O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: VI- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdo de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais na rede pública ou privada ou das corporações privadas que tenham atuado para atender ao inciso V do **caput** do art. 36 (Brasil, 2017, p. 5).

²² <http://www.gtantiga.com/estados.htm>

²³ §11 Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento (Brasil, 2017, p. 4).

todo o conhecimento produzido pelas universidades brasileiras neste campo do saber não consiga chegar às salas de aulas da Educação Básica.

Dessa forma, as mudanças na área da educação propostas pela Reforma do Ensino Médio e pela BCNN irão impossibilitar ao aluno um conhecimento pleno e crítico da Antiguidade, prejudicando sua formação e capacidade de entender um mundo que os rodeia. A Antiguidade é essencial para entender o campo político, uma vez que nossas instituições políticas e nosso vocabulário político é majoritariamente herança greco-romana, e os jovens, por sua vez, devem entender suas origens, transformações ao longo do tempo e seu funcionamento para atuarem plenamente nelas. Além disso, muitos discursos políticos utilizam a Antiguidade para legitimar seus argumentos, sendo o uso do passado algo comum na retórica. A título de exemplo sobre os usos do passado nos discursos políticos, demonstraremos a utilização de aspectos relacionados à Antiguidade por deputados federais e senadores durante o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, evento político de grande envolvimento social e com ampla cobertura midiática.

No dia 11 de abril de 2016, durante a sessão da Comissão Especial para dar o parecer sobre o crime de responsabilidade fiscal em que se baseou o pedido de *impeachment*, Weliton Prado (PMB-MG), favorável à instauração do processo, inicia seu discurso evocando Ésquilo, pronunciado como “Esquilo”:

Em frase atribuída a *Ésquilo*, dramaturgo grego nascido no ano 525 antes de Cristo, “Na guerra, a primeira vítima é a verdade”.

Pois é o que se tem no momento presente vivido no Brasil: população se divide e se combate, lançando mão dos artifícios mais condenáveis, porque uns entendem haver razão para os denunciadores que acusam a Presidente da República de cometer crime de responsabilidade e outros veem tentativa de golpear a democracia representativa com tal denúncia.²⁴ (*grifos nossos*)

Logo depois, no dia 15 de abril de 2016, no discurso de Marcos Soares (DEM-RJ) também favorável ao *impeachment*, a Grécia é novamente evocada, como sendo a precursora da teoria da divisão de poder.²⁵ Nos dois casos, fica

²⁴ Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1449741.pdf>. Acesso em 21 abr. 2016.

²⁵ “A usurpação do poder, prerrogativas e funções do Estado não é intervenção nova. Já existia desde a Grécia antiga. Pensou-se por lá na teoria da tripartição dos Poderes do Estado. Mesmo

evidente o desconhecimento a respeito da Antiguidade, seja pela pronúncia errada, seja pela informação equivocada a respeito da *pólis*, pois a aplicação da teoria da divisão de poderes não é possível, já que as esferas políticas, cívica, religiosa, jurídica e legislativa eram profundamente imbricadas: por exemplo, um cidadão ateniense poderia exercer funções judiciárias e legislativas. Na *pólis* democrática, era valorizado o processo participativo ativo e direto, com decisões coletivas tomadas depois de deliberação mediada pela palavra.²⁶

Dias depois, em 17 de abril de 2016, Conceição Sampaio (PP-AM) utiliza uma citação de Platão para justificar seu voto, enaltecendo o papel do juiz, equiparando sua ação de votar a favor do impeachment com um ato de justiça, de acordo com as leis.²⁷ No dia seguinte, Gonzaga Patriota (PSB-PB) com o voto também favorável ao impeachment, fez a equivalência desse procedimento com o ostracismo, informando para a audiência que o afastamento de um presidente remonta aos inícios da República:

Hoje em dia, na maioria dos países onde a democracia representativa e o sistema presidencialista estão em vigência, há a possibilidade de o Presidente da República ser afastado do poder em casos de crimes contra o bem público, previstos em suas cartas constitucionais, por meio de um processo de *impeachment*. Esse tipo de processo remonta à tradição política inglesa e também às mais antigas civilizações. Um caso clássico é o ostracismo, que ocorria no seio da civilização ateniense, na Grécia Antiga.²⁸

Esta fala é sintomática sobre a percepção da Antiguidade no Brasil, principalmente no que se refere à Grécia e Roma, que são vistas como indissociáveis, principalmente no campo político. Não há uma separação entre a prática republicana romana e a democracia ateniense, remetendo o processo de *impeachment* à Antiguidade, o que é equivocado. O uso retórico do ostracismo

assim, não se conseguia vislumbrar algo tão difícil, ou seja, o respeito às diferenças e às funções administrativas exercidas pelos Poderes.” Disponível em <https://goo.gl/5nk6Ry>. Acesso em: 20 dez. 2016.

²⁶ Para mais informações sobre a cultura política da participação direta e o papel do cidadão na democracia ateniense ver Dabdab Trabulsi (2006); Arnason, J. P., Raaflaub, K. A., Wagner, P. (2013).

²⁷ Sr. Presidente, gostaria, em primeiro lugar, de agradecer a Deus por este momento e pedir-lhe misericórdia para nossa Nação. Não acho que, no final desta noite, teremos vencidos nem vencedores, mas quero lembrar aqui uma frase de Platão: *O juiz não é nomeado para fazer favores com a justiça, mas para julgar segundo as leis*. Pelo Amazonas, pelo Brasil, o meu voto é sim. Disponível em <https://goo.gl/9Dok6b>. Acesso em: 21 abr. 2016.

²⁸ Disponível em <https://goo.gl/vvOzBO>. Acesso em: 20 dez. 2016.

não permite espaço para descrever seu funcionamento, pois, dessa forma, todo o argumento seria derrubado. O ostracismo era uma medida legal em que qualquer cidadão poderia perder seus direitos cívicos, e não apenas aquele que é alvo do processo, como é no caso do *impeachment*.

No Senado, ainda encontramos mais dois exemplos do uso da Antiguidade. O senador Pedro Chaves (PSC-MS) inicia seu discurso afirmando que os gregos antigos estabeleceram os mecanismos de representação popular, e cabe ao político ter a missão de escolher o que é o mais correto e melhor para o povo, o que no seu argumento, é o *impeachment* de Dilma Rousseff. Já o senador José Pimentel (PT-CE), para repudiar o *impeachment*, utiliza a imagem do Império Romano, destacando sua “exploração” aos mais pobres.

A utilização de referências da Antiguidade na Câmara dos deputados e no Senado apresenta algumas diferenças, que são intrínsecas à própria natureza do discurso, já que no Senado o tempo de fala é maior, permitindo a construção de argumentos mais elaborados. Dessa forma, a Antiguidade entra como um dentre outros componentes do passado listado para demonstrar o valor do político na sociedade, ressaltando principalmente sua missão e que suas ações estão em sintonia com a vontade popular. Na Câmara, apesar dos discursos serem menores, a Antiguidade é majoritariamente evocada de forma errada, demonstrando pouco conhecimento sobre o assunto e falta de preparo do discurso. Em comum, o uso da Antiguidade por deputados federais e senadores não corrobora significativamente nenhum ponto da argumentação e poderia ser facilmente omitido do discurso sem prejuízo para o entendimento das ideias. Mas por que razão a insistência em utilizar a referência aos Antigos? Uma hipótese é a de que isso demonstraria certa erudição. O conhecimento da Antiguidade sempre esteve relacionado a domínio de uma erudição²⁹ e por muito tempo o acesso a esse conhecimento era restrito a membros da elite.

A pretensa erudição se descontrói com uma educação de qualidade, no qual os conteúdos ensinados sejam significativos e partes integrantes da vida dos cidadãos. A utilização de exemplos do passado por partes dos políticos brasileiros demonstra a importância do estudo de História para a sociedade, pois dependendo da forma como a História é ensinada, colaborará para a continuidade dessa pretensa erudição, principalmente se for ensinada uma

²⁹ Cf. Funari (1997).

História enquanto uma narrativa única e verdadeira do passado. O que deve ser ensinado é a História enquanto ciência, capaz de produzir um discurso científico passível de ser discutido igualmente por termos científicos (Guarinello, 2013, p. 11). É a História como ciência que possibilitará uma educação pautada em valores cidadãos, no respeito e na pluralidade, objetivos presentes nos componentes da História nas duas versões da BNCC. Porém quando analisamos a descrição dos conteúdos, principalmente na segunda versão da BNCC, nota-se a predominância da História enquanto verdade, numa discussão linear e com a apresentação evolucionista dos fatos.

A maneira como está sendo conduzida a Reforma do Ensino Médio e a construção da proposta da BNCC pode limitar o acesso do aluno ao conhecimento histórico científico, prejudicando sua formação. Nota-se que com essas medidas o ensino de História Antiga na Educação Básica será prejudicado, podendo gerar a construção de uma imagem da Antiguidade mais ligada ao campo do mítico do que do real, com a caracterização dos personagens sendo feita principalmente na imagem de deuses e heróis e o conhecimento adquirido através de filmes e outros suportes. Quais os riscos de se ter uma Antiguidade na esfera do fantasioso e utilizada no campo da pretensa erudição? O principal risco é a incapacidade de criticar aspectos importantes da esfera política, como os discursos acima apresentados, além do desconhecimento de elementos básicos relacionados ao vocabulário político atual e a teoria das formas de governo.

Assim, a partir da experiência política recente brasileira, nota-se que a Antiguidade é majoritariamente utilizada para legitimar uma ordem social, um determinado *status quo*, sob um viés conservador. Tal uso é referendado com a proposta da BNCC e da reforma do Ensino Médio ao apresentar uma Antiguidade pouco crítica, factual e restrita. Diante desse cenário, o principal desafio do especialista em Antiguidade é transformar o ensino deste conteúdo em algo que seja significativo (Funari, 2004, p. 5), presente na vida do aluno, fazendo sentido para as preocupações do agora (Guarinello, 2004, p. 5), e potencializando o exercício da cidadania. É inegável o papel fundamental do ambiente escolar no desenvolvimento de uma consciência crítica, que é essencial para um cidadão atuante e participativo na esfera política.

O Brasil atual precisa da História Antiga e de seu ensino em todos os níveis da educação, para que nos permita encontrar novas leituras de mundo e,

com esse novo olhar, possamos encarar os desafios futuros, principalmente no campo da política.

Referências Bibliográficas

Arnason, J. P., Raaflaub, K. A., Wagner, P. (eds). *The Greek polis and the invention of democracy: a political-cultural transformation and its interpretation*. Oxford, Wiley- Blackweel, 2013.

Brasil. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, 2015.

Brasil. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, 2016.

Chevitarese, André L.; Cornelli, Gabriele; Silva, Maria Aparecida de Oliveira (orgs.). *A tradição clássica e o Brasil*. Brasília: Archai-UNB/Fortium, 2008.

Dabdab Trabulsi, José Antônio. *Participation directe et démocratie grecque – Une histoire exemplaire?* Besançon: Presses universitaires de Franche- Comté, 2006

Gonçalves, Ana Tereza Marques; Silva, Gilvan Ventura da. O ensino de história antiga nos livros didáticos brasileiros: balanço e perspectivas. In: Chevitarese, André L.; Cornelli, Gabriele; Silva, Maria Aparecida de Oliveira (orgs.). *A tradição clássica e o Brasil*. Brasília: Archai-UNB/Fortium, 2008.

Funari, P. P. A.; Garraffoni, R. S. História Antiga na sala de aula. *Coleção Textos Didáticos*, n. 51, 2004.

Funari, P. P. A.; Garraffoni, R. S. Considerações sobre o estudo da Antiguidade Clássica no Brasil. *Acta Scientiarum*. Education Maringá, v. 32, n. 1, 2010, p. 1-6.

Funari, P. P. A. A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares. *Revista História Hoje*, São Paulo, n. 4, 2004. P.1-6.

Funari, P. P. A. Cidadania, erudição e pesquisas sobre a Antiguidade clássica no Brasil. *Boletim do CPA*, Campinas, nº 3, jan./jun. 1997.

Guarinello, Noberto Luiz. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2013.

Leite, Priscilla Gontijo. Ensino de história, conjuntura política brasileira e democracia: reflexões a partir da Antiguidade. *Anais do XVII Encontro Estadual de História – ANPUH-PB*. v. 17, n. 1, 2016, p. 1312-1322.

Rodrigues, Renata Cardoso Belleboni. Reflexões no ensino da História Antiga. *Revista NUPEM*. V. 4, n.7, 2012, p. 25-36.

Silva, Semíramis Corsi. Aspectos do Ensino de História Antiga no Brasil: algumas reflexões. *Alétheia: Revista de estudos sobre Antigüidade e Medievo*, Vol. 1, Janeiro a Julho 2010. p. 145-155.

Silva, Lisiana Lawson Terra da; Gonçalves, Jussemar Weiss. O ensino de História Antiga: algumas reflexões. *Anais eletrônicos do XXVIII Simpósio Nacional de História*. 2015.

Manifestação Pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em 21/04/2016.

O LUGAR DA HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL

Gilberto da Silva Francisco¹

RESUMO: Este texto apresenta uma discussão sobre o lugar da História Antiga no Brasil. Não do ponto de vista da produção acadêmica, nem do ensino formal, disciplinar. Trata-se de um debate amplo sobre História Antiga e memória social. Para pensar a História Antiga no Brasil, foi necessário considerar a noção de história e de antiguidade atrelada a ela, bem como as críticas que começam a aparecer mais recentemente ao caráter universalista e civilizatório que destacava a História Antiga em narrativas históricas variadas. Com isso, a discussão sobre a especificidade do lugar da História Antiga no Brasil é apresentado em diálogo com um contexto de crítica do campo que é mais amplo, internacionalmente articulado, e as especificidades próprias da sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: História Antiga, História Antiga do Brasil, História Antiga no Brasil.

ABSTRACT: This paper deals with a debate on the place of Ancient History in Brazil. It's not about the academic research or disciplinary teaching, but a broad debate on the Ancient History as social memory. To develop this debate, it is necessary consider the notion of History and Antiquity related to it, as well as the recent criticisms about the civilizational and universal discourse that highlighted the Ancient History in several historical narratives. Thus, the debate about the specificity of the place of Ancient History in Brazil is presented in dialogue with the criticisms on the field, in its international reach, but mainly the specificities of Brazilian society.

KEYWORDS: Ancient History, Ancient History of Brazil, Ancient History in Brazil.

A pátria que quisera ter era um mito; era um fantasma criado por ele no silêncio do seu gabinete. Nem a física, nem a moral, nem a intelectual, nem a política que julgava existir, havia. A que existia de fato, era a do Tenente Antonino, a do doutor Campos, a do homem do Itamarati. E, bem pensado, mesmo na sua pureza, o que vinha a ser a Pátria? Não teria levado toda a sua vida norteado por uma ilusão, por uma ideia a menos, sem base, sem apoio, por um Deus ou uma Deusa cujo império se esvaía?

¹ Professor Adjunto do Departamento de História da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de Universidade Federal de São Paulo. Agradeço aos colegas Fábio Augusto Morales e Gustavo Duarte Junqueira pelos longos diálogos e dicas sobre vários dos temas abordados neste texto. Agradeço, ainda, ao LEIR-MA-USP pelo ambiente de amplo diálogo intelectual, no qual muitas das questões aqui apresentadas foram discutidas, e onde conheci muito da bibliografia aqui apresentada.

Não sabia que essa idéia nascera da amplificação da credence dos povos greco-romanos de que os ancestrais mortos continuariam a viver como sombras e era preciso alimentá-las para que eles não perseguissem os descendentes? Lembrou-se do seu Fustel de Coulanges... Lembrou-se de que essa noção nada é para os Menenanã, para tantas pessoas... Pareceu-lhe que essa ideia como que fora explorada pelos conquistadores por instantes sabedores das nossas subserviências psicológicas, no intuito de servir às suas próprias ambições... Reviu a história; viu as mutilações, os acréscimos em todos os países históricos e perguntou de si para si: como um homem que vivesse quatro séculos sendo francês, inglês, italiano, alemão, podia sentir a Pátria?²

Introdução

Neste texto, proponho a discussão de alguns pontos que considero importantes para a reflexão da relevância dos estudos de História Antiga no Brasil. Não se trata de uma análise sistemática, nem pontuada na história dessa disciplina no Brasil,³ mas da identificação, quase intuitiva, de alguns elementos que, como pesquisador e professor desse campo, fui confrontado ao longo de minha experiência acadêmica. São reflexões sobre o lugar da História Antiga no Brasil, sobretudo, como referência fundamental para a reflexão da identidade. Trata-se, portanto, dos contornos do debate sobre a memória social do que chamarei aqui, de forma um tanto generalista, de Brasil e sociedade brasileira.⁴ Para tanto, discutirei, antes, alguns elementos mais amplos, como o conceito de

² Lima Barreto. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. 17 ed.. São Paulo: Ed. Ática, s.d., p. 115.

³ Para narrativas críticas sobre a disciplina no Brasil, ver Funari *et al* (2008); Silva (2011) e o artigo *O ensino e a pesquisa de História Antiga no Brasil: reflexões a partir dos dados da Plataforma Lattes*, por Dominique Santos, Grazielle Kolv e Juliano João Nazário, publicado na seção “Laboratório” deste número da revista *Mare Nostrum*.

⁴ Não desenvolverei, neste texto, o conceito de memória social. Entretanto, vale indicar algumas referências a partir das quais penso a ideia de memória social. Para uma discussão ampla do conceito de memória, incluindo a memória social ou coletiva, ver Le Goff (1990, p. 423-84) e Motta (2011). Para um debate mais específico sobre memória social e história, ver Burke (1992), considerando que “a memória social, tal como a individual, é seletiva, [e] precisamos identificar os princípios de seleção e observar a maneira como variam de lugar para lugar, ou de um grupo para outro, bem como a forma como se modificam ao longo do tempo” (p. 238).

história e, mais detidamente, de História Antiga, objetivando entender a sua integração com o debate específico aqui proposto.

Neste ponto, é importante definir, mesmo que superficialmente, o conceito de história; e, nesse sentido, é devido dizer que o objetivo aqui não é a apresentação de um panorama do debate acadêmico, mas de uma observação rápida de sua diversidade semântica que concentra: (i) a noção de uma experiência vivida por um grupo, uma sociedade, o processo ou fato histórico (a vivência histórica, recorrendo à formulação de Le Goff);⁵ (ii) uma narrativa organizada em torno de um gênero literário específico (a narrativa histórica); e (iii) uma disciplina criada no século XIX em torno de uma noção de fonte documental como prova, procedimentos científicos e o interesse pelo passado (a disciplina histórica). Esses três significados, que geralmente são observados de forma articulada, guardam certas especificidades; e parece necessário, ao menos, citá-las.

Quando o elemento focado é a história vivida, interessa compreender a experiência do ser humano no planeta. De forma geral, recorrendo à abertura que o debate disciplinar vem apresentando, o recorte é coerente ao percurso do *Homo Sapiens* no planeta,⁶ mas é devido notar que são as sociedades que desenvolveram a escrita e certos arranjos organizacionais em torno de centros urbanos, chamadas de “sociedades históricas”,⁷ o foco central do estudo da disciplina. Ou seja, nesse âmbito, cabe entender se o recorte acolhe a experiência do ser humano de forma abrangente ou apenas a das chamadas sociedades históricas.

Se o interesse recai sobre o gênero literário, a delimitação é outra: trata-se de um constructo de sociedades que desenvolveram a escrita e, mais que isso, que organizavam a narrativa de fatos de uma forma específica. Tal forma detida de contar as coisas foi criada na Grécia entre os séculos VI e V a.C., em torno de uma discussão aparentemente centrada no debate sobre a adequação da noção de

⁵ Le Goff, 1990, p. 7.

⁶ Ver, por exemplo, H. Moniot, *A história dos povos sem história* e A. Leroi-Gourhan, *Os caminhos da História antes da escrita* (In: Le Goff e Nora, 1995, p. 89-112), textos que discutem a inserção de experiências geralmente apartadas do interesse da disciplina histórica.

⁷ A ideia de sociedades históricas, distintas das anteriores, teve forte base na discussão antropológica desenvolvida por Lewis H. Morgan (1877) e transportada para a História em propostas que se tornaram bastante influentes, como a ideia da "revolução urbana" cunhada por Vere Gordon Childe (1950). Para uma apresentação crítica de Childe e seus dez pontos para a "revolução urbana", ver Smith, 2009.

mythos e *logos* como elemento essencial do discurso (Dewald, 2006, p. 165; Dussen, 2015, p. 156; Hunter 2017, p. 97). Esse gênero foi consistentemente mantido na Antiguidade e chegou ao século XIX com ampla autoridade;⁸ e apenas na transição entre o século XVIII e o XIX que a narrativa histórica articulou-se a uma forma cientificamente organizada, amplamente influenciada pelo debate iluminista, racionalizando conteúdos em torno de “documentos” identificados como provas. Ou seja, a disciplina histórica é bastante recente quando pensada em relação ao gênero literário.

Apesar das especificidades indicadas, esses três significados que articulam em si o mesmo termo, *história*, apresentam conexões bastante consistentes. Por exemplo, a experiência humana no planeta só é caracterizada efetivamente como um processo histórico dentro de balizas definidas pela disciplina ou narrativa históricas; e, nesse sentido, a organização de experiências de sociedades em periodizações específicas é um elemento central.⁹ A História Medieval, assim, independe da disciplina como uma experiência vivida por determinadas sociedades, mas só pode ser compreendida como “medieval” dadas as balizas fornecidas pela disciplina. De forma parecida, a narrativa histórica, apesar de ter sido criada e amplamente desenvolvida muito antes da disciplina histórica surgir, foi consistentemente apropriada por esta. Há, com isso, um cenário de variadas narrativas históricas produzidas por filósofos, antropólogos, jornalistas, memorialistas, historiadores da ciência e da arte. Todavia, a narrativa produzida pelos historiadores, no interior de sua disciplina que oferece um conjunto de procedimentos relacionados ao universo epistemológico específico, goza de ampla autoridade em relação às outras.

Esses são poucos exemplos que indicam uma trama muito complexa de relações entre os três significados; e, considerando as particularidades e as conexões observadas que a proposta discussão aqui será desenvolvida; ora tratando de algum desses níveis de forma mais detida; ora lidando com a complexidade de sua articulação. E, nessa composição, será tratado, mais

⁸ Para os “antecedentes” do gênero história, ver Carreira (1993) e Hartog (2001). Para as especificidades do gênero história da antiguidade até o século XVIII, ver Bentley (2006), Pitcher (2010) e Scanlon (2015).

⁹ Vale notar que o recorte temático que o gênero história, desde a Antiguidade, estabeleceu em torno do grande fato e grandes personagens só foi efetivamente colocado em questão diante de alternativas (história das minorias, “dos de baixo” e similares) na segunda metade do século XX, com exceções como a de Michelet no século XIX, indicando que, além das escolhas disciplinares, o próprio gênero atuou fortemente no recorte do que seria propriamente histórico.

profundamente, de uma parte essencial para a compreensão do todo: a chamada “História Antiga”. Com isso, quero dizer que não é possível realmente entender o que é história, nos três significados apresentados, sem entender a História Antiga.

*História Antiga europeia*¹⁰

Antes da disciplina organizada no século XIX, a História Antiga, como um período da história, já era um conteúdo existente. De fato, era uma parte essencial para se pensar a história como um todo, uma “história universal” que era constantemente dividida entre “antiga” e “moderna”.¹¹ Antes do século XIX, a constituição da periodização baseada na sequência entre pré-história e história não existia, e mesmo a periodização da história era bastante variável.¹² A História Antiga, assim, era a primeira parte da história, a história que carregava em si a lógica dos inícios. Inícios efetivamente. Tratava-se, não de uma transição como foi convencionalizado posteriormente (entre o Neolítico e a Idade do Bronze, ou, em termos mais gerais, entre a barbárie e a civilização), mas do começo de tudo, em um contexto em que a organização do tempo tinha sua base inicial nos relatos bíblicos, a partir do que se identificava o princípio em cerca de 4000 a.C. Portanto, uma narrativa que cobria aproximadamente seis mil anos de experiência humana.¹³

Foi uma nova compreensão sobre a natureza e o tempo intimamente ligada ao desenvolvimento da “História Natural” que proporcionou o descolamento da História Antiga do início de tudo. Pesquisas geológicas,

¹⁰ O que chamo de História Antiga europeia, para fins de distinção de outras formas que serão citadas em breve, tem certa equivalência com o termo “História Antiga”, até aqui utilizado, e também com o termo “História Antiga tradicional”.

¹¹ Durante o século XIX, no processo de secularização da história, o fim da História Antiga poderia ser situado, para além das referências mais tradicionais como o século V d.C. - a deposição de Rômulo Augusto - e a crise do século III d.C., também no nascimento de Cristo (Davenport, 1843, p. 5) e no Novo Império do Oeste sob Carlos Magno em 800 d.C. (Worcester, 1834, p. 4).

¹² A periodização quadripartite (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) ainda não existia, mas outras possibilidades já eram notadas. Por exemplo, a divisão tripartite que se tornou mais comum na periodização anglo-saxônica (Antiguidade, Idade Média e Moderna - ver Le Goff (1992, p. 18), para a discussão dessa periodização desde o século XVII), e uma divisão mais simples que dividia a história em dois períodos (História Antiga e História Moderna). Para os desenvolvimentos da história entre o século XV até o século XVIII, ver Fillafer (2017, p. 4-19).

¹³ A data específica de 23 de Outubro de 4004 a.C., baseada na tradição hebraica, foi proposta no século XVII pelo bispo irlandês James Ussher (Sato *et al*, 2012, p. 481) e rapidamente apropriada. Bossuet, por exemplo, no seu *Discours sur l'histoire universelle*, já utilizava a data de 4004 a.C. como referência cronológica para o início da “Primeira época” da História Antiga (Bossuet, 1621, p. 7). Para uma listagem de datas alternativas para a criação do mundo, entre os anos de 5872 até o 3761 a.C., fundamentadas em tradições diversificadas, ver Fomenko (2013, p. 74).

paleontológicas, arqueológicas e afins apresentavam um novo cenário cronológico alcançando os milhões de anos no passado, incompatível, portanto, com a referência cronológica proposta por Ussher.¹⁴ A opção foi marcada, nesse sentido, por um processo de laicização da história que deu uma nova forma à História Antiga.¹⁵ A História Antiga laica, portanto, descolou-se de uma história universal como vinha sendo proposta desde criações como as de Bossuet no século XVII, e ganhava contornos mais detidos, próximos dos Estados-nacionais europeus. Ela passava a ser parte de uma narrativa de outros inícios, um contraste civilizatório para grupos cuja ocupação remontava a épocas “pré-históricas”.¹⁶

É importante notar que, enquanto a História Antiga se tornava uma forma de explicação dos inícios dos Estados nacionais, passou a ser enquadrada nessa lógica também. Assim, Grécia, Roma, Atenas, Esparta, entre outras entidades administrativas do passado, foram interpretadas, explicitamente ou não, como formas originais do Estado-nação (Francisco e Morales, 2016, p. 72-7). Ou seja, a história (a narrativa e a disciplina), e mais especificamente a História Antiga, são formulações basicamente europeias, impregnadas do debate sobre o processo civilizatório e as dinâmicas políticas e administrativas dos Estados nacionais. Esses elementos são fundamentais para a compreensão da História Antiga, bem como das reavaliações e propostas alternativas atualmente apresentadas, que, no estabelecimento de críticas à História Antiga, abrangem a relativização do processo civilizatório como percurso único, ou mesmo preferencial, e a busca de novos referenciais, para o estabelecimento de alternativas.

No que se refere ao debate interno, há uma série de novidades que transitam entre algumas propostas discutindo a noção de centro-periferia, invertendo, em vários casos, a chave tradicional que privilegiava o “mundo

¹⁴ As novas perspectivas com relação ao cenário cronológico do planeta já estavam sendo amplamente discutidas em meados do século XIX – ver, por exemplo, Moore (1869, p. 118). Ver, ainda, Fagan e Beck (1996, p. 34-6) para o cenário mais amplo, envolvendo, inclusive, as teses de Charles Darwin.

¹⁵ Em termos mais amplos, seria iniciado um novo regime de historicidade menos marcado pelo caráter universal e mais ligado às especificidades das narrativas dos Estados nacionais, ver Hartog (2015, p. 11-20).

¹⁶ Por exemplo, na reflexão sobre a origem da França a partir da identificação da Gália, Parke Godwin (1860, p. 49) observou a interação entre gauleses e romanos a partir da lógica de uma romanização do ponto de vista religioso (a projeção de divindades romanas sobre as gaulesas); e, no caso da Grã-Bretanha, John Reeves (1869, p. xl-xli), atribuiu qualquer traço de civilização inicial na região da Bretanha à chegada dos romanos e ao estabelecimento de uma população local romanizada.

clássico” no estabelecimento de hierarquias na compreensão de diversos tipos de contatos, uma postura chamada de pós-colonialista;¹⁷ a reorganização do quadro de identidades desmontando os esquemas baseados em identidades unificadas, aculturação, assimetrias e em naturais hierarquias entre gêneros;¹⁸ até novas perspectivas que são mais focadas em aspectos territoriais e/ou ambientais, como a inserção da História Antiga nos debates sobre a História do Mediterrâneo e da História Global,¹⁹ como uma solução para a retomada das narrativas mais amplas não pulverizadas nos debates sobre as especificidades das “infinitas” identidades. Todas essas são propostas que se apresentam como alternativas ao esquema civilizatório ao qual a História Antiga era quase exclusivamente submetida. E, nesse contexto de ampla crítica, são apresentadas histórias antigas alternativas.²⁰

Outras histórias antigas

Foi apresentado, acima, como o discurso histórico foi construído a partir de referências europeias, em termos de uma história da civilização ocidental. Quanto à formulação que mais interessa aqui, a História Antiga, é devido, ainda, pensar um pouco sobre a ideia de “antigo” conectada a ela; e, mais que isso, como o “antigo”, atualmente, está no centro de um conjunto de disputas por narrativas que chamo de alternativas. Nesse sentido, é apropriado entender a definição de “antigo” que qualifica a história aqui tratada. Retomando alguns elementos, é importante notar que essa antiguidade da história foi criada em um esquema pensado como história universal. Uma história que tinha o começo muito bem definido e um fim disputado,²¹ e que se projetava para toda a humanidade, considerando que ele era referenciado pelo ato da criação divina como observado no relato bíblico. Essa proposição, que foi aos poucos sendo redefinida ao longo dos séculos XVIII e XIX, não era mais universal em termos das origens do homem, mas do processo civilizatório que abrangeria todo o planeta em movimentos de integração em escala global desde a modernidade.

¹⁷ Ver, por exemplo, Webster e Cooper (1996) e Malkin (2004).

¹⁸ Ver, por exemplo, Penrose (2016) e Stichele e Penner (2009).

¹⁹ Ver Horden e Purcell (2000) e Woolf (1990).

²⁰ Penso em “histórias alternativas”, não como versões hierarquicamente inferiores a uma “história-padrão”, correta, mas algumas propostas novas que dialogam em grande medida com um cenário já estabelecido e que foi dominante durante longo tempo. Alternativas, assim, por que se definem em diálogo com a formulação anterior, por aceitação ou oposição.

²¹ Ver nota 12.

O antigo, que era característico de toda a humanidade (a origem do homem) passava a ser delimitado em torno de um processo mais específico. Ou seja, não se tratava da história antiga de todas as regiões do planeta, mas de um processo que, em determinado momento, projetou-se pelo planeta. Os outros inícios passaram a ser matéria de narrativas propostas em diálogos disciplinares entre a “História Natural”, Arqueologia e Etnografia (Childe, 1988, p. 9-28). Entretanto, ao antigo, situado no processo de origem da civilização ocidental, foram imputadas certas equivalências relacionadas às sociedades identificadas como centrais nesse processo. O antigo começava a ser também compreendido como “clássico” (greco-romano e essencialmente mediterrânico); ou, de forma mais abrangente, incluindo experiências como a das sociedades do Antigo Oriente Próximo, integradas como ponto inicial de estruturas fundamentais para o desenvolvimento do Ocidente, muitas vezes chamadas de “berço da civilização”.²²

A noção de antigo, nesse processo, foi consolidada em torno da ideia de um excepcionalismo europeu, o que aparece de forma contundente nas críticas que surgiram na segunda metade do século XX, em um cenário de reorganização da política internacional no contexto pós Segunda Guerra Mundial, movimentos de descolonização de vários países ainda dominados por impérios europeus, a proliferação de movimentos civis, as lutas contra regimes totalitários, o debate sobre os Direitos Humanos Universais, e a desagregação da Guerra Fria na década de 1980. Este contexto proporcionou a inserção de novos agentes e de novas questões no debate. O percurso único e sua referência civilizacional

²² É possível perceber que algumas estruturas de narrativa da “história do ocidente”, formuladas desde o século XIX, ainda são bastante ativas. Por exemplo, em uma obra generalista que tem como objetivo apresentar a formação da “civilização ocidental”, Michael Burger diz o seguinte: “Este livro trata da civilização ocidental, dos primeiros tempos até c. 1789. O motivo de partes do mundo serem atualmente consideradas “ocidente” é um dos temas de debate. Convencionalmente o Ocidente compreende as sociedades da Europa moderna, as Américas e a Austrália. Mas, a história da civilização começa no sudoeste da Ásia, no Antigo Oriente Próximo: atualmente, o Irã, Turquia e o Egito, e terras separadas deles, regiões que, claramente, nos dias de hoje, não são consideradas parte do Ocidente. Isso ocorre porque o Ocidente é membro de uma ampla família de civilizações que emergem daquelas civilizações mais antigas” (*This book is about the history of Western civilization from the earliest times until the present. What parts of the world should nowadays be considered “Western” is a matter of some debate; conventionally, the West comprises the societies of modern Europe, the Americas, and Australia. But the story of that civilization begins in modern southwest Asia, the ancient Near East: today’s Iran, Turkey, Egypt, and the lands that separate them, a region not now considered part of the West at all. This is because the West is a member of a larger family of civilizations that emerged from those earliest civilizations* – (Burger 2013, p. 1).

começavam a perder autoridade enquanto novas perspectivas apareciam – o processo histórico observado a partir da África e da Ásia, por exemplo.²³

Nesse cenário crítico, foi proposto, inclusive, certa ampliação do conceito de História Antiga, que volta a ser uma história dos inícios (Morris & Scheidel 2016), com uma efetiva diversificação geográfica. Ou seja, fugindo-se do excepcionalismo europeu, foram propostas histórias antigas da China, da África, da América, e mesmo do Brasil. Dessa forma, uma nova delimitação do antigo, que deixa de ser exclusivamente mediterrânico ou clássico. Mas, quais são as consequências disso?

É importante notar que a história, o gênero que foi apropriado em grande medida pela disciplina histórica, tornou-se uma ferramenta para o estabelecimento da narrativa dos Estados nacionais europeus. Ferramenta produzida por eles mesmos. Outras regiões do planeta, cuja articulação direta com fenômenos mediterrânicos ou próximo-orientais antigos, como norte da África, China, Índia e Norte da Europa, tinham lugar nessas narrativas, mas de forma assimétrica. Exemplos disso foram os conceitos de helenização e romanização que explicaram durante muito tempo os gregos, os romanos e a dinâmica do contato;²⁴ e mesmo a periodização, a intensidade e os vetores dos contatos, seguiam referências próprias das “sociedades clássicas”.

²³ Gran (1996), Iannone (2001, p. 25-6), verbete “Afrocentricity”; Demirci (2016, p. 53). No âmbito dessas novas leituras, mesmo as hierarquias começam a ser reorganizadas. Por exemplo, ao comentar a situação do mundo grego nos períodos arcaico e clássico, Kostas Vlassopoulos (2013, p. 24) o apresenta como “Uma pequena e empobrecida periferia de um mundo maior, mais antigo e mais rico. Confrontados com a antiguidade da civilização egípcia e seus enormes templos e estátuas, ou com o rico e poderoso império persa que governou um considerável número de comunidades gregas, os gregos não poderiam deixar de sentir admiração e inveja” (*a small and relatively impoverished periphery of a wider, older and much more powerful world. Confronted with the antiquity of Egyptian civilization and its enormous temples and statues, or with the rich and powerful Persian Empire which ruled over a considerable number of Greek communities, the Greeks could not help but feel awe and envy*).

²⁴ Ao comentar a relação entre “gregos” e “bárbaros”, o teólogo inglês Thomas Kelly Cheyne, na sua obra *The Relations Between Civilized and Uncivilized Races* de 1864, descrevia os bárbaros como inimigos naturais dos gregos, e estes como possuidores de uma “supremacia inerente”. Mais que isso, segundo ele, a dominação grega sobre bárbaros era uma necessidade destes, já que, entre gregos, observava-se uma comunidade livre, justiça no mercado e disciplina no campo (Cheyne 1864, p. 10). “Participar desse círculo mágico era ser absorvido por ele. A fragmentária civilização dos fenícios cedeu diante disso. A Sicília e o sul da Itália eram quase inteiramente helenizados” (*To come within the magic circle was to be absorbed. The fragmentary civilization of the Phoenicians gave way before it. Sicily and southern Italy were all but Hellenized – Idem, p. 10-1*). Ver, ainda, nota 17. Para críticas específicas à noção de helenização e romanização, ver Martin (2007, p. 42) e McCoskey (2012, p. 84). Para um debate amplo sobre o imperialismo e a constituição desses esquemas explicativos, chamados de “duas grandes -izações”, apresentadas como “pragas”, ver Mattingly (2013); especialmente, p. 203-45.

Entretanto, regiões apartadas desse processo histórico, como a América e a Austrália, compostas por populações que foram caracterizadas como culturas, etnias, mas não civilizações, só foram efetivamente integradas à história em narrativas “globalizantes” – as dinâmicas a partir da modernidade, como as grandes navegações, mercantilismo atlântico etc., ou enquadradas em fases selvagens ou bárbaras a partir do esforço da comparação etnográfica.²⁵ Constituiu-se uma noção de periferia tendo a Europa como centro do processo histórico que articulou várias populações do planeta, dessa forma, uma periferia da história. O Brasil, nesse contexto, integrado à história via dominação e acomodação dos portugueses na América, passaria, só então, a ser integrado à história. Até então, estava à margem dela.

No que se refere à História Antiga, continua à margem, integrado, segundo muitos, em um processo de manutenção de uma “tradição clássica”, quando se pensa no processo histórico, e na formação de uma academia intimamente ligada a centros de pesquisa europeus de estudos clássicos.²⁶ Ou seja, uma sequência imediata da proposição de outras histórias antigas é a redefinição da noção de periferia da história, o que é um elemento bastante significativo por si só; mas, ele é suficiente?

A História Antiga do Brasil

Compreender o quadro descrito é de extrema importância, já que ele indica as formas de integração do Brasil e outras periferias da história, e a situação da História Antiga europeia, como uma história dos nossos inícios, o que nos posiciona consistentemente em uma situação de periferia tripla: da vivência, da narrativa e da disciplina históricas. Aparentemente, isso justificaria o distanciamento de tal perspectiva e a busca por inícios alternativos. Se somos claramente situados na periferia de um amplo processo histórico que começou na Grécia e em Roma mais consistentemente, porque retomá-lo cotidianamente na esfera do ensino básico e superior, um dos mais importantes campos da agência da memória social em torno de discussões sobre a identidade (Guarinello, 2013, p. 7-17)? Não seria mais interessante abandonar esses inícios e propor outros que

²⁵ Ver, por exemplo, Childe (1988, p. 61).

²⁶ Para uma quantificação da formação de pesquisadores brasileiros em academias europeias, ver o artigo *O ensino e a pesquisa de História Antiga no Brasil: reflexões a partir dos dados da Plataforma Lattes*, presente na seção “Laboratório” desta revista.

não nos situassem em posição necessariamente periférica? A resposta é: não necessariamente.

Não, já que o constructo que foi descrito é ainda atuante. Ele não desaparece com a rejeição pura e simples de determinado conteúdo nas esferas da formação escolar e universitária. Ao contrário, a ideia de herança cultural, de civilização e de ocidente, para serem discutidas criticamente na redefinição de fronteiras e posições no debate histórico, dependem do conhecimento da História Antiga. Não basta dizer que Grécia e Roma não nos interessam. Elas continuam presentes em narrativas variadas, mesmo no Brasil, onde sua posição como centro pode ou não ser ratificada.

Tais narrativas são frequentemente reproduzidas em livros didáticos e paradidáticos, romances, contos e poesias; em inúmeras mídias relacionadas ao consumo de massa como novelas, filmes, livros, álbuns musicais; e mesmo na manutenção e interpretações de obras antigas como a Bíblia. Elas aparecem no repertório lexical da língua portuguesa, e na apropriação de formas arquitetônicas e artísticas antigas em várias cidades brasileiras.²⁷ Dessa forma, a proposição de uma História Antiga do Brasil como alternativa seria uma solução? Essa é uma ideia que reaparece recentemente no seio de críticas aos elementos que foram apresentados como fundamentais no esquema civilizatório – a escrita, por exemplo –;²⁸ estendendo-se a noção de história para grupos que antes estavam à margem dela. Um dos propositores da História Antiga do Brasil, o arqueólogo Eduardo G. Neves, na apresentação de um objeto específico enquadrado nessa lógica, disse que: “a arqueologia da Amazônia é, antes de tudo, uma espécie de História Antiga dos povos indígenas da região” (Neves, 2006, p. 10).

Os termos “História Antiga do Brasil” e “História Antiga brasileira”, e alguns de seus desenvolvimentos,²⁹ já vêm sendo utilizados, mas, geralmente

²⁷ Para vários estudos sobre a “tradição clássica” no Brasil, ver Chevitarese *et al* (2008). Para um estudo específico sobre arquitetura, ver Francisco (2015).

²⁸ A escrita é um dos principais índices de civilização nesse debate. Por exemplo, Morgan (1877, p. 13) indica que o estágio de civilização pode ser identificado a partir da invenção de um alfabeto fonético com o uso de uma escrita, o que foi, de certa forma, apropriado por Childe (1950, p. 3-4) que, dialogando diretamente com o esquema apresentado por Morgan, que já se mostrava amplamente aceito na época de Childe, organizando estágios de evolução entre selvagismo, barbárie e civilização, situa a revolução urbana na passagem da barbárie para a civilização e indica a escrita como um dos pontos essenciais para a identificação de um centro urbano situado no estágio da civilização, com um leve tom crítico.

²⁹ Por exemplo, “história antiga do Rio Negro” (Neves, 2015, p. 44, 54).

como conceito autoexplicativo e, portanto, sem alguma discussão sobre o seu significado mais estrito. Considerando a delimitação do objeto que ele aborda, o seu uso indica que se trata, na maior parte dos casos, de uma narrativa de grupos indígenas antes do contato com os europeus, projetando-se, assim, o território posterior para as dinâmicas passadas até então caracterizadas como pré-históricas. Entretanto, em uma entrevista, Neves discute mais profundamente a questão:³⁰

Mônica Teixeira (MT): Existe uma Pré-história do Brasil, professor?

Eduardo Neves (EN): Na verdade, não existe uma Pré-história do Brasil, existe uma História do Brasil Antigo, como eu gosto de dizer. Porque essa noção de pré-história ela traz à mente uma noção de que não havia história antes do início da colonização europeia. Acho que essa distinção só retoma que ela de fato é uma concepção sobre o passado que pode ser diferente.

MT: Mas, quando se fala de pré-história, também não se está falando do fato de povos que não tinham a escrita?

EN: Sim, mas por que a escrita tem que ser um indicador se um povo tem história ou não? Tem várias maneiras de registro pela história, como a tradição oral, por exemplo, que também são importantes.

MT: Então, do mesmo jeito que tem um mundo antigo, aquele dos fenícios, dos romanos, dos gregos clássicos etc., existe, então, uma História Antiga do Brasil?

EN: É, inclusive eu tenho usado esse termo nos últimos tempos: História Antiga do Brasil para se referir ao que algumas pessoas entendem como Pré-história do Brasil. Porque é muito esquisito você imaginar que, até o dia 21 de Abril de 1500, os povos indígenas viviam na Pré-história e, no dia seguinte, eles acordam e a História está inaugurada.

MT: De fato é, vamos dizer, eurocêntrico.

³⁰ Trata-se de uma entrevista concedida pelo pesquisador (docente do Museu de arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo) à Univesp TV em um programa intitulado “História”, para o vídeo completo da entrevista, ver o link <https://www.youtube.com/watch?v=v3Tg-z6q97Q>

A ideia de História Antiga do Brasil não é efetivamente nova; mas, as propostas anteriores não chegaram a ser consolidadas academicamente. Por exemplo, o historiador e etnólogo Ludwig Schwennhagen, que escreveu a obra *Antiga História do Brasil de 1100 antes de Cristo a 1500*, de 1928 (Cantarino, 2004, p. 85; Martin, 2008, p. 31), defendeu a presença fenícia no Brasil, promovendo, portanto, uma conexão direta com dinâmicas da História Antiga europeia.³¹ Muito diferente disso, desde o século XIX, a produção de narrativas sobre a experiência de grupos indígenas anteriores ao contato já eram propostas, como o projeto de criação de uma História Antiga e Moderna do Brasil, apresentado pelo IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) em 1840, o que foi atribuído ao naturalista Karl von Martius que se deteve, para a História Antiga brasileira, em uma formulação de base etnográfica.³² Entretanto, a proposta apresentada por Neves vai bastante além, e interessa, aqui, discutir três elementos básicos que ela apresenta: (1) a crítica ao esquema civilizatório como parâmetro para a história; (2) a caracterização negativa do conceito de pré-história; (3) a criação de uma História Antiga alternativa para a narrativa da História do Brasil.

(1)

A crítica ao esquema civilizatório enquadra-se em debates desenvolvidos ao longo do século XX. Por exemplo, Claude Lévi-Strauss já discutia, desde meados do século XX, a caracterização de povos sem escrita e a noção de civilização.³³ Ou seja, a questão não é nova, mas ainda parece bastante relevante quando se trata da história dos povos que habitavam o que se tornaria o território brasileiro, já que algumas das grandes obras de síntese estão amplamente baseadas na noção de civilização. É o caso da influente *História Geral da Civilização Brasileira*, que começa pela descrição do Período Colonial (“Do

³¹ Sobre isso, Schwennhagen dizia que os fenícios teriam chegado ao Brasil logo depois da Guerra de Troia, em cerca de 1100 a.C., e estabelecido uma colonização por cerca de 600 anos a partir de então (Ayoob, 1964, p. 31).

³² Riecupero (2007, p. 34); Kodama (2009, p. 154).

³³ Em um ciclo de conferências intitulado “Religions des peuples sans écriture” (C.N.R.S., publicado pela seção de Ciências Religiosas na ocasião do centenário da École Pratique de Hautes Études, sob o título *Problèmes et méthodes d’histoire des religions*. Paris: Presses Universitaires de France, 1968) dirigido por C. Lévi-Strauss desde 1951 (quando substituiu M. Leenhardt), teve na sua origem (em 1888, e até 1954) o nome *Religions des peuples non civilisés* (Lévi-Strauss, 1997, p. 77-8). Essa mudança buscou justamente discutir de forma mais crítica o binômio escrita-civilização.

descobrimto à expansão territorial”).³⁴ A marca da civilização já aparece no Livro Primeiro (O Velho Mundo e o Brasil), amplamente ligado à descrição das instituições portuguesas. Os grupos indígenas aparecem apenas no Livro Segundo (“A terra e a gente”), e as populações mais antigas, as que são objeto de interesse das pesquisas arqueológicas (as que Neves situa na “História Antiga do Brasil”), estão inseridas no capítulo “Fundamentos geográficos da história brasileira”, onde estão apresentadas entre a descrição da paisagem, do clima e de características geológicas (Holanda, 2007, p. 65-82).

Se a discussão crítica sobre o conceito de história aparece indiretamente nesse debate sobre a História Antiga do Brasil, algo mais profundo, que está na base do constructo europeu acima descrito, não. Quando se apresenta essa História Antiga alternativa, o que se propõe, acredito, é a reavaliação de um processo histórico. Nesse sentido, não seria necessário propor, além disso, uma periodização alternativa? O Brasil teria uma História Antiga seguida por uma História Moderna? Vale lembrar que essa lógica de periodização já estava no seio das propostas de Von Martius e de Schwennhagen; e, pensando no cenário bem mais amplo, desde propostas como a de Bossuet. Ainda, a baliza final da História Antiga do Brasil, como esquema de periodização, a meu ver, ratifica a situação da Europa como um marco divisor da História do Brasil, na medida em que é a presença dos europeus que indica o fim de uma era e inaugura uma nova. Seria, assim, uma história organizada pela noção de anterioridade ao contato, pré-europeia?

Essas questões indicam que a proposição de uma História Antiga do Brasil, na sua crítica às referências civilizacionais próprias do pensamento europeu, poderia refletir sobre possíveis redefinições das categorias de tempo envolvidas, e a periodização é apenas uma delas. É devido lembrar, ainda, que o gênero história mobiliza certas noções de tempo e memória europeus. Como, então, lidar com experiências de grupos humanos que possuem diferentes noções de tempo e memória³⁵ sem sobrepô-las, conformando-as dentro da perspectiva europeia própria do discurso histórico?

³⁴ Holanda (2007).

³⁵ Para o pensamento mítico, ver Lévi-Strauss (2000), especialmente, p. 32-41, sobre a noção de pensamento mítico e alguns grupos indígenas, e p. 42-52, onde ele discute a participação ativa de indígenas na constituição de conhecimento que antes eram dominados por observadores externos, como etnógrafos, e a própria delimitação difícil de estabelecer entre o pensamento mítico e o pensamento científico “onde acaba a mitologia e onde começa a História?” (p. 46).

A integração da experiência humana pré-contato ao campo da história parece interessante, mas ainda aparece como predominante a perspectiva europeia sobre uma experiência alheia no conteúdo e na forma; o que fica claro quando se pensa no recorte “Brasil”, delimitado a partir das dinâmicas de um Estado-nação, com base territorial. Por que importa mais o território, essa dimensão material mais explícita do Estado-nação? Qual o significado dele para as populações indígenas pré-contato? E, mais que isso, considerando a variedade da sociedade brasileira, sua história antiga não seria também composta por aquelas de povos da África, da Ásia, e até da Europa, como histórias iniciais? Quais são os agentes dessa história – o cenário do contato ou os povos e sua integração?

A linha proposta na História Antiga europeia era o processo civilizatório, o que vem sendo fortemente criticado nas propostas “descolonizadas” e mesmo nos debates que apresentam um enfoque ambiental, como visto. No caso das novas histórias antigas, incluindo a do Brasil, qual é a linha? Em resumo, parece-me, a principal questão é que, se, por um lado, discute-se a caracterização de certa experiência em termos de um deslocamento da pré-história para a história, o que é positivo, mantém-se o componente próprio do Estado nacional, o que apresenta implicações no que se refere à compreensão dessas dinâmicas passadas. Mais que isso, mantém-se certo alinhamento com a perspectiva nacionalista da história dos inícios que se organizou ao longo do século XIX.

(2)

No debate dessa nova proposta, há a reavaliação de grupos que antes eram situados na Pré-história. Ou seja, a “História Antiga do Brasil” é um “novo” rótulo conveniente que substitui “Pré-história Brasileira”, como a “História Antiga da América” substitui a “América Pré-colombiana” (McNiven, 2009, p. 430), não necessariamente vista como pré-histórica.³⁶ Assim, considerando a caracterização da bibliografia sobre os grupos humanos que habitavam a América antes do contato, e a constante inserção de alguns deles como “civilizações”, parece que, no caso da América, não é necessariamente a Pré-história que organiza a História Antiga local, mas uma fase ou era anterior à chegada dos europeus. No caso da História Antiga do Brasil, a situação é mais complexa já que

³⁶ Ver, por exemplo, Stierlin (1979); Kuiper (2010, especialmente, p. 9-10).

ela articula os dois elementos: a manutenção da chegada dos europeus como o fim de uma era e a crítica da noção de pré-história, que geralmente caracteriza pejorativamente os povos que são enquadrados nela.

Percebe-se, com isso, que a substituição do conceito de “pré-história” por “história antiga” revela certo interesse em incluir determinadas experiências humanas em campos mais bem avaliados; mas, o apagamento da noção de “pré” pode desviar importantes debates em torno do termo e sua consequência na avaliação de determinados períodos. Mesmo no campo da História Antiga tradicional, há períodos caracterizados por nomes que revelam muito da percepção dos europeus sobre esse passado e sobre eles próprios. Por exemplo, a Idade do Bronze no Egeu que é caracterizada como pré- ou proto-história, o que revela um complexo debate em torno da noção de origem dos gregos e os referenciais para a sua identificação nesse contexto, como a língua; e a própria dificuldade de estabelecimento de narrativas históricas sobre o período que é visto tanto como pré-histórico (anterior aos gregos), como proto-histórico (o início da história dos gregos).³⁷

Situação parecida acontece na caracterização do período subsequente, cuja nomenclatura é bem variada, transitando entre Idade do Ferro Inicial, Período Homérico e Período Geométrico, cada qual com certa especificidade cronológica,³⁸ e que também é chamado de “Idade Obscura” ou “das Trevas” (*Dark Ages*), caracterizado pelo desaparecimento da escrita, da arte figurativa; ou seja, um período interpretado a partir da ideia de retração cultural e econômica. Atualmente, a “obscuridade” do período é bastante discutida,³⁹ mas a nomenclatura continua como testemunho desse debate que caracterizou originalmente tal processo histórico como negativo.

Podemos observar, ainda, na nomenclatura dos períodos arcaico e clássico, uma situação parecida de avaliação e hierarquia proposta entre épocas subsequentes. Mais que isso, eles revelam uma concepção de tempo de base biológica, que compreendia as dinâmicas históricas como algo que tem um período formativo (no caso, o arcaico), um auge (o clássico) e uma decadência (o

³⁷ Seguindo essa caracterização variada, Curtis Neil Runnels e Priscilla Murray, na publicação *Greece Before History: An Archaeological Companion and Guide*, por exemplo, compreendem como Grécia pré-histórica o período entre o paleolítico e a Idade do Bronze (Runnels e Murray 2001). Para uma discussão crítica dos termos e do debate atual sobre eles, ver Manning (2012).

³⁸ Para uma discussão sobre o conceito de Idade Obscura, ver Snodgrass (2000, p. 1-23).

³⁹ Ver, por exemplo, Barker (2002, p. 988); Silberman e Bauer (2012, p. 626).

período helenístico).⁴⁰ Arcaico e clássico, do ponto de vista hierárquico, foram amplamente rediscutidos e, também neste caso, os nomes, como testemunhas da avaliação acadêmica de determinados processos históricos, foram mantidos. A manutenção de alguns desses termos que surgem na avaliação depreciativa de determinadas épocas não significa, diretamente, a manutenção de uma perspectiva negativa de avaliação sobre elas. Em muitos desses casos, a crítica é extremamente ativa, mas por razões variadas, como a tradição de certas convenções, eles permanecem.

Discutir o conceito de pré-história é fundamental, tarefa que vem sendo apresentada por alguns especialistas que propuseram a desnaturalização das hierarquias entre povos baseadas em aptidões tecnológicas, urbanísticas, políticas etc.⁴¹ A grande questão, parece, é a forte identificação, de um lado, entre história e civilização, e, do outro, entre pré-história e selvagismo/barbárie; conforme certas adaptações a partir do esquema de Lewis H. Morgan.⁴² Ou seja, conferir aos grupos humanos que habitaram a região que atualmente é caracterizada como território brasileiro a integração à história é bastante positivo; entretanto, o problema parece residir na forma como a integração pode ser feita: a partir de uma noção de tempo e territorialidade europeus. Trazer esses povos para a história não significaria, também, considerar sua estrutura de narrativa do passado, suas concepções de tempo e de espaço? Além disso, imagino que seja importante, também, oferecer espaço no debate a seus descendentes, a fim de compreender seu ponto de vista no processo.

(3)

A partir desse cenário descrito, a História Antiga do Brasil parece ter duas questões sensíveis: lidar criticamente com a noção de pré-história, com sua adequação à caracterização dos povos que habitavam o que depois viria a ser território brasileiro, e com os conteúdos propriamente europeus que influenciam profundamente a constituição dessa história (noções de tempo, de espaço e mesmo a sua caracterização como uma época “pré-europeus”). A meu ver, uma

⁴⁰ Essa proposta de periodização da história da Grécia foi, em grande medida, influenciada pela proposta de Winckelmann relacionada à tipologia das esculturas (Hedrick Jr., 2008, p. 61; Gagarin, 2009, p. 212).

⁴¹ Ver nota 6. Ver, ainda, Schmidt e Mrozowski (2013, especialmente, p.1-68).

⁴² Por exemplo, Childe, (1988), como um todo; para a referência específica a Morgan, ver p. 26-8.

tarefa interessante seria apresentar um claro deslocamento desses elementos, propondo, por exemplo, periodizações e recortes territoriais a partir das noções dos povos citados. Dessa forma, inclusive a importância da chegada dos europeus no início do século XVI, como marco de uma nova era, poderia ser atenuada, já que, para muitos desses grupos, o contato só se deu em época bastante posterior. Entretanto, nesse debate, há um elemento que interessa sobremaneira ao tema geral aqui discutindo: em que medida essa história alternativa se relaciona com a versão tradicional? Ou seja, qual a relação entre a História Antiga do Brasil e a História Antiga?

Se essa alternativa é proposta como uma história dos inícios, parece que ela só reforçaria o distanciamento que a História Antiga tradicional vem apresentando com relação a narrativas sobre os inícios em escala geral. A reorganização do campo que atualmente se pensa como História do Mediterrâneo Antigo indica que, se ainda pensamos em uma história dos inícios, trata-se dos inícios de processos de integração do Mediterrâneo, e não mais da origem da civilização ocidental; apesar de certa resistência baseada na manutenção da noção dessa origem.⁴³

Dessa forma, a História Antiga tradicional vem, cada vez menos, sendo pensada como a base de uma “civilização brasileira”. Nesse sentido, a História Antiga do Brasil não é necessariamente uma alternativa à História Antiga

⁴³ É possível, atualmente, encontrar tanto reformulações deslocando a referência “clássica” como base do Ocidente, aventando-se outras possibilidades como origens africanas ou orientais para o Ocidente (ver Bernal, 1990; Ben-Jochannan, 1988; Hobson, 2004), até a manutenção do discurso tradicional, situando o mundo clássico como referência de origem. Por exemplo, ao discutir algumas das características básicas da “civilização ocidental”, Samuel P. Huntington (1997, p. 69-70) diz o seguinte: “Quais foram as características que distinguem a sociedade ocidental durante centenas de anos antes de ela ter se modernizado? Vários estudiosos têm respondido a essa questão, diferindo em alguns detalhes, mas estão de acordo sobre as principais instituições, práticas e crenças que podem legitimamente ser identificadas como o núcleo da civilização ocidental. Eles incluem o seguinte. O legado clássico. Como uma civilização de terceira geração, o Ocidente herdou muito das civilizações anteriores, incluindo mais notavelmente a civilização clássica. Os legados da civilização clássica ocidental são muitos, incluindo a filosofia e o racionalismo gregos, o direito romano, o latim, e o cristianismo. As civilizações islâmica e ortodoxa também são herdeiras da civilização clássica, mas nem de longe com a mesma intensidade do Ocidente” (*What were these distinguishing characteristics of Western society during the hundreds of years before it modernized? Various scholars have produced answers to this question which differ in some specifics but agree on the key institutions, practices, and beliefs that may legitimately be identified as the core of Western civilization. These include the following. The Classical legacy. As a third generation civilization, the West inherited much from previous civilizations, including most notably Classical civilization. The legacies of the West from Classical civilization are many, including Greek philosophy and rationalism. Roman law, Latin, and Christianity. Islamic and Orthodox civilizations also inherited from Classical civilization but nowhere near to the same degree the West did*).

tradicional como uma explicação dos inícios da História do Brasil, já que a História Antiga tradicional vem mudando e perdendo essa característica basilar. Há, mesmo na Europa, quem comece a entendê-la no campo da alteridade, como uma história do outro; pelo menos no que se refere a certas formulações acadêmicas.⁴⁴

Mas, seria a História Antiga do Brasil uma história dos inícios em termos absolutos? Ela definiria, agora, a parcela de história que explicaria a nossa origem? Considerando a grande variedade na composição da população brasileira, parece que não. As dinâmicas passadas, pré-contato, aqui indicadas, possuem um elemento que as dinâmicas europeias, africanas, asiáticas etc. não têm: elas estavam integradas a noções territoriais específicas que, em um processo longo de reorganização, foram caracterizadas como território brasileiro. Ou seja, o que hoje chamamos de território brasileiro foi, em algum momento, alvo da experiência desses grupos humanos muito tempo antes do processo de integração que se desenvolveu depois.

Assim, se o território não é o mesmo, já que a noção de território que define o Brasil depende de noções completamente alheias aos grupos que já estavam por aqui, o solo, as montanhas, os rios, entre outros, eram os “mesmos”. Dessa forma, a alternativa não poderia ser colocada do ponto de vista territorial, já que não há necessariamente uma conexão linear entre os territórios que se estabeleceram por aqui em uma escala milenar de tempo, mas uma conexão baseada em elementos mais básicos, como o solo que pisamos, os rios que conhecemos, e algo do conhecimento pré-contato que se manteve, como observado na toponímia e o conhecimento tradicional dos povos que aqui

⁴⁴ Sobre os romanos, por exemplo, Paul Veyne (2009, p. 11) diz o seguinte: “podemos achar que um historiador não tem necessariamente como função reconfortar arrivistas em suas ilusões genealógicas. A história, essa viagem ao outro, deve servir para nos fazer sair de nós, tão legitimamente quanto nos confortar em nossos limites. Os romanos são prodigiosamente diferentes de nós e, em matéria de exotismo, nada têm a invejar aos ameríndios e aos japoneses”. E, ainda sobre essa questão: “Há uma poesia do distanciamento. Nada mais longe de nós que essa antiga civilização; é exótica, digo, está extinta, e os objetos trazidos por nossas escavações são tão surpreendentes quanto os aerólitos. O pouco que nos passou da herança de Roma existe em nós em quão diluídas doses, e ao preço de que reinterpretações! Entre os romanos e nós, um abismo foi cavado pelo cristianismo, pela Filosofia alemã, pelas revoluções tecnológica, científica e econômica, por tudo o que compõe nossa civilização. E é por isso que a História romana é interessante: faz-nos sair de nós mesmos e obriga-nos a explicitar as diferenças que nos separam dela. Uma civilização menos distante não teria essa virtude; teríamos com ela uma linguagem comum, de modo que a maior parte do que o historiador viesse a dizer poderia passar por óbvia; seria então possível à historiografia demorar-se mais tempo na penumbra em que flutua o que é apenas vagamente concebido” (Veyne, 1983, p. 10-1).

habitavam e persistem. A questão que fica é se esses elementos são suficientes para se pensar em uma história dos inícios. Em resumo, o problema, parece-me, não é pensar a experiência desses grupos que habitavam o que seria depois o território brasileiro como história, mas imputar a essa história uma noção de antiguidade sem lidar mais profundamente com suas implicações temporais e espaciais.

A História Antiga no Brasil: menos que uma conclusão, um ponto de partida

A História Antiga, como visto, está no centro de uma série de debates. Desde as críticas à sua instrumentalização no seio de práticas imperialistas, até a sua reformulação com caráter mais específico, essencialmente mediterrânico, o que ensejou uma série de novas reflexões e seu reposicionamento paulatino nas grandes narrativas. Ou seja, se antes era esperado pensar a história dos Estados nacionais como tributárias de formas criadas pela experiência caracterizada como História Antiga, atualmente, tal situação é, pelo menos, polêmica. E, considerando esse cenário, parece bastante pertinente refletir sobre algumas questões mais específicas e sua conexão com os fenômenos mais amplos acima descritos. Por exemplo, cabe perguntar: por que estudar (ou se interessar) pela História Antiga no Brasil? Por que ela importa ao brasileiro? Parece-me que o encaminhamento de uma resposta (ou várias delas) deveria considerar que a História Antiga colocada em questão não é um fenômeno exclusivamente brasileiro ou “periférico”. Trata-se de um movimento de alcance internacional, e é devido compreendê-la nesse contexto mais amplo.

Como visto, o cenário crítico promoveu internamente um processo de reorganização do campo, que ainda está em curso; e, externamente, a criação de narrativas alternativas. Tudo isso vem causando um forte impacto na História Antiga, o que pode ser notado, por exemplo, em uma recente obra de síntese, o *Companion to Ancient History* (Erskine, 2009), na qual, antes da apresentação dos vários capítulos que tratam de temas importantes para esse campo de estudo, há uma seção chamada de *Personal Perspectives* (*Idem*, p. 1-10), reservada à reflexão de alguns pesquisadores de origem variada. Há, nessa espécie de introdução da obra, duas direções para se pensar a situação da História Antiga atualmente.

Uma delas é a sua justificativa em terreno de ampla crítica. “Por que eu estudo História Antiga e por que eu penso que ela é importante” (*Why I Study Ancient History, and Why I Suppose it Matters*, p. 1-3), por Josiah Ober da Stanford University, e “Por que História Antiga?” (*Why Ancient History?* - p. 3-5), por Peter Derow da Oxford University (Wadham College), apresentam esse tipo de reflexão proposta por especialistas de centros amplamente reconhecidos internacionalmente frente à nova situação do campo, em reflexões que vão além da disciplina. Ou seja, se o debate propõe-se mais amplo que os diálogos entre especialistas, parece que esse tipo de justificativa torna-se um elemento constante.⁴⁵

Relacionado a isso, observa-se, ainda, na mesma seção da obra, a apresentação de outras “vozes”, de perspectivas alternativas, como a versão de um pesquisador japonês (“Uma visão do Japão” - *A view from Japan* - p. 7-8) e de um australiano, (“A relevância da História Antiga – uma perspectiva australiana” - *The relevance of Ancient History: an Australian Perspective* - p. 8-10). Esse tipo de resposta indica, a meu ver, um pouco dessa nova situação do campo: se, antes, ele era amplamente necessário, e sua presença não precedia a necessidade de justificativa, atualmente, em muitos contextos, sua existência é relacionada a uma série de justificativas, que é o objeto maior da reflexão que proponho.

No que se refere à sua importância no Brasil, penso na História Antiga como um tema relevante de narrativas que influencia o debate sobre identidade e memória nacional e como uma perspectiva específica, brasileira, sobre esse campo de estudo da História. Nesse sentido, proponho três direções de reflexão, encaminhando algumas repostas que, cabe dizer, são abertamente pessoais e dispostas ao debate. Elas estão inseridas em um diálogo entre a especificidade colocada (a disciplina e a narrativa sobre o passado “antigo”, mediterrânico, no Brasil) e o ambiente internacional ao qual elas estão, em certa medida, conectadas. É importante notar que, se a História Antiga era um conteúdo fundamental na composição das narrativas históricas até, pelo menos, a primeira metade do século XX, atualmente ela vem perdendo espaço. É possível notar, em

⁴⁵ Tais questões aparecem frequentemente em reflexões de especialistas sobre o campo “História Antiga”. Ver, por exemplo, Morley (1999, p. 133-62); Budin (2004, especialmente, p. 3-10); Baumgarten (2010, p. 82), Mor (2014, p. 153) e Derow (2015, p. 15-7).

certos países (por exemplo, o Brasil), o crescimento da área de pesquisa; é o que diz boa parte da bibliografia sobre o tema⁴⁶. Mas a ampla autoridade e interesse que a História Antiga já teve, atualmente, são mais delimitados, já que outras propostas de narrativa disputam o mesmo espaço, o que me parece positivo.

Na sequência, apresento três questões que considero relevantes para o estabelecimento do debate aqui proposto, que não são fixadas nos limites deste texto. Uma delas é (A) a compreensão do gênero história, cuja formulação é grega e foi amplamente desenvolvido antes da aproximação com a disciplina histórica; a outra (B) é o exercício de alteridade que o estudo da História Antiga propõe; e, por fim, a última (C) é o conhecimento do objeto que, atualmente, vem sendo colocado no centro de críticas como uma formulação imperialista.

(A)

Quanto ao gênero história, penso que é fundamental que o contexto de sua criação e de seu uso original seja bem conhecido, considerando que a manipulação do gênero na modernidade e contemporaneidade não o modificou completamente. A narrativa histórica é um elemento central no mundo em que vivemos. Desde a organização de identidades em torno da seleção contínua de referências de memória, até sua mobilização política e ideológica, propondo explicações sobre determinados povos, culturas, classes sociais etc. Ou seja, não é possível pensar o mundo atual sem entender a influência da narrativa histórica. Entretanto, essa forma de narrativa não é nova. Como visto, foi basicamente organizada no “mundo antigo”, o que deixou marcas importantes nessa forma de contar as coisas.

Por exemplo, a história de Heródoto e de Tucídides, uma investigação tendo como base certo controle do que está sendo narrado, evidentemente não é a mesma narrativa que foi apropriada e reorganizada pela disciplina histórica, tendo como base a discussão iluminista anterior e certa conexão com o debate dos Estados nacionais. Entretanto, se observarmos as propostas já presentes em Heródoto e Tucídides, a lógica da seleção dos eventos narrados, os grandes feitos, e as grandes personagens apresentados em histórias e biografias helenísticas e romanas, é possível identificar dois elementos fundamentais que persistiram até, pelo menos, a primeira metade do século XX, com raras exceções.

⁴⁶ Ver nota 3.

A partir disso, é possível considerar que a narrativa da História do Brasil em torno de “grandes personagens”, sobretudo ligadas ao campo da política (por exemplo, Dom Pedro I, José Bonifácio de Andrada e Silva, Tiradentes; e mesmo nas reformulações no contexto das críticas mais recentes, como a eleição de novos “heróis” nacionais como Zumbi dos Palmares), e “grandes feitos” (o descobrimento no contexto da expansão ultramarina portuguesa, a Guerra do Paraguai etc.), aparece dentro de certos critérios bastante tradicionais que a abordagem disciplinar da história vinha apresentando desde o século XIX, mas também muito antes disso. Esses são elementos importantes e já colocados como centrais no discurso de historiadores antigos como Heródoto, Tucídides, Políbio, Dio Cássio e muitos outros.

Outros elementos, como a característica exemplar da história (*historia magistra vitae*), proporcionando um tipo de narrativa com conteúdo fortemente moral, por exemplo, que alcançou a disciplina histórica no século XIX com certa autoridade, e o senso comum até atualmente, também é uma formulação antiga, já explicitamente presente no *De Oratore* II, 36, de Cícero (séc. I a.C.).⁴⁷ E esses são apenas alguns elementos que indicam a influência de elementos próprios da narrativa histórica no mundo antigo e que foram apropriados ao longo do tempo. Ou seja, não é possível pensar a nossa compreensão do discurso histórico sem as marcas que a formulação antiga deixou.

Como cidadãos de um Estado que situa a história em certa posição de destaque, atribuindo-lhe, por exemplo, presença constante em currículos escolares desde o ensino básico até o universitário,⁴⁸ parece bastante importante conhecer os percursos desse gênero e em que medida a sua forma antiga ainda é influente. Entretanto, não se trata apenas de uma discussão do gênero em si, em termos de uma abordagem literária, mas de conhecer mais profundamente o contexto e os elementos que proporcionaram o deslocamento de narrativas

⁴⁷ Para a formulação antiga do conceito e sua apropriação moderna, ver Pires (2007, p. 108-114).

⁴⁸ É importante notar, aqui, que, diferente da História, áreas como a Arqueologia, no Brasil, demoraram muito mais para se consolidarem como campo de pesquisa; e mesmo a formação básica em graduações é um fenômeno recente. E, além disso, não são conteúdos presentes efetivamente nas disciplinas dos ensinos fundamental e médio, sendo inserida em questões relacionadas a “temas transversais”. Ao contrário, a História, desde o século XIX é situada como conteúdo básico da formação escolar; e, mais recentemente, os debates sobre a reformulação da Base Nacional Curricular Comum, e a votação da reforma do Ensino Médio pelo Congresso Nacional em amplo diálogo com o governo federal, aconteceram em meio a amplos debates e críticas, indicando que muitos setores da sociedade civil consideram que a História ainda seja um conteúdo fundamental para a formação do cidadão brasileiro.

pautadas em formas orais e no registro mítico, para um tipo de discurso mais detidamente ligado à lógica da investigação, e da ideia de controle mais forte do conteúdo narrado. Ou seja, se consideramos a história como um elemento importante para a sociedade brasileira, é imprescindível conhecer o mundo que organizou essa forma de contar as coisas. E podemos estender esse argumento a outros elementos como o teatro, a poesia etc.

(B)

O outro elemento destacado é a História Antiga como um exercício de alteridade. A nossa inserção em determinado Estado nacional, em atividades cotidianas, centrados em uma língua, em símbolos que articulam a coletividade local ou regional, diante de fenômenos econômicos, políticos, culturais etc. com amplitude diversificada, expõe-nos a leituras das dinâmicas mais próximas, mais bem conhecidas, e aquelas mais distantes, cuja compreensão frequentemente é mediada por nossa visão de mundo. Ora, a história oferece-nos um terreno bastante fértil para pensar o outro, não apenas distante no espaço, mas também no tempo. O habitante destas terras em um passado muito distante, aqueles incluídos na História Antiga do Brasil, por exemplo, e os gregos, os romanos, os egípcios, os mesopotâmicos também.

Dessa forma, a lógica do distanciamento entre pesquisador e objeto, que na História torna-se, em muitos casos, mais fácil dada a distância temporal entre um e outro, ratifica-se na lógica da observação do outro. Um grupo que não é o nosso, uma experiência que não nos pertence, tarefa por vezes difícil quando se projeta para o passado a nossa origem organizada em termos de uma linhagem, de uma herança. Se considerarmos, de fato, a História como um “inventário de diferenças” (Veyne, 1983), a compreensão do Mundo Antigo apresenta um duplo ganho para o cidadão brasileiro. O primeiro é o contato com debates sobre uma experiência do outro, o que nos permitiria pensar nas nossas questões em perspectiva mais ampla. A cidade antiga, aquela que foi organizada na Mesopotâmia e no Egito, a pólis como a Atenas do Período Clássico, a metrópole de um império como Roma, seriam, assim, exemplos que permitiriam reflexões sobre a diversidade da experiência humana no planeta e não a nossa origem.

Entretanto, esse ganho não é específico da compreensão do mundo antigo. A compreensão da experiência humana no Japão, na África, na Austrália,

também nos ajudaria a exercitar a alteridade. Mais que isso, a observação da experiência do *Homo Sapiens* no planeta apresentaria a mesma vantagem: a observação do nosso grupo (brasileiros, americanos, membros de uma comunidade ocidental, etc.) diante de formas muito variadas de organização de grupos humanos ao longo do tempo. Mas a História Antiga apresenta um segundo ganho: trata-se de um exercício de alteridade que nos coloca diante de outro processo: aquele que organizou a lógica de herança cultural. Ou seja, teríamos, nesse sentido, além de um exercício de alteridade, como nos outros casos, a possibilidade de nos colocarmos criticamente no debate sobre a lógica de herança cultural baseada, sobretudo, na noção de mundo ocidental, o que nos leva ao último ponto aqui destacado, o conhecimento do objeto que se posiciona no centro de debates críticos que chamei aqui de pós-colonial ou descolonizado.

Dessa forma, a História Antiga nos apresenta uma possibilidade ímpar de observação crítica de esquemas de identidade e memória, e o cenário amplo de crítica é, em certa medida, responsável por isso. Ao contrário, se pensarmos na recente inclusão consistente de temas relacionados à temática indígena e africana (ou afrodescendente), os debates críticos, no que se refere aos esquemas identitários, ainda estão por ser feitos de forma mais profunda. Por exemplo, a própria ideia de uma África unificada que ronda muitas interpretações sobre o continente, a dificuldade de compreensão e publicização da variedade cultural africana e dos desenvolvimentos das populações que foram transportadas ao Brasil, indicam isso. Há, claramente, estudos que apresentam essas especificidades, mas o discurso mais abrangente observa tais conteúdos de forma bastante positiva e generalista. E o mesmo poderia ser dito sobre a caracterização da temática indígena.

O mais complexo é entender a lógica de “contribuições” a partir do discurso das três matrizes, presentes em boa parte da bibliografia influente sobre a História do Brasil. Ora, é importantíssimo compreender a história africana, indígena, e seus desenvolvimentos específicos na História do Brasil. A presença crescente desses conteúdos deve ser louvada. A questão complicada é a manutenção de um constructo multirracial, com alcance nacional, baseado na origem indígena, africana e europeia dos brasileiros, o chamado “mito das três raças”. De qualquer forma, enquanto na lógica de explicação de nosso Estado nacional esse repertório vem sendo afirmado, a História Antiga vai se retirando

como explicação taxativa da origem do que somos, e é justamente quanto a isso que o ganho para o debate sobre a identidade do brasileiro pode ser bastante efetivo: no que se refere à História Antiga, cada vez mais fica explícito que não é da nossa origem que se trata e, como ela é ainda bastante presente no nosso cotidiano, há um campo bastante favorável para as discussões críticas sobre o que somos.

(C)

Como visto, as críticas à História Antiga (*uma disciplina* vista como imperialista, na medida que articulou *uma narrativa* centrada em processos propriamente europeus como delineadores de fenômenos globais) aparecem a partir de várias direções. Entretanto, muito da crítica se estabelece a partir de um cenário de amplo desconhecimento do que seja a História Antiga. A ampla reformulação da disciplina apresenta propostas, cabe dizer, cada vez menos imperialistas. Por exemplo, a História Antiga tradicional, que vem passando por um amplo processo de reorganização, passa, inclusive, a ser chamada cada vez mais de “História do Mediterrâneo Antigo”, acrescentando a ela uma especificidade importante: ela não é mais uma história absolutamente generalista, em termos universais ou civilizatórios, e nem necessariamente clássica. Com isso, a nossa relação pode ser definida não mais pela noção de periferia de um processo ou de uma disciplina, mas como observadores de uma experiência alheia; um exercício de alteridade como indicado acima.

Essa situação parece ter especial importância por dois motivos. O primeiro é a base da crítica à História Antiga. Em termos panfletários, pode-se dizer que ela não nos serve, que ela é necessariamente imperialista, que ela contribuiu para a organização de uma identidade periférica na maior parte do planeta, inclusive no Brasil. Muitos desses argumentos são bastante válidos, mas sua validade é parcial. A História Antiga vem mudando e essas mudanças apresentam um forte componente autocrítico. Por exemplo, a perspectiva racista dos Estudos Clássicos ao longo do século XIX e XX, apresentada por Martin Bernal (1990), ainda é tema de debate e promoveu uma ampla reflexão sobre alguns critérios narrativos da História Antiga. O que quero dizer é que a crítica estabelecida à História Antiga (se ela é importante ou não para nós) deveria partir de um conhecimento mais profundo do campo. Sem isso, restam apenas

impressões um tanto desatualizadas sobre ela, o que afeta sensivelmente a qualidade do argumento crítico.

Relacionado a isso, o segundo motivo é a própria mobilização de uma consciência crítica da nossa relação com a História Antiga. Fica cada vez mais claro que não se pode criar narrativas em termos exclusivos de uma herança cultural; ou seja, não há uma linha direta entre nós e esse Mundo Antigo, por mais que haja vários elementos criados naquele contexto e que são presentes no nosso cotidiano. O gênero história é apenas um deles. Mas isso não significa que sejamos herdeiros dos gregos e dos romanos dentro de uma história da civilização ocidental; talvez sejamos herdeiros de um projeto moderno europeu que cunhou uma trajetória civilizatória cujo ponto inicial é a História Antiga. Com isso, é interessante que se pense no alheamento desse processo como uma nova tomada de posição. Se não somos mais os herdeiros distantes do mundo clássico, a própria noção de periferia pode ser repensada. Observamos o outro e essa situação não se define em termos de uma periferia diante um centro distante.

Referências Bibliográficas

Ayoob, J. C. *Ancient inscriptions in the New World or were the Phoenicians the First to discover America?* Pittsburgh: B.K. Elliott, 1964.

Barker, G. (ed.) *Companion Encyclopedia of Archaeology*, vol. 1-2. London; New York: Routledge, 2002.

Baumgarten, A. I. *Elias Bickerman as a Historian of the Jews: A Twentieth Century Tale*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2010.

Ben-Jochannan, Yosef. *Africa: Mother of Western Civilization*. New York: Alkebu-lan Books Ass, 1988.

Bentley, M. (ed.) *Companion to Historiography*. London: Routledge, 2006.

Bernal, M. *Black Athena: Afro-Asiatic Roots of Classical Civilization: The Fabrication of Ancient Greece, 1785-1985* Vol. 1. Brunswick: Rutgers University Press, 1990.

Bossuet, J. B. *Discours sur l'histoire universelle*. Paris: Sebastien Mabre-Cramoisy, 1681.

Budin, S. L. *The Ancient Greeks: New Perspectives*. Santa Barbara: ABC-CLIO, Inc, 2004.

Burger, M. *The Shaping of Western Civilization: From Antiquity to the Present*. North York: University of Toronto Press, 2013.

Burke, P. A história como memória social. In: *O mundo como teatro: Estudos de Antropologia histórica*. Lisboa: Difel, 1992.

Cantarino, G. *Uma ilha chamada Brasil: o paraíso irlandês no passado brasileiro*. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

Carreira, J. N. *História antes de Heródoto*. Lisboa: Ed. Cosmos, 1993.

Chevitarese, A. L.; Cornelli, G. & Silva, M. A. de O. (orgs.) *Tradição clássica e o Brasil*. Brasília: Fotium Editora, 2008.

Cheyne, T. K. *The relations between civilized and uncivilized races*. Oxford: T. and G. Shrimpton, 1864.

Childe, V. G. The urban revolution. *The town review*, vol. 21, n. 1, 1950, p. 3-17.

_____. *O que aconteceu na história*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara S.A, 1988.

Davenport, B. *History of the United States: containing all the events necessary to be committed to memory; with the Declaration of Independence, the Constitution of the United States, and a table of chronology*, 1843.

Demirci, M. () Historical view of Islam in the Wake of Eurocentric History. In: Sunar, L. (ed.) *Eurocentrism at the Margins: Encounters, Critics and Going Beyond*. London; New York: Routledge, 2016.

Derow, P. *Rome, Polybius, and the East*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

Dewald, C. "Paying attention: history as the development of a secular narrative". In: Goldhill, S.; Osborne, R. (eds.) *Rethinking revolutions through Ancient Greece*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 164-82.

Dussen, J. Van der. *Studies on Collingwood, History and Civilization*. London: Springer, 2015.

Erskine, A. (ed.) *Companion to Ancient History*. Malden; Oxford: West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 2009.

Fagan, B. M.; Beck, C. () *The Oxford Companion to Archaeology*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

Fillafer, F. L. "A world connecting? From the unity of History to Global History". *History and Theory*, vol. 56, n. 1, 2017, p. 3-37.

Fomenko, A. T. *Empirico-Statistical Analysis of Narrative Material and its Applications to Historical Dating*. Vol. II: The Analysis of Ancient and Medieval Records. Berlin: Springer Science & Business Media, 2013.

Francisco, G. da S. "Somos todos gregos': a influência da Grécia de Percy B. Shelley". *Revista História e Cultura*, v. 2, n. 3., 2013, p. 17-40.

_____. Breve Introdução à Arquitetura Clássica em São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

Francisco, G. da S.; Morales, F. A. "Desvelando o Atenocentrismo". *Revista de Cultura e Extensão USP*, n. 14, 2016, p. 67-79.

Funari, P. P. A.; Silva, G. J. da Martins, A. L. "Os avanços da História Antiga no Brasil". In: *História antiga: contribuições brasileiras*. São Paulo: Annablume Editora, 2008, p. 7-10.

Gagarin, M. (ed.) *Ancient Greece and Rome*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

Godwin, P. *The History of France: Ancient Gaul*. New York: Harper & Brothers, 1860.

Gran, P. *Beyond Eurocentrism: A New View of Modern World History*. New York: Syracuse University Press, 1996.

Guarinello, N. L. *História Antiga*. São Paulo: Ed. Contexto, 2013.

Hamilton, E. *O eco grego*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Landy, 2001.

Hartog, F. (org.) *A história de Homero a Santo Agostinho*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. *Regimes of Historicity: Presentism and Experiences of Time*. Translated by Saskia Brown. New York: Columbia University Press, 2015.

Heddrick Jr, C. W. *Ancient History: Monuments and Documents*. Oxford; Malden: Blackwell, 2008.

Higgins, C. *It's all Greek to me: from Homer to the Hippocratic oath, how ancient Greece has shaped our world*. New York: Harper Collins Publishers LLC, 2010.

Hobson, J. M. *The Eastern Origins of Western Civilisation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Holanda, S. B. de (ed.) *História Geral da Civilização Brasileira*. A época colonial. Vol. 1. Do descobrimento à expansão territorial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

- Horden, P.; Purcell, W. *The Corrupting Sea: A Study of Mediterranean History*. Malden: Blackwell, 2000.
- Hunter, V. J. *Past and Process in Herodotus and Thucydides*. Princeton: Princeton University Press, 2017.
- Huntington, S. P. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon and Schuster, 1997.
- Iannone, A. P. *Dictionary of World Philosophy*. London: Routledge, 2001.
- Kodana, K. *Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.
- Kuiper, K. *Pre-Columbian America: Empires of the New World*. New York: The Rosen Publishing Group, 2010.
- Le Goff, J. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.
- Le Goff, J. *The Medieval imagination*. Trad. Arthur Goldhammer. Chicago; London: University of Chicago Press, 1992.
- Le Goff, J.; Nora, P. *História: novos problemas*. Trad. Theo Santiado, 4^a ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed. S.A, 1995.
- Lévi-Strauss, C. *Vues perspectives*. Saint-Amand: Impremierie Bussière, 1997.
- _____. *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- Martin, G. *Pré-história do Nordeste do Brasil*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008.
- Martin, S. R. "Hellenization" and Souther Phoenicia: Reconsidering the impact of Greece before Alexander. University of California, Berkeley. ProQuest Dissertations Publishing, 2007.
- Malkin, I. Postcolonial concepts and ancient Greek colonization. *Modern Language Quarterly* 65 (3), 2004, p. 341-64.
- Manning, S. W. Chronology and terminology. In: Cline, E. H. (ed.) *The Oxford Handbook of the Bronze Age Aegean*. Oxford: Oxford University Press, 2012, p. 11-28.
- Mattingly, D. J. *Imperialism, Power, and Identity: Experiencing the Roman Empire* Princeton: Princeton University Press, 2013.
- McNiven, I. J.; Russell, L. "Toward a postcolonial Archaeology of Indigenous Australia". In: Bentley, A.; Maschner, H. D. G.; Chippindale, C. *Handbook of Archaeological Theories*. Lanham; New York; Toronto, Plymouth: Rowman & Littlefield Publ. Inc, 2009.
- Moore, J. S. *Pre-glacial Man, and Geological Chronology: For Three Millions of Years Before the Year 1800, A.D.* Dublin: Hodges, Foster and Co, 1869.
- Mor, M. Who is a Samaritan. In: Greenspoon, J. (ed.) *Who is a Jew?: Reflections on History, Religion, and Culture*. Proceedings of the Twenty-Fifth Annual Symposium of the Klutznick Chair in Jewish Civilization and the Harris Center for Judaic Studies, October 28-29, 2012. West Lafayette: Purdue University Press, 2014, p. 153-68.

Morgan, L. H. *Ancient society or researches in the lines of human progress from savagery to civilization*. New York : H. Holt and Company, 1877.

Morley, N. *Writing Ancient History*. New York; Ithaca: Cornell University Press, 1999.

Morris, I.; Scheidel, W. What is Ancient History? *Daedalus*, vol. 145, 2, 2016, p. 113-21.

Motta, M. M. M. História, memória e tempo presente. In: Cardoso, C. F.; Vainfas, R. (orgs.) *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 21-36.

Neves, E. G. *Arqueologia da Amazônia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

_____. “Uma rede de fios milenares: um esboço da História Antiga do Rio Negro”. In: *Baré: povo do rio*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015 p. 42-59.

Penrose, W. D. *Postcolonial Amazons: Female Masculinity and Courage in Ancient Greek and Sanskrit Literature*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

Pires, F. M. *Modernidades tucidideanas: ktéma es Aei*, Vol. 1. São Paulo: Edusp, 2007.

Pitcher, L. *Writing Ancient History: An Introduction to Classical Historiography*. London; New York: I.B. Tauris, 2010.

Reeves, J. *Reeves' History of the English Law: From the Time of the Romans, to the End of the Reign of Elizabeth*. Vol. 1, London: Reeves & Turner, Chancery Lane, 1869.

Ricupero, B. “O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a invenção da unidade nacional”. In: Brandão, G. M.; Lima, M. C.; Reis, R. R. *Regionalismos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Humanitas, 2007, p. 29-44.

Runnels, C. N.; Murray, P. *Greece Before History: An Archaeological Companion and Guide*. Stanford: Stanford University Press, 2001.

Sato, M.; Woolf, D.; Tortarolo, E.; Rabasa, J. *The Oxford History of Historical Writing*, Vol.3. Oxford: Oxford University Press, 2012.

Scanlon, T. F. *Greek Historiography*. West Sussex: Wiley Blackwell, 2015.

Schmidt, P. R.; Mrozowski, S. A. (eds.) *The death of Prehistory*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Silberman, N. A.; Bauer, A. A. *The Oxford Companion to Archaeology*, Vol. 1. Oxford: Oxford University Press, 2012.

Silva, G. J. da. Os avanços da História Antiga no Brasil. “Anais do XXVI Simpósio Nacional de História”. São Paulo: ANPUH, 2011.

Smith, M. E. V. Gordon Childe and the Urban Revolution: a historical perspective on a revolution in urban studies. *TPR*, n. 80, vol. 1, 2009, p. 3-29.

Snodgrass, A. *The Dark Age of Greece: An Archaeological Survey of the Eleventh to the Eighth Centuries BC*. New York: Routledge, 2000.

Stichele, C. V.; Penner, T. *Contextualizing Gender in Early Christian Discourse: Thinking Beyond Thecla*. London; New York: Bloomsbury Publishing, 2009.

Stierlin, H. *The pre-Colombian civilizations: the world of the Maya, Aztecs, and Incas*. New York: Sunflower Books, 1979.

Veyne, P. O inventário de diferenças. *História e Sociologia*. Tradução: Sônia Saizstein, São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. *História da vida privada*. Do império ao ano mil. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

Vlassopoulos, K. *Greeks and Barbarians*. New York: Cambridge University Press, 2013.

Webster, J.; Cooper, N. J. *Roman imperialism: Post-colonial perspectives*. Leicester: University of Leicester, 1996.

Woolf, G. World-systems analysis and the Roman empire. *Journal of Roman Archaeology*, Vol. 3, 1990, p. 44-58.

Worcester, J. E. *History, Ancient and Modern*. Boston: Hilliard, Gray & Co, 1834.

A BNCC E A HISTÓRIA ANTIGA: UMA POSSÍVEL COMPREENSÃO DO PRESENTE PELO PASSADO E DO PASSADO PELO PRESENTE

Ana Lucia Santos Coelho¹

Ygor Klain Belchior²

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar de que modo as pesquisas em História Antiga foram e podem ser associadas à contemporaneidade política brasileira. Para tanto, mostraremos a princípio um breve panorama sobre o desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular e a exclusão da História Antiga do projeto inicial. Em seguida, apontaremos as críticas acerca de tal eliminação e a importância da disciplina para a compreensão do presente. Por fim, demonstraremos como podemos relacionar o Principado de Nero com o afastamento da Presidenta Dilma Lana Rouseff. O referencial teórico empregado nesse artigo pautou-se no conceito de *Anacronismo* e na concepção de tempo não-linear, discutida por Bevernage e Lorenz (2013).

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; História Antiga; Principado de Nero.

ABSTRACT: The aim of this paper is to demonstrate how the research on ancient history have been and may be associated with modern Brazilian politics. Therefore, we will start from a brief overview of the development of the “Base Nacional Comum Curricular” and the exclusion of the subject Ancient History in its initial project. Then we will point out the criticism about such elimination and the importance of this area for understanding of the present times. Finally, we will demonstrate how we can relate Nero Principate with the impeachment of the President Dilma Rouseff Lana. The theoretical framework used in this paper was guided by the concept of Anachronism and the concept of non-linear time, discussed by Bevernage and Lorenz (2013).

KEYWORDS: BNCC; Ancient History; Neronian Principate.

¹ Doutoranda em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), sob orientação do Professor Dr. Fábio Favarsani. É membro do Laboratório de Estudos sobre o Império Romano (LEIR/UFOP). E-mail: ana.scoelho@hotmail.com.

² Doutorando em História Social pela Universidade de São Paulo, sob a orientação do Professor Dr. Norberto Luiz Guarinello. É membro do Laboratório de Estudos sobre o Império Romano e Mediterrâneo Antigo (LEIR-MA/USP) e Professor de História Antiga da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: ykbelchi@usp.br.

1. Introdução: o surgimento da Base Nacional Comum Curricular

A necessidade da implantação de um currículo nacional já é discutida no Brasil há muito tempo. Sua criação está sugerida na Constituição Federal de 1988 que determina como dever do Estado a fixação de “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, Art. 210).

A ideia da criação desse currículo, contudo, nunca foi bem aceita pelas universidades. Os docentes argumentavam que a imposição de conteúdos e objetivos comuns a todas as escolas do país “[...] funcionaria como uma camisa de força, eliminando a liberdade de ensino. Daí, então, estados e municípios criaram (ou não) seu próprio currículo, e os colégios particulares adotaram os seus, mirando os vestibulares e o Enem” (Domingues, 2015).

Para o desenvolvimento de tal currículo “específico”, as instituições não tiveram sequer um direcionamento legal. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, por exemplo, não estabeleceu quais conhecimentos deveriam ser abordados em sala de aula. O documento discutiu apenas os princípios e fins da educação nacional; o direito à educação e o dever de educar; e as disposições e objetivos dos ensinos infantil, fundamental, médio, especial, profissional e superior (Brasil, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997-1998 também não expressaram com clareza o que exatamente os alunos deveriam aprender. O material até apresenta um tópico intitulado *Conteúdos*, porém, não delimita quais conteúdos deverão ser estudados e sim como:

[...] Ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (Brasil, 1997-1998, p. 51).

Foi o Plano Nacional de Educação (PNE), transformado em lei no ano de 2014, que tornou urgente a criação de um currículo nacional único, visto como uma estratégia para melhorar a qualidade do ensino básico. No anexo

Metas e Estratégias, aparece então: “Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação [...]” (Brasil, 2014, 10.7).

A proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) só foi anunciada ao país no dia 16 de setembro de 2015. Elaborada por uma comissão de 116 pessoas – entre professores de História, pedagogos e docentes de universidades – “[...] apresentou os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que [deveriam] orientar a elaboração de currículos para as [...] etapas de escolarização” (Brasil, 2016, p. 24).

2. Os componentes História e História Antiga na BNCC

O intrigante foi que nessa apresentação da BNCC, o componente História ficou de fora, levando quase duas semanas para ser publicado. Domingues (2015) afirma que o atraso parece ter sido causado por discordâncias do ministro da educação e cultura, Renato Janine Ribeiro, às metas apresentadas pela equipe responsável pelo projeto.

Segundo Rede (2016), Ribeiro considerou o texto falho, cheio de lacunas e pouco didático. Inclusive, ao ser demitido do MEC, comentou publicamente que o projeto tinha:

[...] falhas de conteúdo; exclusão de horizontes essenciais da trajetória humana; ênfase exagerada em uma perspectiva endógena de História do Brasil [...]; abandono da cronologia, comprometendo o entendimento temporal dos processos sociais.

Outra crítica constante tem sido feita pelas Seções Regionais da Associação Nacional de História (ANPUH). Para essas, o documento propõe uma formulação genérica da disciplina História, com inúmeros objetivos que são repetitivos, pouco precisos e, às vezes, com redação confusa. Há, ainda, uma definição de conteúdos e conceitos, fatos e sujeitos históricos, sem que sejam explicitados os critérios de seleção e de organização que presidiram tais escolhas (ANPUH, 2016).

Após lermos tais críticas, surge um questionamento: como a História foi pensada, apresentada e organizada na BNCC? O projeto inicial privilegiou o rompimento com a perspectiva eurocêntrica, a partir de uma quebra da divisão

quadripartite da História, isto é, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. O propósito era o de provocar um distanciamento em relação aos centros hegemônicos de poder, favorecendo conteúdos que tratassem de temas como diversidade, pluralidade e diferença cultural.

Apesar de a ideia mostrar-se enriquecedora e contribuir para a desconstrução de estereótipos, o que houve, de fato, foi uma preocupação exacerbada com o estudo da História do Brasil, das Américas e da África. Percebe-se, portanto, que a proposta original tinha uma lacuna inaceitável: a ausência de referências à História Antiga e à Medieval. De acordo com a ANPUH (2016),

Não há justificativa plausível para a omissão da História de povos da Antiguidade de diferentes partes do mundo que legaram um patrimônio material e imaterial reverenciado até os dias atuais. O mesmo deve ser dito em relação à História Medieval, tão imprescindível para se compreender modos de vida, ideias e valores que lhe são próprios e para refletir sobre processos de mudanças que ocorreram entre a Antiguidade e a Modernidade.

A eliminação da Antiguidade, em especial, trouxe de volta intensos debates que estavam adormecidos há algum tempo. Funari (2004, p. 2), por exemplo, já havia comentado que apesar de existirem dificuldades de se encontrar instrumentos didáticos para o ensino da História Antiga, não devemos esquecer que ela serve como instrumento de reflexão crítica, permitindo ao aluno repensar sobre as estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais da atualidade. Dessa forma, o ensino da disciplina seria essencial para a formação de uma cidadania crítica e o seu abandono como objeto de reflexão ou seu conhecimento de segunda mão levaria ao aprofundamento do fosso entre a formação cultural das elites e das massas. Nesse sentido, para o autor,

o mundo clássico pode aparecer tanto como inspirador da luta pela liberdade e pela igualdade, como pode, mais comumente, servir para justificar o *status quo* patriarcal e opressivo. [...] A História da Antiguidade surge, então, como elo de ligação constante da realidade atual com suas origens ideológicas (Funari, 2004, p. 21-24)

Franco Júnior (1987, p. 169) também já tinha se posicionado nesse debate. O historiador argumentou que uma possível justificativa para o “esquecimento” da História Antiga seria a pretensão de dar maior atenção aos períodos históricos diretamente ligados à compreensão da atual realidade brasileira. Todavia, afirmou que:

[...] não é possível analisar adequadamente uma construção histórica sem considerar suas fundações. De fato, o presente só pode ser compreendido a partir do estudo do passado, mas este deve ser visto no seu todo, pois levar em consideração apenas uma parcela dele, é arriscar-se a facilmente atingir conclusões frágeis (Franco Júnior, 1987, p. 169).

Guarinello (2003, p. 51-57) apresentou um argumento semelhante ao de Franco Júnior. O autor defendeu que apesar de a História Antiga ser um objeto muito distante pode ser entendida como uma possibilidade de entendermos o presente, embora de um modo mais complexo. Se os professores desenvolvessem uma consciência mais clara de como explicam o passado para seus alunos, talvez, esses compreendessem que a tradição que estudamos no Mundo Antigo é a nossa própria tradição. Em outras palavras, que o Brasil – e o mundo ocidental – possui heranças significativas da Tradição Clássica que influenciam diretamente em nosso cotidiano, como o direito, a língua portuguesa e a arquitetura. Por isso – mas não somente –, valeria a pena estudar História Antiga, contudo, sempre lembrando que ela precisa ser “[...] transformada para atender às necessidades do presente” (Guarinello, 2003, p. 57).

Sobre o estudo de aspectos da Tradição Clássica, Fortes e Miotti (2014, p. 161) defendem que os conteúdos vinculados à Arte, à História, à Arqueologia, à Filosofia e às Línguas devem ser abordados tendo como tema a cultura clássica, com a vantagem de, ao apresentar recortes dessa cultura na escola trazer à tona uma reflexão sobre os valores atuais da nossa cidadania, em contraste e em contato com aqueles dos gregos e romanos. Segundo os autores,

colocado em perspectiva, os valores do mundo clássico poderão ser motivo de discussão dos valores do nosso mundo, cujo conhecimento é franqueado também quando nos colocamos diante de nossas origens: indígenas, africanas, europeias, asiáticas, clássicas,

múltiplas. O mundo antigo romano é apenas um entre os universos que entram na composição multicultural brasileira. De resto, a análise de textos e imagens da Antiguidade, em diferentes gêneros e datados de diferentes épocas, pode mobilizar saberes de áreas diversas (saberes históricos, literários, linguísticos, artísticos, entre outros), na formulação de um projeto transversal que contribua para o desenvolvimento cultural e cognitivo dos sujeitos da escola” (Fortes e Miotti, 2014, p. 161).

Depois de lermos os argumentos desses autores, tornou-se nítida a importância da História Antiga para a compreensão do nosso mundo, nosso presente. No entanto, se ela é tão importante por que ficou de fora do projeto inicial da BNCC? Acreditamos que existem três possíveis justificativas para essa questão. Em primeiro lugar, entendemos que a História Antiga, em geral, é percebida como uma disciplina muito distante temporalmente da contemporaneidade brasileira, o que dificulta e complexifica a realização de conexões.³ Em segundo, cremos que, embora seja uma área em expansão, as pesquisas em Antiguidade Clássica ainda exigem do estudante determinados conhecimentos, a exemplo do inglês, do grego e do latim, para a leitura das fontes e das obras historiográficas. Em terceiro lugar, compreendemos que o fato de haver um distanciamento geográfico do Brasil em relação aos espaços do Mundo Clássico, como Grécia e Roma, inviabiliza não só os estudos, mas também os investimentos governamentais.

Apesar das dificuldades, as pesquisas em História Antiga têm se desenvolvido intensamente no Brasil. Docentes de Universidade como a USP, UNICAMP, UFMG, UFOP, UFES, UFG e UFPR vêm realizando orientações e publicando trabalhos que, cada vez mais, mostram o crescimento da área e a preocupação em investigar objetos que, além de estarem inseridos na atualidade brasileira, procuram analisá-la a partir das noções de permanências e rupturas. Dessa maneira, pensamos que a ausência da História Antiga na Base Nacional não possui fundamento. E para evidenciar isso, demonstraremos de que

³ Tal ideia foi discutida em 2015 numa mesa do XVIII Simpósio Nacional de História intitulada “Histórias ‘não-brasileiras’: a antiguidade e o medievo”. A proposta dos membros presentes (Norberto Guarinello, Fábio Favarsani e Maria Eurydice de Barros Ribeiro) era justamente tentar debater essa marginalização da História Antiga e comentar sobre os rumos das pesquisas na área. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1714>. Acesso em: 14 ago. 2016.

forma as pesquisas na área foram e podem ser associadas às especificidades brasileiras.

3. As pesquisas de História Antiga no Brasil

A princípio, vejamos como os estudos *foram integrados* aos diversos contextos históricos do nosso país.

A disciplina de História Antiga foi inaugurada no Brasil por Eurípides Simões, na Universidade de São Paulo em 1940. Mas somente no final do século XX que começaria a expandir-se, primeiro nas universidades antigas e centrais, para, aos poucos, atingir as instituições novas e distantes (Carvalho e Funari, 2007, p. 14).

Em 1970, com a chegada da ditadura militar, a disciplina começou a ser vista, no meio universitário como controle ideológico, sendo identificada com a chamada direita política do país. Desse modo, as grandes universidades brasileiras adotaram currículos em que a História Antiga era estudada de maneira factual e positivista. O estudante aprendia “[...] os feitos de personagens considerados grandes [...]” e eles eram ensinados sob a forma de “[...] uma linha contínua com acontecimentos com causa e efeito, sem a análise fundamental dos processos históricos [...]” (Silva, 2010, p. 147).

Com a abertura política da década de 1980, há um aumento das produções historiográficas. As abordagens marxistas ganham força e os antiquistas passam a utilizar as reflexões de Moses Finley, historiador inglês da Antiguidade de vertente weberiana, para a escrita de seus trabalhos. Nos anos 90, por sua vez, outros temas são pesquisados. Com o advento da História Cultural, expandindo-se em nível nacional, novos métodos e objetos apareceram, o que provocou uma multiplicação de dissertações e teses influenciadas pelos conceitos de *representação e identidade*.

Nos dias atuais, as pesquisas em História Antiga no Brasil têm recebido reconhecimento nacional e internacional. Como prova disso temos: os Simpósios Temáticos da área nos encontros regionais e nacionais da ANPUH; congressos de História Antiga em várias universidades do Brasil; publicações de textos e livros de renomados pesquisadores; e um aumento das cadeiras dedicadas a professores dessa modalidade nas universidades (Silva, 2010, p. 146). Logo, cada vez mais atentas às suas inserções nas discussões

internacionais, as pesquisas não hesitam “[...] em mostrar como as especificidades brasileiras podem ser usadas, de maneira produtiva e fertilizadora, para contribuir com os debates nos ambientes hegemônicos” (Carvalho e Funari, 2007, p. 16).

Após esse breve panorama, vejamos agora como as pesquisas em História Antiga *podem ser* integradas às especificidades brasileiras.

4. O imperador Nero e o Brasil contemporâneo

Desde meados de 2013, um assunto que inegavelmente tem marcado o nosso cotidiano é a política do Governo Dilma. Incontáveis notícias circularam nos mais diversos meios de comunicação, como jornais e redes sociais, com esse conteúdo em pauta. A opinião pública havia sido condicionada a associar toda e qualquer discussão – mesmo aquelas ligadas a temas esportivos e/ou pessoais – à legitimidade de um governo que passava a ser contestado por seus opositores políticos.

Basicamente, o tópico debatido no âmbito das notícias e dos rumores políticos era o seguinte: um governo acusado de corrupção estaria apto para continuar conduzindo o país? A fim de responder esse questionamento, as pesquisas de opinião e a argumentação diária das pessoas passaram a selecionar informações que atacavam a figura da Presidenta Dilma Rousseff e o seu programa de governo.

Como sabemos, nos últimos quatorze anos, o Brasil foi administrado por dois presidentes eleitos democraticamente – Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma – e que assumiram como bandeira a defesa de políticas de cunho social, a qual nunca foi bem aceita pelos grupos mais oligárquicos. Em 2014, quando esses últimos tiveram uma derrota nas urnas, ficou claro que os projetos sociais do Partido dos Trabalhadores (PT) não seriam mais aceitos.

A partir daí os opositores iniciaram uma política de difamação da imagem da Presidenta eleita, no intuito de justificar um já pensado processo de impeachment. O descrédito aparentemente surtiu resultado, uma vez que houve manifestações populares de hostilidade nos estádios da Copa do Mundo e passeatas organizadas por grupos políticos/civis na tentativa de ilegitimar o governo. Tal processo prolongou-se pelos primeiros anos do mandato da

Presidenta, contando com o apoio incondicional dos veículos de imprensa. O resultado final: o impeachment de Dilma, em 2016.

É intrigante pensar que esse afastamento se deu muito mais pela opinião pública e pela construção de uma imagem de uma governante incapaz do que por motivos realmente jurídicos e constitucionais. Aliás, a Presidenta não tinha sobre si nenhuma acusação formal. Por isso, acreditamos que algumas indagações merecem ser levantadas aqui: o que faz um bom governo? E o que faz um mau governo (que merece ser derrubado)? Existe um bom governante e um mau governante?

Essas questões nos introduzem ao debate de como os critérios para a avaliação dos governantes e de seus governos devem ser analisados historicamente. Para tanto, vamos propor uma investigação sobre o quão útil a realidade política brasileira pode ser para avaliarmos, por exemplo, os imperadores romanos.

Para os antiquistas do século XIX, o Império Romano deveria ser estudado com ênfase nos grandes homens e em seus feitos políticos e militares. Inúmeras biografias e trabalhos historiográficos, então, foram escritos com o propósito de rememorar o governo desses personagens. A realização de tal resgate, contudo, era feita sob a ótica dos maus exemplos dos maus governantes, os quais eram destacados justamente para não serem imitados. Assim, um mau governo passou a ser o resultado de um mau governante. E mau por ser visto sob a ótica de ações ruins, fruto de seus defeitos de cunho moral, militar, educacional e até mesmo genético/familiar. Inclusive, um dos imperadores lidos e representados dessa maneira foi Nero.

São muito conhecidas as narrativas do mundo greco-romano que consideraram o Principado de Nero César Augusto (54-68 d.C.) como a encarnação do exagero, da devassidão e da crueldade.⁴ Célebres são as passagens que nos informam como Nero assassinou sua mãe Agripina, chutou sua esposa grávida até a morte, castrou um liberto e casou-se com ele, estuprou uma Vestal e mandou queimar a cidade de Roma (Champlin, 2003, p. 36).

⁴ As narrativas da crueldade e da corrupção de Nero romperam as fronteiras da Antiguidade, podendo ser lidas na literatura moderna: foi esse imperador que teria servido de inspiração para a escrita do matricídio na obra *Hamlet*, de Shakespeare, e do fratricídio em *Britannicus*, de Racine (Griffin, 2001, p. 16).

Informações que possuem respaldo de um reconhecido e central conjunto de fontes produzido na Idade Antiga: os *Anais*, de Tácito; *A Vida dos Doze Césares*, de Suetônio, e a *História Romana*, de Dião Cássio – obras compostas entre a primeira metade do século II e a primeira metade do século III, isto é, posteriores aos eventos que narram.

Ao lermos tais fontes, não é difícil identificar a origem das críticas a respeito do *princeps*: “Nero ainda continuou por muitos anos a governar, e a ser pelos seus crimes o flagelo do mundo” (Tácito *Anais* 14.12); “Prostituía-se de forma que não havia um só dos seus membros que não estivesse maculado e [...] não pôs nenhum limite às suas despesas e profusões” (Suetônio *Nero* 29-30); “Ele se envolvia em muitos atos licenciosos tanto em casa quanto na cidade [...]. Em consequência, golpes e violências frequentes ocorreram, e o mal se espalhou [...]” (Dião Cássio *Historia Romana* 61.8.1).

Parece que as críticas, então, se tornaram um lugar comum. Sustentadas pelas fontes, atravessaram várias épocas, dando centralidade a uma memória lúgubre de Nero e de seu Principado, a uma espécie de verdade, *vulgata*.⁵ Mas não haveria aqui senão uma verdade parcial? Talvez haja várias. Em outros termos, os *Anais*, *A vida dos Doze Césares* e a *História Romana* não são as únicas fontes a tratarem do Principado neroniano. Não existiriam outras tão importantes quanto essas e muito mais próximas temporalmente do objeto que analisam? Exemplos seriam: *Sobre a Clemência*, escrita por Sêneca; *Bucólicas*, de Calpúrnio Sículo, e *Farsália*, de Lucano, compostas na segunda metade do século I, por contemporâneos ao governo do soberano.

Nesse *corpus* documental, observamos elogios à bondade do imperador – “Isso teria sido difícil se a bondade não fosse natural em ti, mas encenada de vez em quando” (Sêneca *Sobre a Clemência* Proêmio 1.6) –, enaltecimentos à era de paz instaurada no Império – “[...] aquele que o nosso mundo governa com a sua divindade propícia e a paz perpétua mantém, com vigor juvenil” (Calpúrnio Sículo *Bucólicas* 4.84-86) –, e louvores à sua divindade – “Mas para mim já és um deus; e se, como um vate, te aceito no meu peito, não desejo invocar o deus que revela os segredos de Cirra, nem fazer Baco retornar de Nisa:

⁵ Destacamos a obra do escritor polonês Sienkiewicz (1895), intitulada *Quo Vadis*, que foi adaptada para o cinema em 1951, pelo diretor Leroy. O filme e a obra em ponto trabalham em um universo bastante imaginativo, representando Nero como louco, sanguinário e depravado sexualmente.

tu és o bastante para dar vida a um poema romano” (Lucano *Bellum Civile* 1.63-66).

A despeito das fontes antigas, Winterling (2012, p. 6) comenta que, em geral, são escritas na posterioridade da vida dos governantes, apresentando sempre parcialidade política. Não podem ser vistas, portanto, como fontes “isentas” e sim como produções que demonstram interesses específicos da elite aristocrática que, muitas vezes, tinha o interesse direto em promover um novo imperador em cima do detrimento moral e político do anterior.

Ainda para o historiador, a maneira pela qual

[...] esses imperadores são retratados nas fontes antigas não apenas é claramente pouco confiável, mas, em grande medida, caracterizada por declarações que são evidentemente incorretas.

Dito de outra forma, os critérios de julgamento empregados para o governo e o caráter dos imperadores devem sempre ser historicizados (Winterling, 2012, p. 5).

Aqui atingimos o ponto desejado de nossa discussão: o quanto a política brasileira é útil para a proposição de abordagens sobre o mundo antigo e vice-versa. Se levarmos em consideração o que foi explicitado sobre o governo Dilma e o Principado neroniano, perceberemos que não há e nunca haverá um consenso universal sobre os governantes.

Por exemplo, ao falarmos de novo acerca do reinado de Nero destacamos que o fim de seu Principado, isto é, a sua queda, não ocorreu por ele ser consensualmente mau. Ao contrário, com base nas *Histórias* (1.89) de Tácito, esclarecemos que sua queda se deu muito mais “por notícias e rumores”, ou seja, por uma política de difamação do imperador pelos seus adversários, do que por um governo realmente ruim. Isso fica mais evidente ao atentarmos para a seguinte passagem de Suetônio:

Morreu no trigésimo segundo ano de sua vida [...] e tal foi a alegria pública, que a plebe se regozijou ostentando o gorro da liberdade por toda a cidade. No entanto, por um longo período de tempo, houve quem decorasse seu túmulo com flores da primavera e do verão, e nos *rostra* colocaram [...] seus editos, como se ele ainda estivesse vivo e retornando para derrotar seus inimigos maus. Também, Vologeso, rei dos Partos [...]

implorou que deveria prestar honra à memória de Nero. Na verdade, vinte anos depois, quando eu era jovem, uma pessoa de origem incerta que dizia ser Nero apareceu, e este nome era tão favorável no meio dos partas que ele foi vigorosamente acolhido por eles [...] (Suet. *Ner.* 57).

Como se vê, as manifestações em relação à morte do *princeps* foram ambíguas: algumas pessoas ficaram felizes e outras tristes. Aliás, o próprio apoio a Nero e o culto a sua pessoa continuaram por muitos anos depois do seu falecimento. Fato que fortalece outra vez a ideia de que ao lidarmos com governantes e governos polêmicos, os critérios de julgamento nunca são consensuais. Na verdade, o que existe é uma disputa política pela opinião pública para justificar a queda de um governante considerado ruim; ou a construção de um golpe de Estado contra um governo dito ilegítimo.

Destarte, Nero não caiu necessariamente por ser “louco”, mas pela edificação, consolidação e divulgação de uma imagem negativa a seu respeito por parte dos grupos aristocráticos. O mesmo pode ser dito de nossa Presidenta. Ao longo de todo o processo de impeachment, o que ficou nítido foi que Dilma era incapaz de gerir o Brasil não por não possuir capacidades administrativas ou políticas, mas por ser arrogante, histérica e “louca”.⁶ É o que nos mostra a revista *Istoé*:

⁶ “From our history books we all learned Nero fiddled while Rome was burned. Ain't that just like a woman? Ain't that just like a woman? Ain't that just like a woman? They'll do it every time”. *Ain't That Just Like a Woman (They'll Do It Every Time)*. Jordan, L. *Ain't That Just Like a Woman (They'll Do It Every Time)*. In: *Let the good times roll: The Anthology*. USA: Decca, 1946.



Figura 1 – Capa da Revista *Istoé*: As explosões nervosas da Presidenta (Fonte: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/midiatico/quando-a-misoginia-pauta-as-criticas-ao-governo-dilma>)

Logo, o mandato de Dilma também acabou sendo depreciado devido a um recorte seletivo das informações por parte da imprensa e de seus opositores.⁷ Uma seleção feita com base em uma forte carga de conjunturas e interesses específicos. De certo, até mesmo as políticas sociais do PT, que a nosso ver deveriam ser encaradas como boas táticas de governo, passaram a servir como sintomas de uma má administração.

5. Considerações finais

O anacronismo feito até aqui entre a política brasileira e a romana nos possibilita afirmar que a proposta da BNCC deve ser reconsiderada – como já o foi. A conexão construída nesse artigo vai ao encontro de tudo o que os autores citados por nós argumentaram, ou seja, de que “[...] os valores do mundo clássico poderão ser motivo de discussão dos valores do nosso mundo [...]” (Fortes e Miotti, 2014, p. 161) e que a História Antiga pode servir como “[...] instrumento de reflexão crítica, permitindo ao aluno repensar sobre as

⁷ A essa altura, é oportuna uma reflexão de Thornton (1973, p. 570), que nos lembra: “onde os fatos por si mesmos estão obscurecidos e [...] seus intérpretes são tendenciosos, a reputação talvez não seja merecida. Aonde a disponibilidade da veracidade dos fatos é limitada, a reinterpretação de algumas peças de evidência pode levar a uma maior revisão da reputação histórica”.

estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais da atualidade” (Funari, 2004, p. 2).

O estudo do passado romano, sem dúvida, nos auxilia a refletir sobre problemas importantes que o nosso país vem passando. Fato que inviabiliza, outra vez, o argumento de que a História Antiga é muito distante temporalmente da contemporaneidade brasileira. Ora, não é porque uma disciplina possui acontecimentos considerados longínquos que ela necessariamente precise ser abandonada. Quer dizer então que não somos capazes de relacionar um passado remoto com o presente? Que estamos fadados a trabalhar somente com o atual?

Para Agamben (2009, p. 58) nada seria mais temerário. O autor defende que manter os olhos fixos em uma única época não autoriza aos sujeitos enxergarem e compreenderem suas realidades. O ideal seria que o indivíduo não coincidisse perfeitamente com o seu tempo e nem se adequasse às suas pretensões, pois somente através de um deslocamento e de um anacronismo que o sujeito tornar-se-ia capaz, mais do que outros, de perceber e apreender o seu tempo.

Chamamos a atenção, portanto, para a conjectura de que somos contemporâneos de todos os seres humanos. Como dizia Kandinsky (1991, p. 130), a matéria morta é – e carece ser vista como – espírito vivo. O que nos leva a concordar com Burlamaqui (1935, p. 194) quando afirma que a

abstração do tempo é necessária pelo fato da vida ser dinâmica, isto é, existir o movimento e a evolução. Um homem que se estudar em um momento, não se conhecerá. O presente de um homem é, porém, um resultado do seu passado e do de seus antepassados. (Burlamaqui, 1935, p. 194).

Os objetos da História, se investigados “deslocados de seu tempo”, fora da cronologia linear ou a partir de tempos impuros e justapostos acabam ganhando dimensão e profundidade. É justamente essa ligação entre múltiplas temporalidades que nos facultou apreender o afastamento da Presidenta e notar que há a possibilidade de um acontecimento ocorrer em diversos contextos históricos com a mesma configuração (Flores, 2014, p. 437).

Assim sendo, o tema do anacronismo torna-se promissor para ponderarmos uma nova maneira de lidar com o tempo e com os fatos na História. Uma maneira que descubra direções, saltos ou conexões temporais que deem sentido ao “fazer” histórico. Isso significa que o passado, o presente e o futuro não precisam ser forçosamente concebidos de modo sequencial, mas sim interconectados e com espaços interativos. Em outras palavras, que é possível analisar o passado através de uma concepção de tempo não-linear.

Nesse ínterim, Lorenz (2014, p. 45) afirma que tal concepção propicia a nós pensarmos sobre uma simultaneidade temporal, uma pluralização que pressupõe a existência do passado no presente. Inclusive, o autor sustenta a noção de uma História “quente”, isto é, aquela que se utiliza de um passado que não se “esfria” por si mesmo e que permanece presente.

Essas são questões mais que importantes, pois acreditamos que uma perspectiva não-linear autoriza-nos acessar aspectos da nossa realidade política que não seriam passíveis de interpretação por intermédio somente da própria contemporaneidade. Através de uma multidimensionalidade, os historiadores podem captar com maior nitidez, por exemplo, os interesses e os modos de pensar de determinados grupos políticos que, de outra forma, escapariam à percepção.

Somos convidados, por fim, a assimilar que o passado não está presente, mas que nenhum presente é inteiramente separado ou não influenciado pelo passado (Bevernage e Lorenz, 2013, p. 28). Ao combinarmos essa ideia com a frase de Faulkner (1951, p. 92) – “o passado nunca está morto” – estaremos mais aptos para compreender que a política de uma época ou de um país dificilmente permitirá consensos. Seja em Roma ou no Brasil, a política é sempre feita com base na edificação arbitrária da imagem dos governantes, sendo os detentores dos meios de comunicação e os líderes da opinião pública os maiores construtores dos julgamentos de um governo.

Referências Bibliográficas

Fontes Primárias

Calpúrnio Sículo. *Bucolics*. Trans. by J. Wight Duff and Arnold M. Duff. London: Loeb Classical Library, 1934.

_____. *Bucólicas*. Trad. de João Beato. Lisboa: Verbo, 1996.

Cassius Dio. *The Roman history*. Trans. by Earnest Cary. London: The Loeb Classical Library, 1927. v. 8.

Lucano. *Farsália: cantos de I a V*. Trad. de Brunno V. G. Vieira. Campinas: Ed. da Unicamp, 2011.

Sêneca. *Tratado sobre a clemência*. Trad. de Ingeborg Braren. Petrópolis: Vozes, 2013.

Suetonius. *Lives of the Caesars*. London: Loeb Classical Library, 1997. v. 2.

_____. *The lives of the twelve Caesars*. Trans. by Catharine Edwards. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Tácito, C. *Anais*. Trad. J. L. F. de Carvalho. São Paulo: W. M. Jackson Inc., 1952. v. XXV.

_____. *Histories: books 1-3*. Trans. by Clifford H. Moore. London: Loeb Classical Library, 1992

_____. *The Annals*. Trans. by A. J. Woodman. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 2004.

Bibliografia Crítica

Agamben, Giorgio. *O que é o contemporâneo*. Trad. Vinícios N. Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ANPUH. *Manifestação pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: < <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Bevernage, B.; Lorenz, C. Breaking up time - Negotiating the borders between present, past and future: An introduction. In: BEVERNAGE, B.; LORENZ, C. (orgs.). *Breaking up time: negotiating the borders between present, past and futures*. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht, 2013. p. 7-36.

Brasil. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2016.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, 20 de dez. de 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília: MEC/SEF, 1997-1998.

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: INEP, 2014.

- Burlamaqui, Jorge. Abstração do tempo e do espaço. *A Ordem*, Rio de Janeiro, p. 193-195, 1935.
- Carvalho, M. M. de; Funari, P. P. Os avanços da História Antiga no Brasil: algumas ponderações. *História*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 14-19, 2007.
- Champlin, E. *Nero*. Massachusetts: Harvard University Press, 2003.
- Domingues, J. E. *Base Curricular Comum: afinal, o que ensinar de História?* Disponível em: <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/base-curricular-comum-o-que-ensinar-de-historia/>>. Acesso em: 13 ago. 2016.
- Faulkner, W. *Requiem for a Nun*. New York: Signet, 1951.
- Flores, M. B. R. Elogio do anacronismo: para os andróginos de Ismael Nery. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, 2014.
- Fortes, F. S.; Miotti, C. M. Cultura clássica e ensino: uma reflexão sobre a presença dos gregos e latinos na escola. *Organon*, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 153-173, 2014.
- Franco Junior, H. Os estudos medievalísticos no Brasil. *Projeto História*, PUCSP, v.7, p. 169-179, 1987.
- Funari, P. P. A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares. *Revista História Hoje*, São Paulo, n. 4, 2004.
- Griffin, M. T. *Nero: the end of a dynasty*. London: B. T. Batsford, 2001.
- Guarinello, N. L. Uma morfologia da História: As formas da História Antiga. *Politeia*, Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2003.
- Kandinsky, Wassily. *Olhar sobre o passado*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- Koselleck, R. *Estratos do tempo: estudos sobre História*. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2014.
- Lorenz, C. Blurred Lines: History, Memory and the Experience of Time. *HCM*, v. 2, n. 1, p. 43-63, 2014.
- Rede, M. *O assassinato da História*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/paywall/adblock.shtml?origin=after&url=http://m.folha.uol.com.br/opiniao/2016/02/1744204-o-assassinato-da-historia.shtml>>. Acesso em: 13 ago. 2016.
- Silva, S. C. Aspectos do ensino de História Antiga no Brasil: algumas observações. *Alétheia*, v. 1, p. 145-155, 2010.
- Thornton, M. K. The enigma of Nero's quinquennium. *Historia*, Cambridge, v. 22, n. 4, p. 570-582, 1973.
- Winterling, A. Loucura Imperial na Roma Antiga. *História*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 4-26, 2012.

POR UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA ANTIGA NO ENSINO SUPERIOR

Fábio Augusto Morales

1

RESUMO: Este artigo visa discutir as implicações ético-políticas e teórico-práticas do ensino de História Antiga em universidades brasileiras atualmente. A discussão está dividida de acordo com cinco variáveis que afetam a elaboração da disciplina: seu lugar nas estruturas de cursos de graduação, seus objetivos, seus objetos, seus métodos e os repertórios de professores e alunos. Argumenta-se que a História Antiga é um lugar estratégico para a reflexão sobre os fundamentos científicos da História, bem como para a crítica de velhas e a proposição de novas narrativas históricas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História Antiga; Ensino Superior; História Global.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the ethical, political, theoretical and practical implications of teaching Ancient History in contemporary Brazilian universities. The discussion is divided according to five sets of variables that affect the making of the discipline: its place in undergraduate course structures, its aims, its objects, its methods and the teachers and students' repertoires. It is argued that Ancient History is a strategic place to reflect on the scientific fundamentals of History as well to criticise old and promote new historical narratives.

KEYWORDS: Ancient History teaching; Higher Education; Global History.

Ensinar História Antiga em universidades brasileiras, atualmente, é uma tarefa tão atravessada por impasses que se assemelha a ensinar, digamos, a História do Brasil. Inversão curiosa: se nos primeiros tempos do ensino universitário de História no país, na década de 1940, a História Antiga encontrava-se confortavelmente hospedada na segurança narrativa quadripartite da “História da Civilização” (Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea), por oposição à “História da Civilização Brasileira” ainda em formação (Silva; Ferreira, 2011), hoje a História Antiga precisa se defender continuamente dos ataques ao seu eurocentrismo e sua eventual inadequação à memória coletiva local², enquanto a História do Brasil assiste, de camarote, as

¹ Professor de História Antiga e Arqueologia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas; doutor em História Social pela Universidade de São Paulo.

² Potencializados na discussão recente (e interrompida pelo questionável processo de impeachment de 2016) sobre as Bases Curriculares Nacionais e seu “brasilcentrismo”. Uma coletânea abrangente de intervenções sobre o tema foi publicada pela Profa. Dra. Adriene B. Tacla no portal do Dep. de História da UFF (<http://www.historia.uff.br/depto/bncc.php>); balanços preliminares do debate podem ser encontrados em Moreno (2016) e Silva Junior (2016).

crises das histórias ditas “não brasileiras”³. O objetivo deste texto é tencionar as fronteiras internas e externas elaboradas no processo de periodização historiográfico (em geral) a partir de um lugar específico, a saber, a elaboração de uma disciplina de História Antiga (ou denominações próximas⁴) em universidades brasileiras. Não busco, aqui, apresentar um diagnóstico do ensino de História Antiga no Brasil recente⁵, ou mesmo relatar experiências de ensino a partir de “perspectivas inovadoras” por oposição a “abordagens tradicionais” (ainda que a própria organização das críticas aponte para uma direção mais que outras). Menos ambiciosamente, pretendo discutir as variáveis (em suas dimensões ético-políticas e teórico-práticas) que surgem no processo de elaboração da disciplina, cujas escolhas são decisivas para o lugar da História Antiga na universidade. Para tanto, o texto está organizado a partir da discussão de cinco variáveis fundamentais. A primeira é o lugar da disciplina nos cursos de graduação: quando e por quanto tempo, no curso, ela será oferecida? Em qual curso ela será oferecida: História, História/Geografia, Clássicos, História da Arte? A segunda é a definição dos objetivos: o que se quer com e para que serve a História Antiga na universidade brasileira? A terceira é a definição do objeto: o que é História Antiga a ser ensinada, quais são suas fronteiras? A quarta variável envolve os métodos de ensino: como explorar os conteúdos e suas possibilidades no ensino? A quinta variável se relaciona aos repertórios docentes e discentes: como a formação do docente condiciona seus saberes sobre a área e seu ensino? Quem são os alunos, o que trazem e como se relacionam com a gestão da disciplina?

Antes de mais nada, um equívoco deve ser evitado. A discussão crítica

³ “Histórias ‘não-brasileiras’: a antiguidade e o medievo” foi o título dado a uma mesa dos “Diálogos contemporâneos” do 28º. Simpósio Nacional de História, realizado em Florianópolis no ano de 2015, organizado pela Associação Nacional de História (Anpuh). Não está claro se a nacionalidade dos objetos historiográficos se define territorialmente ou espacialmente: historiadores da América portuguesa escreveriam “histórias brasileiras”? Sobre as formas históricas e suas tensões, cf. Guarinello (2003); sobre o lugar da história colonial na “História do Brasil” ou “da América Portuguesa”, cf. Novais (1997, p. 17).

⁴ Tais como “História da Antiguidade”, “História da Antiguidade Oriental/Ocidental”, “História e historiografia do mundo antigo” etc. As diferentes denominações respondem a diversos fatores, dos quais buscaremos discutir os principais ao longo do texto. Para um levantamento preliminar das denominações das disciplinas relacionadas à História Antiga no Brasil na década de 2000, cf. Regino (2002) e Oliveira (2013, p. 26-28).

⁵ Falta ainda um estudo exaustivo sobre o tema; de qualquer modo, elementos fundamentais para a história da pesquisa e do ensino de História Antiga são apontados em Favarsani (2001b), Regino (2002), Funari (2006), Carvalho e Funari (2007), Funari *et al.* (2008), Chevitarese *et al.* (2008), Garraffoni e Funari (2010), Silva (2010), Silva (2011), Rosa *et al.* (2012) e Oliveira (2013).

do ensino de História Antiga em universidades brasileiras não significa, de modo algum, um discurso para sua abolição. Pelo contrário: as variáveis e as eventuais inconsistências das escolhas se apresentam não só para a História Antiga, mas para toda e qualquer disciplina ligada a um período histórico. A seleção de lugares, objetivos, objetos e métodos (na relação entre docentes e alunos concretos) é sempre dramática, e a ênfase em determinados aspectos fatalmente leva à preterição de outros. Assim, as disciplinas de “História do Brasil” devem fazer escolhas tão cruéis quanto as disciplinas de “História Antiga”; a ausência de estudos que se debruçam sobre o ensino universitário de História do Brasil, em si, apenas contribui para a naturalização e fetichização dos processos de formação de períodos pelos historiadores (Guarinello, 2003). Neste sentido, se este texto se volta particularmente para docentes universitários de História Antiga, explorando algumas das inúmeras possibilidades didáticas e suas implicações, por outro ele se pretende um veículo de interlocução no campo da Teoria da História e da Didática-Histórica, território de todos os historiadores⁶.

Os lugares da História Antiga

No Brasil, as disciplinas de História Antiga estão normalmente vinculadas aos cursos de História, o que é tomado como algo quase natural. No entanto, tal vinculação responde mais às peculiaridades da pesquisa especializada e do ensino universitário no Brasil do que a eventuais lógicas específicas da área. Na Europa e nos Estados Unidos, o controle dos processos de produção documental (em particular via missões arqueológicas⁷) e a estruturação da pesquisa em grandes áreas em função destes processos (como os “Estudos Clássicos”, a “Egiptologia” e a “Assiriologia”) estão na base da proximidade da História Antiga com as áreas com as quais partilha fontes, tais como a Filologia, a Arqueologia, as Letras Clássicas e Orientais, a História da Arte, a Filosofia Antiga etc. No Brasil, distantes da produção documental e sem longa tradição institucional de pesquisa especializada em Antiguidade, os

⁶ Para uma discussão crítica das diferentes abordagens no campo da pesquisa da Didática da História, em particular a relação entre “cultura escolar” e “cultura histórica”, cf. Cardoso (2007; 2008). Sobre a Teoria da História e suas relações fronteiras internas e externas, cf. Araújo (2006, 2013) e Malerba (2006).

⁷ A bibliografia é extensa, mas panoramas e discussões bibliográficas recentes podem ser encontrados em Trigger (2004) e Díaz-Andreu (2007).

pesquisadores de História Antiga normalmente estão alocados em faculdades ou departamentos de História, dialogando de modo mais efetivo com historiadores de outros períodos. O fato da principal associação de História Antiga, o GTHA (Grupo de Trabalho de História Antiga), estar vinculada à Associação Nacional de História é eloquente. O contato com pesquisadores das áreas afins se dá por eventuais projetos e grupos de pesquisa interdisciplinares (em uma ou mais universidades) ou pela participação em eventos da SBEC (Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos), que congrega não apenas classicistas, mas também assiriólogos e egiptólogos. As vantagens e desvantagens deste arranjo ainda carecem de um estudo aprofundado, mas certamente estão na base (junto da posição periférica no sistema mundial e suas implicações políticas e sociais⁸) de uma eventual especificidade da História Antiga brasileira. Este é o quadro disciplinar de base onde se inserem as disciplinas de História Antiga no Brasil.

A unidade de duração básica dos cursos universitários brasileiros é o semestre, o que inclui um período em média de 15 a 20 semanas de aula (variando em função de feriados e do calendário acadêmico das instituições universitárias). Atualmente, observa-se que as disciplinas voltadas para o campo da “História Antiga” são oferecidas, em geral em um ou dois semestres, e com raras exceções, em três (Oliveira, 2013, p. 26-28). O número de semestres se explica mais em função do campo de forças entre os docentes dos cursos na elaboração dos projetos pedagógicos⁹ do que por equivalências entre um tempo histórico quantitativo e o tempo letivo: o grau de aprofundamento dos saberes docentes em relação a um período (independentemente de sua duração) está diretamente relacionado ao tempo mínimo considerado imprescindível para ensiná-lo e sua legitimidade. Assim, quanto maiores forem os saberes dos docentes sobre a “Antiguidade”, mais tempo letivo será dedicado ao período, *caso* se considere que o ensino universitário destes saberes seja legítimo. Na produção das “legitimidades historiográficas” entram múltiplos fatores, que vão das representações individuais e coletivas sobre o campo historiográfico nacional e internacional até o mundo dos afetos e seus labirintos. Trata-se, pois, de um embate que se processa no âmbito do campo de forças de cada

⁸ Para uma discussão recente da relação entre perifericidade e historiografia, cf. Santos *et al.* (2017).

⁹ Cujas elaboração, de acordo com a lei 9394/96, art. 14, é de responsabilidade dos profissionais da educação; a universidade conta com ampla autonomia de acordo com o artigo 53 da mesma lei. Cf. a discussão em Felício (2010).

instituição.

A posição da disciplina no curso de graduação dialoga diretamente com as representações docentes sobre o ensino universitário de História. Aqui, duas lógicas diferentes tendem a competir no âmbito dos projetos pedagógicos. Uma, com ênfase na narrativa, dispõe as disciplinas em função de cronologias de base: é o caso da ordenação das disciplinas em função da “História Geral” quadripartite ou da “História do Brasil”, sem maiores problematizações sobre a arbitrariedade destas formas (Chesneaux, 1995; Guarinello, 2003). Outra, com ênfase no método, dispõe as disciplinas no curso de acordo com os diferentes graus de complexidade dos procedimentos históricos, abrangendo disciplinas sobre a história da historiografia, sobre os métodos específicos de análise de fontes, sobre as filosofias da História e sobre as implicações sociais da historiografia – no âmbito do que poderíamos tomar como o “campo ampliado” da Teoria da História. Quando oferecer, de acordo com estas diferentes lógicas, a disciplina de História Antiga?

No caso do domínio de uma lógica narrativa em função da “História Geral” quadripartite, a disciplina de História Antiga normalmente é oferecida já no primeiro semestre, vinculada a uma concepção de uma temporalidade linear: a Antiguidade e o Medievo abririam o curso de História antepondo-se ao aparecimento da História do Brasil na Modernidade. Aqui se coloca o problema fundamental do quadripartismo: seu eurocentrismo implícito (Chesneaux, 1995; Guarinello, 2003). Ora, a História Geral não é “geral”, na medida em que se estrutura pela narrativa da formação e ascensão da “civilização ocidental”, inserindo os demais povos do mundo em função do contato com os europeus. O processo de criação da atual “História Geral” foi recentemente tratado com detalhe por F. Fillafer (2017). Para o autor, foi na passagem do século XVIII para o XIX que se desenha a solução historicista ao problema da diversidade e desconexão das “histórias particulares” dos diferentes povos do mundo, na construção do que R. Koselleck (2006, p. 41-60) chamou de a História como “coletivo singular”. Sem a Bíblia como referência e contra as tentativas comparativistas, os historicistas alemães resolveriam o problema da narrativa (como contar uma História Mundial, se o que há são histórias particulares e dispersas?) por meio da escolha de uma civilização de referência: a europeia. Tal escolha se justificaria (para além do etnocentrismo) pelo fato de que, no século

XIX, a expansão europeia havia conectado as diferentes histórias do mundo, construindo, assim, polibianamente, a possibilidade de uma história mundial. Desse modo, na equivalência entre historicidade e conectividade, a “civilização europeia” seria a portadora da História e do progresso histórico: os povos do mundo viveriam numa pré-história até que os europeus os integrassem (pelo comércio, pelo império, pelo saber) à História (Fillafer, 2017).

Os processos de descolonização, as lutas por direitos civis e as diferentes formas de globalização após a Segunda Guerra Mundial produziram impactos no mundo acadêmico que ainda são sentidos. A ascensão dos estudos subalternos, dos estudos pós-coloniais, das modernidades múltiplas, das epistemologias do Sul e da mais recente História Global, entre outras abordagens¹⁰, coloca em xeque os fundamentos eurocêtricos do quadripartismo e das ideologias do “progresso civilizatório”. As múltiplas histórias das diferentes sociedades apresentam periodizações próprias que não se enquadram nas “idades” da História Geral e trajetórias que não se coadunam com os valores civilizatórios “ocidentais”. Reabre-se, pois, o problema colocado aos historiadores europeus no final do século XVIII, sendo debatido, agora, por historiadores das mais diversas partes do mundo. A História Antiga, neste contexto, apresentada como antecedente narrativo da História Geral, tem que lidar com justificados ataques ao eurocentrismo da narrativa como um todo.

Uma lógica narrativa em função dos períodos da História do Brasil absolveria a graduação em História da acusação de eurocentrismo? Ora, na medida em que a História do Brasil, iniciada normalmente com a invasão portuguesa, é produto e vetor da mesma lógica que preside a estruturação da História Geral eurocêntrica, a resposta nos parece óbvia. Afinal, é o mesmo princípio historicista que orienta esta forma, qual seja, a equivalência entre conectividade (com a Europa) e historicidade (Fillafer, 2017). Tome-se, por exemplo, a questão da posição da História Indígena: antes, durante ou depois das disciplinas de História do Brasil (Almeida, 2009)? Nestas configurações, a disciplina de História Antiga pode ficar “solta” no curso, já que libertada de sua posição narrativa no quadripartismo: oferecida no meio ou no fim do curso, o aluno descobriria que, afinal, houve história antes do Brasil, para além das remissões feitas no início do curso às antiguidades e medievalidades narrativas.

¹⁰ Um balanço recente da abundante bibliografia está em Conrad (2016, p. 17-61).

O problema central, aqui, é menos a posição da História Antiga e mais a inconsistência da estruturação em torno da História do Brasil. À justificativa identitária, pela qual a opção brasilocêntrica daria conta das demandas locais (“no Brasil, uma história do Brasil”), pode-se argumentar que o local também deve ser problematizado: por que não estruturar a narrativa histórica em função da cidade onde a universidade se localiza, com sua periodização própria? Ou a região? Ou, alternativamente, na medida em que dificilmente as conexões históricas dos “locais” respeitam as fronteiras dos estados nacionais construídos no século XIX (Conrad, 2016), por que não estruturar a narrativa nos termos das histórias globais? O caráter incipiente de uma “grande narrativa global” (Belich *et al.*, 2016) é normalmente usado como justificativa para a manutenção do quadripartismo eurocêntrico, o que se sustenta apenas se se considera que uma lógica narrativa é imprescindível. De qualquer modo, a escolha pelo “Brasil” como unidade estruturante da narrativa reitera os problemas colocados pela História Geral eurocêntrica – então escamoteada, mas não superada.

Já no caso de projetos pedagógicos estruturados por uma lógica com ênfase no método, a História Antiga estaria em pé de igualdade com qualquer outra disciplina ligada a formas historiográficas, da História do Brasil Colonial à História da Eurásia: todas deveriam demonstrar seu potencial como “laboratório da História”, tendo como referência a Teoria da História. Adiante discutiremos com mais detalhe este potencial da História Antiga; aqui, de todo modo, vale ressaltar que a configuração atual do ensino superior de História é marcada pela convivência entre estas duas lógicas, a narrativa e metodológica, com clara hegemonia da primeira, apesar de suas inconsistências. Isto não impede que qualquer disciplina “narrativa” abrigue em seus planos uma dimensão metodológica, ou que as disciplinas metodológicas não incorporem estudos de caso ligados às diferentes narrativas; tais diálogos, acredito, são fundamentais. Após décadas de desconstrução das grandes narrativas eurocêntricas e no atual momento de possibilidade da construção de novas narrativas, a naturalização das formas historiográficas (em suas figurações civilizacionais, nacionais ou globais) apenas contribuiria para a irrelevância do discurso histórico; o atual estágio da pesquisa, a crítica interna às formas (a História do Brasil, a História Antiga), feita com o recurso à Teoria da História, é um passo fundamental para sua superação.

A posição da História Antiga como antecedente na estrutura quadripartite (preliminar em função da História Geral, “solta” porém implícita em função da História do Brasil) ou como laboratório da História tem consequências importantes para o perfil do egresso da graduação em História. Professor, pesquisador, professor-pesquisador? A ênfase no perfil do egresso como professor, recoloca e amplia a questão para as diferentes composições do campo educacional (público e privado) e suas figurações das culturas escolares e das culturas históricas (Cardoso, 2007, 2008; Schmidt, 2012; Carretero; Berger; Grever, 2017). Qual história deve ser ensinada na escola, e como ela deve ser estruturada? A graduação em História – e o ensino de História Antiga – deve se estruturar pelo quadripartismo hegemônico na cultura histórica escolar¹¹, ou deve-se preparar o egresso para a atuação crítica em relação a este esquema? A ênfase no perfil do egresso como pesquisador, recoloca o problema do lugar da História Antiga como laboratório da História: como lidar com a diversidade de demandas dos alunos e as diferentes configurações do campo acadêmico historiográfico? A ênfase em uma formação dupla, do egresso como professor-pesquisador, recoloca todos os problemas elencados acima de modo ainda mais intenso. De qualquer modo, a vinculação entre a docência e a pesquisa pode ser justamente um dos caminhos para sua superação: nem afastado da produção acadêmica historiográfica, nem apartado dos desafios concretos da produção de narrativas consistentes diante de públicos não-especializados, o professor-pesquisador pode repensar, no âmbito de seus projetos específicos e situações concretas, os diferentes lugares da História Antiga¹².

História antiga – isto serve, apenas, ao eurocentrismo?

A segunda variável na elaboração de uma disciplina de História Antiga a ser discutida corresponde aos seus objetivos. O que se quer e para que serve a História Antiga num curso de graduação em História? Múltiplos objetivos são comumente associados à disciplina; aqui, organizaremos a partir de três

¹¹ A cultura escolar normalmente é acessada pela análise dos livros didáticos, parte importante, mas não suficiente, de uma pesquisa didático-histórica; cf. Cardoso, 2007. Sobre a História Antiga nos livros didáticos; cf. Gonçalves (2001), Gonçalves e Silva (2008), Favarsani (2001a), Silva (2000, 2001), Silva e Gonçalves (2001), Funari (2001, 2004), Barnabé (2014a, 2014b)

¹² Vale mencionar os avanços no âmbito da História Pública para a construção de situações de docência-pesquisa a partir da escola e outras instituições, nas quais o professor-pesquisador elabora e produz conhecimento intimamente vinculado às demandas dos grupos sociais locais; cf. Ashton e Kean (2009), Almeida e Rovai (2011).

grandes funções, definidas seja a partir dos desafios colocados pela crítica ao eurocentrismo, seja a partir das particularidades da formação na área. São elas: a função ocidentalizante, sua contrapartida desocidentalizante, e a função de laboratório da História. Por ocidentalização entendemos a ampla gama de estratégias (narrativas e gráficas, temporais e espaciais) que agem no sentido da naturalização das “identidades ocidentais” nas sociedades periféricas à economia mundial controlada pelos centros capitalistas da Europa ocidental e Estados Unidos, em particular na América Latina (Hall, 1992); para esta função, concorrem o uso da História Antiga como “antecedente narrativo” da estrutura quadripartite da História Geral e/ou como matriz dos elementos culturais distintivos da “identidade ocidental”. Por desocidentalização, em contrapartida, entendemos a crítica à naturalização desta identidade¹³, realizada, no âmbito da História Antiga, seja pelo estranhamento das formas culturais até pouco familiares (nas sendas do *cultural turn* e dos estudos pós-coloniais), seja pela proposição de novas narrativas que, de fato, provincializam a Europa (na tradição neo- ou pós-braudeliana da história global). Vejamos com mais detalhe.

A função ocidentalizante por meio do uso como “antecedente narrativo” da História Antiga se liga, no caso brasileiro, ao quadripartismo da História Geral: a disciplina serve para explicar “o que ocorreu antes” dentro de uma sequência narrativa ligada à História da Civilização, ocupando o lugar de “primeiro” período da História. Neste quadro, a História Antiga se encarregaria da explicação da origem da civilização (fora da Europa, no Egito e Mesopotâmia, mas teleologicamente orientada para a Europa moderna) e suas primeiras conquistas, que seriam refinadas ao longo do tempo para resultarem na modernidade industrial, estatal e científica. A História Antiga, pois, serviria para manter o conforto narrativo de uma “história geral” tão eurocêntrica quanto inconsistente.

Um segundo uso, que também serve à ocidentalização, se liga ao ídolo das origens, criticado por M. Bloch: a História Antiga serviria para explicar as origens de elementos da identidade ocidental. Assim, a Antiguidade – especialmente nas formas “Grécia Antiga” e “Roma Antiga” – é figurada ora

¹³ Para o debate recente sobre ocidentalização/desocidentalização, estudos subalternos e pós-coloniais e epistemologias do Sul, cf. Mignolo (2009), Santos e Meneses (2010), Glück (2015).

como “berço”, ora como “aurora” de elementos como o alfabeto, a filosofia, a medicina, o teatro, a democracia, o direito, ou de elementos mais amplos, como a “razão” ou a “política”. O desenvolvimento da Egiptologia e da Assiriologia no século XIX adicionou o “Egito antigo” e os “povos mesopotâmicos” na genealogia do estado, da escrita, da arquitetura monumental, sem, contudo, diminuir o lugar da “Antiguidade clássica” como “clássica”. A bibliografia já demonstrou as duas principais inconsistências destas figurações, seja a diferença radical entre cada um destes elementos e seus paralelos contemporâneos, seja a desconsideração da história das diferentes reinvenções de cada um destes elementos e de suas articulações em sistemas culturais específicos, tal como demonstrado no campo dos estudos de recepção e usos do passado (Martindale; Thomas, 2006; Kallendorf, 2007; Silva, 2007; Hardwick; Gillespie, 2007; Hardwick; Stray, 2008). Desse modo, a imagem de Atenas como “berço da democracia”, por exemplo, se relaciona muito mais com a radical mudança nas representações sobre a democracia clássica elaboradas entre os séculos XVIII e XIX do que com uma eventual continuidade ao longo dos séculos (Brock; Hodkinson, 2000; Wood, 2003, p. 177-204). A Antiguidade, pois, é uma dos reservatórios mais férteis para os usos do passado que a memória coletiva e a história científica eurocêntricas contemporâneas utilizaram para a construção de identidades; ignorar esta clivagem fundamental (assim como as outras, anteriores, que formataram as possibilidades de reinvenção contemporânea) sob a rubrica das “heranças” significa eliminar a alteridade fundante do passado, algo particularmente inadequado em contextos periféricos (do ponto de vista das economias-mundo capitalistas) como Brasil.

A contínua vinculação da História Antiga à função ocidentalizante, para além da história específica de sua constituição, deve ser relacionada à reprodução dos repertórios simbólicos que compõem o capital cultural “classicista” dos segmentos letrados da classe dominante local: o conhecimento (mesmo que superficial) do grego e do latim, a familiaridade tanto com os principais autores e obras dos cânones de diferentes gêneros literários, quanto com as narrativas de momentos emblemáticos da história política antiga (a batalha das Termópilas, a oração fúnebre de Péricles, o assassinato de César etc.), enfim, a fluência no uso de elementos da tradição clássica serviu como um dos elementos para a reprodução da distância social no Brasil, inserindo-se

assim numa estrutura de longuíssima duração (Guarinello, 2009a). A História Antiga serviria, pois, para distinguir-se (Funari, 1987-8). A inadequação desta função no contexto contemporâneo é (ou deveria ser) evidente em si mesma, em particular diante das intensas transformações culturais associadas seja ao processo (ou devir) da redemocratização do Estado Nacional após o regime militar, seja à ampliação do acesso ao ensino superior operada com maior intensidade a partir da década de 2000. A nova composição da clientela universitária, tanto do ponto de vista socioeconômico quanto regional, exige não apenas uma revisão radical dos usos elitistas da tradição clássica, como também a construção de novas relações desta com as diferentes formas de relação social. Novas soluções, de todo modo, têm sido produzidas no âmbito das ações de extensão universitária relacionadas à tradição clássica (Sumares, 2014; Teodoro et al., 2014), tendo em vista o lugar privilegiado da extensão na interação entre universidade e sociedade: o horizonte é a construção de releituras democráticas da tradição clássica diante das dramáticas transformações da sociedade brasileira contemporânea.

A crise radical do eurocentrismo na segunda metade do século XX, impulsionada pelo desenvolvimento dos estudos pós-coloniais e amplificada pela crítica das identidades no âmbito do *cultural turn*, levou a uma profunda revisão dos fundamentos eurocêntricos da História Geral, produzida também no âmbito da História Antiga (Webster; Cooper, 1996; Guarinello, 2003). Neste caso, o objeto da disciplina oscila entre uma história disciplinar crítica e um inventário de diferenças e resistências: o ensino de História Antiga funcionaria seja como denúncia da artificialidade do quadripartismo, feita pela crítica dos pressupostos dos historiadores, seja pela ênfase nas diferenças entre o mundo contemporâneo e os supostos “ancestrais antigos”, com particular destaque para a dimensão cultural (Silva, 2010). A História Antiga universitária serviria, pois, para demonstrar que a “Antiguidade”, por um lado, é uma construção historiográfica continuamente reinventada nos séculos XIX e XX como parte do imperialismo europeu, justificando a ascensão econômica e geopolítica europeia por meio das supostas “heranças clássicas” (a razão, a democracia, o direito), utilizadas como critérios para a hierarquização das sociedades (Horden; Purcell, 2000, Guarinello, 2003; Bernal, 2005); por outro lado, a História Antiga oferece uma enorme quantidade de casos concretos de resistência e contestação

dos poderes constituídos, das mulheres atenienses que construíam espaços de autonomia (Andrade, 2002) às populações provinciais que criavam formas híbridas de identidade cultural sob o Império Romano (Silva, 2011; Morales, 2014; Bina, 2015), entre muitos outros exemplos (Silva, 2010).

Um segundo uso desocidentalizante da História Antiga, que se apresenta atualmente mais como potência do que como realidade, está diretamente associado a este problema. Após décadas de desconstrução (na chave do *cultural turn*), os riscos pós-modernos de diluição da cientificidade da História foram suficientes para o aparecimento da demanda por novas narrativas gerais (Armitage, Guldi, 2015; Hunt, 2015). Algumas soluções foram propostas, e a História Antiga tem sido palco de uma interessante fermentação. Uma solução comparativista, por exemplo, foi proposta por M. Hansen ao elencar dezenas de “culturas de cidades-estado”, colocando lado a lado as cidades gregas, fenícias, mesoamericanas, suíças e tailandesas (Hansen, 2000; 2002). Apesar de instigante, tal solução não resolve o problema de como articular, temporalmente, estas histórias diversas. Outra solução, de base espacial, foi proposta por P. Horden e N. Purcell (2000): não mais “idade” da História Geral, a História Antiga deveria dar lugar a uma história regionalizada, a História do Mediterrâneo, de caráter ecológico e centrada nas diferentes relações do homem com o meio ambiente – que teria sido constante do Neolítico à Revolução Industrial. Os intensos debates gerados pela obra, que propunha superar o eurocentrismo tradicional, expuseram as fragilidades do projeto original: a inconsistência da unidade, da distinção e mesmo da delimitação da “região”, a marginalidade da política, e, acima de tudo, a ahistoricidade da narrativa (Harris, 2011). Não obstante, a “virada mediterrânica” abriu diversas possibilidades de revisão do campo (Morris, 2003; Guarinello, 2003; 2013; Purcell, 2014; Concannon; Mazurek, 2016). Mais eloquente, porém, parece-nos a emergente História Global, que oferece os elementos concretos para uma *provincialização* da Europa exigida no âmbito dos estudos subalternos e pós-coloniais (Chakrabarty, 2007; Sachsenmaier, 2011; Olstein, 2015; Belich *et al.*, 2016; Conrad, 2016). A História Global, com forte influência dos estudos de história econômica de matriz braudeliana (nas sendas de I. Wallerstein, A. Gunder Frank e G. Arrighi), tem proposto uma forma espacialização da organização narrativa, pela qual os diferentes processos

históricos são organizados em função de sua extensão espacial (processos sub, semi ou panglobais). Neste contexto, sociedades tradicionalmente alocadas na História Antiga (gregos, persas, egípcios, romanos etc) seriam inseridas nos processos de integração subglobais (a criação de rotas comerciais e o desenvolvimento político em pares de impérios e sistemas políticos na Eurásia ocidental), que orbitam, a partir da Idade do Bronze, os grandes centros localizados na Índia e China (Eurásia oriental; cf. Belich; Darwin; Wickham, 2016, p. 4-5). A caracterização da Grécia clássica como periferia do Império Persa, ele próprio periférico em relação à economia-mundo sino-indiana, é um exemplo eloquente desta “provincialização” (Frank & Gills, 1993, p. 21-22; Brosius, 2006). Esta parece, do nosso ponto de vista, a função mais interessante que a História Antiga (ou História do Mediterrâneo antigo, ou História da Eurásia ocidental) pode exercer em cursos de graduação brasileiros. O estágio ainda inicial da pesquisa (e a conseqüente escassez de manuais ou estudos de síntese), mesmo no plano internacional, pode simultaneamente significar um obstáculo e uma oportunidade para o desenvolvimento de perspectivas originais.

Uma terceira função, finalmente, que pode acompanhar tanto os esforços de ocidentalização quanto de desocidentalização, deriva do uso da História Antiga como uma espécie de laboratório da História: a disciplina de História Antiga é um espaço onde as mais diferentes teorias, modelos, abordagens e métodos podem ser testadas, contando com aparatos críticos normalmente abrangentes – em alguns casos, como no problema do uso dos poemas homéricos como fonte histórica, a bibliografia acumulada remonta ao século VI a.C.¹⁴. O caráter internacionalista e interdisciplinar da História Antiga foi construído ainda sob os influxos da filologia e do antiquarianismo entre os séculos XV e XVIII e rearticulado no âmbito das universidades e escolas superiores nos séculos XIX e XX (Lianeri, 2011). Tal quadro tornou a História Antiga se tornasse uma arena para abordagens produzidas a partir de demandas sociais e intelectuais diferentes, aplicadas a uma quantidade extraordinária de fontes das mais diversas naturezas (literárias, epigráficas ou artefatuais; públicas ou privadas, monumentais ou cotidianas). A diversidade de

¹⁴ Cf. Sobre a recepção antiga de Homero, cf. Graziosi (2008). Para o balanço recente da bibliografia sobre o tema, além da proposição de novas perspectivas, cf. Oliveira (2012, 2015)

experiências sociais documentadas da Antiguidade, reinterpretadas continuamente, habilita a História Antiga a abrigar debates desde a autonomia ou não do “econômico” às representações sobre a sexualidade, da participação política de grupos subalternos à propaganda imperial, do cotidiano burocrático ao cotidiano artesanal etc. Contra ou a favor da ocidentalização, o trabalho morto da História Antiga permite a reflexão sobre a História enquanto ciência a partir de um lugar particularmente diverso, aberto e estruturado.

História Antiga ou Histórias Antigas?

A discussão das funções se relaciona com outro problema fundamental: afinal, o que é a História Antiga a ser ensinada na universidade? Quais são seus conteúdos? Como estes conteúdos se relacionam (quando se relacionam) entre si? As tensões da História Antiga enquanto forma historiográfica, contornáveis (ainda que com algum desconforto) no âmbito da pesquisa, se apresentam com todos seus abismos na organização de uma disciplina universitária.

Uma primeira escolha diz respeito à natureza dos saberes a serem ensinados. O que é a História Antiga: o conjunto das informações obtidas a partir das fontes produzidas num dado período chamado de “antigo” (assim, “história da Antiguidade”), ou o próprio processo de produção destas informações por uma comunidade profissional (assim, “história da historiografia antiquista”)? A escolha de uma ou outra, ou de uma combinação de ambas, é decisiva para a seleção dos conteúdos a serem ensinados: as possibilidades vão de aulas sobre o primeiro período intermediário egípcio a aulas sobre a invenção da egiptologia no século XIX, por exemplo.

Uma segunda escolha se relaciona às unidades de análise para a estruturação da disciplina (Guarinello, 2003). A história a ser ensinada é história do que/de quem: povos, sociedades, grupos sociais, regiões, assentamentos? Assim, definida como “história da Antiguidade”, a disciplina pode (tentar) abarcar a história dos “povos antigos”: egípcios, sumérios, babilônicos, hebreus, gregos, romanos – ignorando, tanto quanto possível, tanto a exclusão de centenas de outros povos (berberes, dálmatas, trácios, núbios etc) quanto os problemas intermináveis de determinação étnica na interação entre as perspectivas êmicas e éticas. Por exemplo: quais eram os critérios determinantes para a helenidade dos gregos – a ascendência comum, religião,

língua, admissão aos Jogos Olímpicos, admissão ao *Panhellenion*, domínio da literatura grega canônica? Os critérios variam com o tempo, espaço e posição social dos sujeitos; a helenidade, enfim, é uma arena em que se negociam admissões e exclusões (Hall, 2001, 2002; Vlassopoulos, 2013). Alternativamente, a história da Antiguidade pode se organizar a partir de “sociedades”: mas quais são os contornos de uma sociedade, o assentamento, o tipo de relações sociais e/ou ambientais, as estruturas políticas? Falaríamos de uma sociedade grega (implicando aqui todos os problemas de etnicidade mencionados acima), uma sociedade de cidades-estados (excluindo os gregos que não viviam em pólis), uma sociedade escravista (em função da posição relativa da escravidão na estrutura produtiva e/ou nas representações políticas), ou mesmo uma sociedade baseada em um dado conceito de honra (assim vinculando os contornos de uma sociedade à sua dimensão simbólica)¹⁵? Dado o caráter dinâmico das sociedades e suas relações, quais etnias ou segmentos sociais fazem parte de determinada “sociedade” varia com o tempo, o que traz inúmeros problemas. Uma solução possível seria segmentar a sociedade e produzir histórias de grupos sociais delimitados (os escravos, as mulheres), mas tal segmentação ainda implicaria totalidades nas quais os grupos estariam inseridos, totalidades não menos problemáticas quando não mencionadas. Outra possibilidade seria organizar a história a partir de regiões, e novamente seleções são necessárias: a Grécia e a Itália? Ou todo o Mediterrâneo? Ou o Mediterrâneo e o Oriente Próximo? Uma variante seria organizar a narrativa a partir dos tipos de assentamentos (rurais e/ou urbanos), promovendo uma história das cidades e/ou uma história das aldeias, mas, novamente, tal recorte teria que lidar com a integração destas unidades com as totalidades (sociais ou espaciais) cujos contornos variam com o tempo.

Quando definida em termos de história da historiografia, a disciplina não se exime destas questões. Como estruturar uma história da historiografia (Araújo, 2006)? O que são “historiadores europeus”, em uma Europa em processo de (re)invenção no século XIX? Ou “historiografia alemã” antes da unificação? As unidades linguísticas se sobrepõem às condições regionais ou às variadas identidades políticas dos historiadores? Ou há uma entidade abstrata

¹⁵ Para a centralidade da pólis na definição da sociedade grega, cf. Hansen; contra, Vlassopoulos (2007); para a escravidão, Ste. Croix (1989), *contra* Wood (1988; 2003, p. 157-176); para a honra, Lendon (1997).

como a “comunidade acadêmica”, cujas fronteiras seriam nacionais, ou linguísticas, ou políticas, ou teóricas? Como definir as “obras mais influentes”? A ausência de instrumentos de medição do impacto acadêmico (que começam a ser desenhados na atualidade, não sem ambiguidades; Carrizo Sainero, 2000) torna a produção de cenários refém das ressonâncias de determinadas obras nos autores hegemônicos em centros acadêmicos específicos; corre-se o risco de projetar, por exemplo, debates e questões (re)inventadas como centrais no século XX sobre a produção do século XIX, impondo prioridades para autores que discutiam outras questões. A organização de autores em tipologias de abordagens, por sua vez, acaba por enfatizar denominadores comuns que, ainda que reveladores, podem ocultar potências que se encontram justamente nas diferenças¹⁶.

Uma terceira escolha se relaciona ao problema das fronteiras da História Antiga, que tem sua base mais na organização disciplinar do que em eventuais fundamentos documentais. O que estuda a História Antiga, o “Oriente Próximo Antigo” e/ou a “Antiguidade Clássica”? Se ambas, como relacioná-las em uma narrativa coerente – em particular em disciplinas de duração curta, limitada a um semestre? Tal cisão se funda menos na realidade empírica e mais no desenvolvimento autônomo dos estudos clássicos de um lado e da Egiptologia e da Assiriologia de outro (Carruthers, 2014). A não consideração destes desenvolvimentos autônomos leva a visões essencialistas das “sociedades orientais” e das “sociedades ocidentais”, no geral projetando representações sobre a “civilização ocidental” contemporânea sobre os dados empíricos. Assim, por exemplo, “sociedade de corte com autoridade teocrático-despótica com ampla difusão do trabalho forçado” é uma qualificação quase imediatamente aplicável às sociedades orientais da Idade do Bronze, ainda que pudesse, talvez sem grandes dificuldades, ser aplicada à sociedade imperial romana de inícios do primeiro milênio d.C.¹⁷

O problema das fronteiras também se coloca do ponto de vista temporal: quando começa e quando termina a História Antiga? Se o início da

¹⁶ Um exemplo, para fazer uma autocrítica, é a organização de autores de períodos e matizes teóricas diferentes em “seis modelos” em função do lugar dos estrangeiros na democracia e na sociedade ateniense que apresentei em Morales (2015).

¹⁷ Sobre o Império Romano como “sociedade de corte”, cf. a discussão recente em Paterson (2007), Bang (2011) e Sumi (2011), entre outros. Sobre o culto imperial e suas implicações políticas, cf. a discussão recente em Brodd e Reed (2011) e van Andringa (2016). Sobre a escravidão e as várias formas de trabalho forçado, cf. Bradley e Cartledge (2011).

“Antiguidade”, normalmente associado ao aparecimento do registro escrito dos tributos devidos aos palácios mesopotâmicos, já é particularmente problemático, o termo final do período é objeto de uma intensa disputa entre antiquistas e medievalistas – Antiguidade Tardia (300-800) ou Alta Idade Média, 500-900¹⁸? As fronteiras temporais internas não apresentam menores problemas: para além dos debates sobre os critérios de ruptura dos períodos¹⁹, a produção das formas se dá pela análise de conjuntos documentais com periodizações próprias. Tome-se, por exemplo, o problema da articulação entre periodizações derivadas de estilos cerâmicos, listas epigráficas de governantes, padrões de assentamento, práticas mortuárias, batalhas e guerras etc.; em que medida o “período protogeométrico” corresponderia ao “homérico”, “neoassírio” ou à “Idade do Ferro”? Na diacronia as coisas não ficam menos complexas: se os estilos cerâmicos (protogeométrico, geométrico médio, geométrico tardio, orientalizante etc.) são fundamentais para a periodização da Grécia arcaica, no decorrer do período clássico eles cada vez mais são preteridos em função de periodizações de base política (as “épocas” de Temístocles, Péricles, Licurgo etc), como se em determinados momentos a cerâmica, as práticas mortuárias ou os padrões de assentamento deixassem de importar diante das “personalidades” e seus feitos. As formas mais amplas (o período “clássico” da Grécia, “republicano” de Roma, “aquemênida” da Pérsia etc) também impedem a elaboração de períodos que deem conta das diversidades regionais e documentais: os objetos de pesquisa analisados com base em segmentos dos vestígios preservados apresentam ritmos próprios que resistem a sua subordinação à história política²⁰. A não consideração dos processos de produção das periodizações (e suas vinculações com os diferentes conjuntos documentais e agendas das comunidades acadêmicas) acaba por naturalizar tais inconsistências.

A solução habitual de mesclar uma estruturação espacial com uma temporal, promovendo assim uma sucessão de tempos e espaços (a narrativa segue uma direção leste-oeste, da origem da escrita na Mesopotâmia às invasões

¹⁸ Para os balanços bibliográficos recentes – na perspectiva brasileira – cf. Silva (2008), Silva (2009), Oliveira (2007-2008) e Machado (2015).

¹⁹ Cf., por exemplo, a rediscussão sobre a passagem da República para o Império em Roma em Favarsani (2013).

²⁰ Um exemplo eloquente é a identificação de uma “tradição interna” aos ceramistas áticos produtores de ânforas panatenaicas que se mantem ao longo dos séculos, respondendo mais às alterações nas estruturas físicas dos vasos do que a fatores de ordem política (Francisco, 2012).

germânicas no Império Romano, em uma “corrida de revezamento” da civilização; Guarinello, 2003), reforçada muitas vezes pela extensão da disciplina por mais de um semestre (no modelo de “História da Antiguidade Oriental” e “História da Antiguidade Ocidental”), não resolve os problemas. Por que transferir o “foco historiográfico” ao longo do tempo para espaços diferentes? Quais são os critérios que orientariam tais deslocamentos: os “avanços civilizatórios”, o poder? A impossibilidade de responder a tais questões fora de uma chave eurocêntrica ou absolutamente arbitrária faz, normalmente, com que as exclusões sejam simplesmente ignoradas – e, conseqüentemente, naturalizadas: não se mencionam a Idade do Bronze no Mediterrâneo Ocidental, a Mesopotâmia e o Irã Sassânidas, o mar Negro em qualquer período etc. Para além disso, ignora-se desenvolvimentos que ocorrem, em grande medida, na chave do *peer polity interaction* (Renfrew; Cherry, 1986; Ma, 2003): a formação dos impérios ateniense e coríntio em meados do século V, dos impérios romano e cartaginês no mesmo período ou, em escala mais ampla, a reconfiguração do Império Romano e o ressurgimento do Império Persa a partir do século I a.C., possibilidades que ainda aguardam um estudo exaustivo.

No caso da definição da disciplina nos termos da história da historiografia, o problema da fronteira se reitera: quais debates, em quais subáreas, tratar ao longo de um ou mais semestres? A história da disciplina é marcada pela especialização não apenas em função dos períodos como também das regiões, e cada subárea apresenta debates autônomos – mesmo quando um debate ultrapassa tais fronteiras, como, por exemplo, a discussão sobre a natureza da economia antiga, os constrangimentos documentais e os ritmos e reviravoltas teóricas específicos das subáreas dão contornos distintos, fazendo com que raramente um historiador se aventure por períodos e regiões distantes de sua zona de conforto (Morris; Manning, 2005).

Uma quarta escolha deve ser feita na definição das relações da História Antiga com as outras disciplinas: quais diálogos interdisciplinares são mais fundamentais para sua organização – com a Arqueologia, a Filologia, a Filosofia, a História da Arte? Tal escolha se reflete não apenas nos conjuntos documentais incorporados nas atividades didáticas, mas também nos conjuntos de questões e debates a serem realizados. Assim, por exemplo, o tratamento da “Grécia Arcaica” a partir de um diálogo mais intenso com a Arqueologia levaria ao

tratamento mais detido dos assentamentos coloniais (Florenzano, 2010), enquanto que com as Letras Clássicas o que seria imprescindível é a discussão da épica como fontes históricas (Oliveira, 2012). No caso da abordagem da História Antiga como “história da historiografia”, tal escolha teria ressonâncias também na seleção dos diálogos interdisciplinares travados ao longo da história da área e suas subáreas: os afastamentos e aproximações com a Arqueologia no estudo da cidade antiga (Guarinello, 2009b), com a História econômica na egiptologia (Moreno Garcia, 2009) etc.

Múltiplos caminhos

A quinta variável diz respeito à interação entre métodos de ensino, entendidos aqui como o conjunto de estratégias de ensinagem e métodos de avaliação utilizados para a consecução dos objetivos gerais e específicos do oferecimento da disciplina, que apresentam especificidades em relação ao ensino superior (Gil, 2000; Masseto, 2003; Anastasiou; Alves, 2005; Garcia, 2009). As estratégias são múltiplas²¹; aqui, discutiremos as estratégias agrupadas em três conjuntos: a aula, a orientação e o estudo do meio.

Sob o conjunto “aula”, incluímos as estratégias associadas à aula expositiva (mais ou menos dialogada) e a discussão de fontes primárias e secundárias em sala de aula. A primeira estratégia certamente é o método mais usual, pelo qual um determinado tema é apresentado aos alunos (com maior ou menor interação) pelo docente durante um determinado período, normalmente estruturada entre a organização do problema historiográfico e o encaminhamento de soluções; pode contar com a síntese de obras ou conjuntos de obras historiográficas ou ainda com segmentos de fontes primárias como meios de exemplificação. Formas mais ou menos dialogadas dependem do tipo de relação estabelecida entre o professor e os alunos, da complexidade dos problemas e da capacidade de tradução destes para o contexto concreto da aula. Tal estratégia tem a vantagem de apresentar um determinado conteúdo de modo sistemático e coerente, indicando aos alunos as referências principais, as fontes primárias mais importantes, os meios de interpretação mais adequados e

²¹ Anastasiou e Alves (2005, p. 79-99), por exemplo, apresentam o levantamento e a discussão de dezenove estratégias diferentes: aula expositiva dialogada, estudo de texto, portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, lista de discussão virtual, solução de problemas, philips 66, grupo de verbalização/grupo de observação, dramatização, seminário, estudo de caso, júri simulado, simpósio, painel, fórum, oficina e estudo do meio.

as soluções mais consistentes. Mas é justamente nesta vantagem que reside sua desvantagem: a coerência e consistência do conhecimento são mais efeitos da autoridade docente e retórica da aula do que de uma suposta ordem das coisas; cabe ao docente realizar a imprescindível autocrítica das arbitrariedades de suas imprescindíveis seleções.

Já as estratégias de discussão de fontes se dividem em duas grandes possibilidades: a leitura dirigida de fontes primárias e a de fontes secundárias. A discussão de fontes primárias é uma das atividades que mais apontam para o ensino de História como atividade artesanal: aprende-se a ser historiador *sendo* historiador. No caso da História Antiga, as escolhas de fontes estão associadas a três fatores: a definição mesma de “documento histórico”, as diferentes definições das funções e objetos da História Antiga a ser ensinada, e, por fim, a disponibilidade de fontes publicadas material ou virtualmente. Quanto ao primeiro, vale destacar o ainda reinante logocentrismo no ensino superior de História, que produz a quase imediata associação de “documento histórico” a “documento textual” (Meneses, 1983; 1994, p. 17-22). A superação do logocentrismo não pode se limitar ao uso ilustrativo de fontes não-textuais, mas, pelo contrário, deve considerar criticamente os métodos disponíveis (no geral produzidos em áreas vizinhas) para a elaboração de conhecimento histórico a partir das coisas e das imagens (Meneses, 2012; Rede, 2012). Quanto ao segundo fator, é a definição das funções e objetos da História Antiga que informa o que são as fontes primárias: disciplinas que tomem a História Antiga como servindo à ocidentalização, tenderão à adoção das fontes mais canônicas (a oração fúnebre de Péricles, o Pártenon); outras, que tomem a História Antiga como meio para a desocidentalização, poderão adotar como fontes primárias a própria historiografia ocidentalizante (a introdução à História Antiga de B. Niebuhr) ou fontes produzidas por grupos subalternos; outras, ainda, que enfatizem os laços da História Antiga com a Arqueologia, deverão lançar mão de repertórios variados de fontes produzidas nas escavações (da cerâmica às tumbas e às fundações de edifícios). Quanto ao terceiro fator, no que diz respeito à disponibilidade de fontes há atualmente uma mudança importante no quadro. Até o fim do século XX, o acesso às fontes em português era feito ou pelas seleções preparadas por cada docente para seus cursos, ou pelas (poucas) coletâneas publicadas, tais como *100 textos de História Antiga* de Jaime Pinsky

(1972), *O Trabalho Compulsório na Antiguidade* de Ciro Flamarion Cardoso (1984), ou *Antiguidade Clássica* de Pedro Paulo Funari (1995). Nas primeiras décadas do século XXI, além da (ainda incipiente) organização de sites e blogs com coletâneas de fontes²², um novo universo tem se aberto por conta da multiplicação dos repositórios digitais ou “bancos de teses” (Moreno *et al.*, 2006; Masson, 2008; Shintaku; Vidotti, 2016): dezenas de teses e dissertações são disponibilizadas anualmente, muitas das quais incluem traduções integrais de fontes textuais antigas (em particular na área de Letras) ou catálogos abrangentes de conjuntos de artefatos (em particular na área de Arqueologia).

O uso da discussão de fontes secundárias como recurso didático também é usual, mas a seleção de suas modalidades não escapa de escolhas cruciais. Uma primeira escolha se refere à relação coerência/diversidade: deve-se adotar um livro-base, que ofereça uma visão abrangente e coerente da Antiguidade (ou da historiografia antiquista), ou deve-se adotar um determinado número de textos (artigos ou capítulos) publicados por diversos autores? Recentemente, a adoção de um livro-base se tornou menos problemática com a publicação da tradução de obras estrangeiras de fôlego e relativamente recentes, como *O Antigo Oriente Próximo* de M. Liverani (2016, quarta edição de 2011 a partir do original de 1988), a *História do mundo grego antigo* de F. Lefevre (2013, original de 2007), ou *Roma, história de um império* de G. Woolf (2017, original de 2012). Em português, um manual coletivo para a história romana (ainda no primeiro volume) está sendo publicado pelo projeto *Classica Digitalia* da Universidade de Coimbra (Brandão; Oliveira, 2015), enquanto que um manual de História do Mediterrâneo antigo voltado para o ensino superior foi publicado recentemente por N. Guarinello (2013). A coerência que pode ser obtida com a adoção de um livro-base, se, por um lado, oferece bases mais estáveis para os experimentos com as fontes primárias, por outro acaba por limitar a diversidade de interpretações e abordagens derivada da ação de textos variados. De qualquer maneira, a adoção de textos diversos também deve passar por seleções e escolhas importantes: serão lidos os clássicos ou as perspectivas mais atuais? Serão lidos capítulos de livros, no geral

²² Destaca-se, nesta seara, a iniciativa da Profa. Dra. Juliana Bastos Marques (UNIRIO) de trabalhar sistematicamente, no âmbito da graduação em História, a leitura crítica e edição de artigos da *Wikipedia* relacionados à História Antiga, o que aponta para novas possibilidades de produção e divulgação de conteúdo científico na área (Marques, 2013; Marques & Louvem, 2013).

com visões mais abrangentes, artigos, mais pontuais e afunilados, ou ainda ensaios, a um passo gerais e criativos, porém com poucas referências que permitam a verificação das proposições? Serão lidas obras de autores estrangeiros ou de autores brasileiros? Neste ponto, não apenas as diferentes definições sobre as funções e objetos da História Antiga entram em consideração na tomada de decisões, como também os obstáculos às diferentes trajetórias da área no Brasil e no exterior. Assim, tanto a abundância ou escassez de estudos nacionais quanto a própria definição de quais autores são clássicos passam pela história da formação do campo acadêmico (e editorial) da História Antiga no Brasil.

O segundo conjunto de estratégias é aquele relacionado à orientação de trabalhos ao longo do semestre. As escolhas fundamentais dizem respeito aos modos específicos da orientação, aos produtos finais a serem apresentados e a maior ou menor liberdade na escolha dos temas pelos alunos. Em primeiro lugar, os modos de orientação variam na orientação pelo docente com ou sem monitores, por meio de reuniões presenciais ou contatos virtuais, junto indivíduos ou grupos, durante ou fora do período reservado às aulas – tais escolhas se vinculam tanto às relações entre professor e alunos quanto às condições materiais do trabalho docente em cada instituição. Em segundo lugar, os produtos finais abrangem uma grande possibilidade de formas. De um lado, as diversas modalidades de produção escrita: resenhas de artigos, capítulos de livro ou livros inteiros; projetos de pesquisa com base em fontes primárias e secundárias; artigos acadêmicos; e ensaios – variam os graus de exigência de autonomia e maturidade do aluno para a elaboração de cada produto. De outro lado, as diversas modalidades de apresentação oral ou performática: seminários sobre fontes primárias, fontes secundárias ou sobre temas abertos; júris simulados sobre situações específicas (como, por exemplo, a culpa de Helena na guerra ou a execução dos generais atenienses em 406 a.C.) ou sobre questões mais amplas (primitivistas e modernistas no estudo da economia antiga); dramatizações (com base ou não nas fontes teatrais antigas); painéis, simpósios ou fóruns com apresentações individuais ou coletivas dos trabalhos realizados ao longo do semestre etc. Em terceiro lugar, a maior ou menor liberdade na escolha dos temas é uma escolha crucial que também se apresenta, de resto, na pós-graduação: as pesquisas a serem realizadas pelos alunos devem ser pré-

determinadas, em função do grau de familiaridade do docente com alguns temas, ou devem ser completamente abertas, em função das demandas dos alunos? É na abertura completa, justamente, um dos momentos em que se apresenta com mais clareza a cultura histórica relacionada à História Antiga: um inventário de temas derivados da elaboração livre seria um medidor extremamente rico para uma análise da recepção da Antiguidade para além de suas manifestações na indústria cultural ou na historiografia, espaços mais tradicionais dos estudos de recepção. De qualquer modo, a escolha da modalidade, mais aberta ou mais fechada, responde ao modo como o docente se relaciona com as condições objetivas e subjetivas da reprodução do ofício: a abertura radical implicaria, para a realização de uma orientação consistente, um considerável tempo dedicado a pesquisar *junto* dos alunos temas eventualmente distantes de sua especialização; além disso, aos alunos que demonstrem interesse na continuidade da pesquisa para além da graduação, é preciso considerar as possibilidades reais de ingresso em programas com docentes capacitados para uma orientação especializada, o que, novamente, deve considerar a história das virtudes e vicissitudes da organização da área no país.

O terceiro conjunto de estratégias envolve os estudos do meio, que normalmente assumem três formas: visitas a exposições, visitas a sítios arqueológicos e passeios guiados em segmentos do espaço habitado. A primeira modalidade depende da disponibilidade de acervos em instituições que abriguem, de modo permanente ou em exposições itinerantes, artefatos associados à Antiguidade. A variedade de exposições deve ser considerada na formulação das atividades: diferentes lógicas expográficas estruturam diferentes discursos (Meneses, 1994). Assim, por exemplo, exposições itinerantes vinculadas a museus de arte com forte apelo à comunicação de massa e à indústria cultural devem ser incorporadas de modo diferente de exposições organizadas por instituições de pesquisa: o número, tamanho, natureza e estado de conservação das peças selecionadas, a quantidade de informações contextuais nas legendas e painéis, os serviços de educação museológica e a infraestrutura variam em função tanto da história de cada instituição quanto de sua relação com os campos afins (da pesquisa, das políticas culturais, da economia etc.). A segunda modalidade, a visita a sítios arqueológicos, varia em função da proximidade dos *campi* universitários em relação a sítios que tenham

práticas estruturadas de educação patrimonial, assim como à própria natureza da escavação, se oriunda de projetos acadêmicos ou vinculadas às práticas de arqueologia de salvamento (Funari; Robrahn-González, 2008). Na medida em que viagens aos sítios mediterrânicos ou médio-orientais demandam um grande investimento, a visita a sítios nacionais pode cumprir uma função tanto de discussão da teoria e dos métodos arqueológicos em geral, quanto de eventuais comparações: pense-se, por exemplo, nas possibilidades de se colocar em paralelo alguns dos gigantescos sambaquis catarinenses (como o Garopaba do Sul, na cidade de Jaguaruna, atualmente com 26 metros de altura e com uma datação de superfície de cerca de 4 mil anos AP; De Blasis et. al., 2007) com um *tell* médio-oriental como o sítio de Tróia (Zanon, 2008). A terceira modalidade, por fim, os passeios por segmentos do espaço habitado, podem se estruturar a partir de duas lógicas diferentes, mas não-excludentes. A primeira é a discussão sobre as permanências e rupturas de elementos culturais da Antiguidade no espaço contemporâneo, da qual um exemplo eloquente é a recente *Breve introdução à arquitetura clássica em São Paulo* (Francisco, 2015), elaborado pelo autor a partir de cursos de extensão com estudos do meio realizados junto à Universidade de São Paulo. A segunda é a comparação entre elementos culturais antigos e contemporâneos, tais como os paralelos entre os grafites pompeianos e os grafites e pichações urbanas contemporâneas (Garraffoni, 2017), que contribuem para a relativização e historicização das experiências contemporâneas.

A variedade das estratégias aponta para a arbitrariedade da escolha da aula expositiva como método dominante; de qualquer modo, o equilíbrio entre diferentes estratégias, dentro dos quadros institucionais e materiais de cada instituição, necessariamente, implica na ênfase maior ou menor em diferentes competências e habilidades a serem desenvolvidas.

O ídolo das “bagagens”

A definição dos objetivos e do objeto da História Antiga estão diretamente relacionadas aos repertórios relativos à área tanto do docente quanto dos discentes. Quanto aos primeiros, é notável nas últimas décadas o maior número de especialistas em História Antiga como docentes da disciplina nas universidades brasileiras públicas, privadas e comunitárias, o que se explica

tanto pela ampliação dos programas de pós-graduação e pela militância dos especialistas já consolidados para o crescimento da área (Silva, 2011). A formação específica ou não do docente na área é decisiva para o processo de escolha sobre as funções e os objetos de seus cursos, diante dos obstáculos metodológicos e institucionais que demandam anos para serem superados (dos idiomas das fontes primárias e secundárias ao próprio acesso às fontes primárias, no caso das oriundas de escavações). Mesmo no caso dos docentes com formação específica na área, é fundamental que o docente realize o exercício de autocrítica de modo a historicizar sua própria formação, que recebe as marcas, por um lado, das práticas de ensino e pesquisa que experimentou ao longo da graduação e pós-graduação (no Brasil e no exterior), e por outro, dos diálogos teóricos e metodológicos travados ao longo de suas pesquisas. Assim, por exemplo, se a maioria dos pesquisadores de História Antiga (e Arqueologia Clássica) brasileiros passaram direta ou indiretamente (via ex-orientandos) pelos pesquisadores pioneiros estabelecidos, entre as décadas de 60 e 80, em São Paulo (Eurípides Simões de Paula, Paulo Pereira de Castro, Ulpiano Toledo B. de Meneses, Haiganuch Sarian) ou no Rio de Janeiro (Ciro Flamarion Cardoso, Neyde Thelm), o pertencimento mais ou menos sólidos a determinadas “linhagens” da História Antiga não esgota as trajetórias individuais do pesquisador. De fato, a vinculação às diferentes redes criadas pelos laboratórios e grupos de pesquisa que surgiram nas últimas décadas no país, os períodos de formação nos centros estrangeiros (de estágios curtos a doutorados) e as experiências pessoais as mais diversas são componentes centrais na produção do repertório e das possibilidades do docente na elaboração da disciplina.

Por último, mas não menos importante, a elaboração do plano da disciplina, por outro lado, deve considerar, ainda, o repertório e as demandas dos alunos relacionados à área (Funari, 1987-8). Em condições ideais, um “estudo de público” sobre os conhecimentos prévios dos alunos (Lima, 2014) seria extremamente útil, mas as demandas de tempo e esforço de tal estudo raramente tem lugar diante das exigências práticas da vida universitária. De qualquer modo, é preciso destacar alguns elementos fundamentais na organização da problemática. É preciso considerar a integração entre a cultura escolar e a cultura histórica específica na formação dos repertórios e das

demandas e possibilidades discentes: desde os conhecimentos prévios relacionados a pontos específicos da disciplina até a diversidade de idiomas dominados, produzidos tanto no âmbito escolar quanto nas diferentes espaços de reprodução da memória social (museus, bibliotecas, meios de comunicação de massa etc.), que formatam os diferentes capitais culturais apresentados pelos alunos. Além da formação prévia, é preciso considerar a cultura escolar específica da universidade onde a disciplina será ministrada: instituições públicas, privadas ou comunitárias, localizadas em regiões economicamente pujantes ou estagnadas, centrais ou periféricas, apresentam diferentes configurações para o estabelecimento das relações entre os diferentes segmentos da comunidade universitária. A escassez de estudos sistemáticos sobre estas questões é eloquente do desequilíbrio, na formação docente, entre conhecimento dos saberes específicos e conhecimento do público com o qual estes saberes serão (re)construídos; tais questões são fundamentais na construção de relações democráticas na universidade, de cuja construção o docente de História Antiga não pode se eximir.

Conclusão

O presente texto, de modo algo tateante, procurou delinear as principais variáveis que informam a elaboração de uma disciplina de História Antiga no ensino superior brasileiro contemporâneo. O modelo proposto, baseado em cinco variáveis (lugar, objetivos, objetos, métodos e repertórios docentes e discentes), foi aplicado aqui à História Antiga em função da familiaridade do autor com a bibliografia e a prática específica; no entanto, os dilemas enfrentados pelos docentes de História Antiga brasileiros são comparáveis, em suas variáveis, àqueles enfrentados por qualquer docente de qualquer disciplina ligada a períodos. Neste sentido, longe de constituir mais uma peça no conflito entre “história brasileiras” e “histórias não-brasileiras”, procurei com este texto contribuir para a reflexão crítica e sistemática do ensino de História no nível superior a partir de uma perspectiva especializada, que ainda não conta com uma bibliografia numerosa e aprofundada no Brasil. A História Antiga deve continuar sendo ensinada nas universidades brasileiras, não em função da inércia dos rituais de distinção social, mas em virtude de sua potência para a crítica e reconstrução das relações de diferentes grupos da sociedade brasileira

com o tempo histórico e o espaço mundial.

Agradecimentos

Agradeço à leitura crítica e às correções dos colegas Alex Degan, Fábio Frizzo, Gustavo Oliveira e Uiran Gebara da Silva; os equívocos, naturalmente, são de minha inteira responsabilidade.

Referências Bibliográficas

Almeida, Juniele R. de; Rovai, Marta G. de O. (org). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

Almeida, Maria Regina C. de. O Lugar dos Índios na História entre Múltiplos Usos do Passado: reflexões sobre cultura histórica e cultura política. In: Soihet, Rachel, Almeida, Maria Regina C. de; Azevedo, Cecília; Gontijo, Rebeca. *Mitos, projetos e práticas políticas*. Memória e historiografia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 207-230.

Anastasiou, Léa das G. C.; Alves, Leonir P. Estratégias de ensinagem. In: Anastasiou, Léa das G. C.; Alves, Leonir P. (orgs). *Processos de ensinagem na Universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. 5^a. edição. Joinville-SC: Univille, 2005, p. 67-99.

Andrade, Marta M. de. *A Vida Comum*: Espaço, Cotidiano e Cidade na Atenas Clássica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Araújo, Valdei L. de. Sobre o lugar da história da historiografia como disciplina autônoma. *Revista Locus*, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 79-94, 2006.

_____. História da historiografia como analítica da historicidade. *Revista da História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 12, p. 34-44, 2013.

Armitage, David; Guldi, Jo. Le retour de la longue durée : une perspective anglo-américaine. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, Paris, a. 70, n. 2, p. 289-318, 2015.

Ashton, Paul; Kean, Hilda (eds). *People and their Pasts*. Public History Today. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

Bang, Peter F. Court and State in the Roman Empire—Domestication and Tradition in Comparative Perspective. In: Duindan, Jeroen; Artan, Tülay; Kunt, Metin (eds). *Royal Courts in Dynastic States and Empires*. A Global Perspective. Leiden/Boston: Brill, 2011, p. 103-128.

Barnabé, Luís Ernesto. História antiga e livros didáticos no século XXI: inovações e permanências. *Alétheia: Revista de Estudos sobre Antiguidade e Medieval*, v. 9, n. 2, p. 31-40, 2014a.

_____. De olho no presente: História Antiga e livros didáticos no século XXI. *OPSIS*, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 114-132, jul./dez. 2014b.

Belich, James; Darwin, John; Frenz, Margaret; Wickham, Chris. *The Prospect of Global History*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

Bernal, Martin. A imagem da Grécia Antiga como uma ferramenta para o colonialismo e para a hegemonia européia. Tradução de Fábio Adriano Hering. In: Funari, Pedro Paulo de A. (Org.). *Repensando o Mundo Antigo* – Martin Bernal e Laurent Olivier (Textos Didáticos n. 49). Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005, p. 13-31.

Bina, Tatiana. A busca pela “originalidade religiosa” nas Gálias no período imperial. *Romanitas* – Revista de Estudos Grecolatinos, Vitória-ES, n. 5, p. 78-92, 2015.

Bradley, Keith; Cartledge, Paul (eds). *The Cambridge World History of Slavery*. Vol.I: The Ancient Mediterranean World. Cambridge: Cambridge University

Press, 2011.

Brandão, José Luís; Oliveira, Francisco de. (coords). *História de Roma Antiga*. Volume 1: das origens à morte de César. Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra, 2015. Disponível em: <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/content/livro?id=36908>. Acesso em junho de 2017.

Brock, Roger; Hodkinson, Stephen. Introduction: Alternatives to the Democratic Polis. In: Brock, Roger; Hodkinson, Stephen (eds). *Alternatives to Athens: Varieties of Political Organization and Community in Ancient Greece*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 1-31.

Brodd, Jeffrey; Reed, Jonathan L. (eds). *Rome and Religion: A Cross-Disciplinary Dialogue on the Imperial Cult*. Atlanta: Society of Biblical Literature, 2011.

Brosius, Maria. *The Persians*. An Introduction. London: Routledge, 2006.

Cardoso, Ciro F. *O trabalho compulsório na Antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

Cardoso, Oldimar P. *A Didática da História e o slogan da formação dos cidadãos*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

_____. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, v.28, n.55, p.153-170, 2008.

Carrizo Sainero, G.. Toward a Concept of Bibliometrics, *Journal of Spanish Research on Information Science*, v.1, n. 2, p. 59-86, 2000.

Carvalho, Margarida M. de; Funari, Pedro Paulo de A. Os avanços da História Antiga no Brasil: algumas ponderações. *História*, São Paulo, v. 26, n.01, 2007, p. 14-19.

Carretero, Mario; Berger, Stefan; Grever, Maria (eds). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2017.

Carruthers, William (ed). *Histories of Egyptology: Interdisciplinary Measures*. London: Routledge, 2014.

Chakrabarty, Dipesh. *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

Chesneaux, Jean. As armadilhas do quadripartismo histórico. In: *Devemos fazer tábula-rasa do passado? Sobre História e historiadores*. Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995, p. 92-99.

Chevitarese, André L.; Cornelli, Gabriele; Silva, Maria Aparecida de O. (orgs). *Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Archai-UnB/Fortium, 2008.

Concannon, Cavan; Mazurek, Lindsay A. (eds). *Across the Corrupting Sea: Post-Braudelian Approaches to the Ancient Eastern Mediterranean*. London and New York: Routledge, 2016.

Conrad, Sebastian. *What is Global History?* Princeton/Oxford: Princeton University Press, 2016.

De Blasis, Paulo; Kneip, Andreas; Scheel-Ybert, Rita; Giannini, Paulo César;

Gaspar, Maria Dulce. Sambaquis e paisagem: dinâmica natural e arqueologia regional no litoral sul do Brasil. *Arqueologia Sul-Americana*, v. 3, n. 1, p. 29-61, jan. 2007.

De Ste. Coix, Geoffrey E. M. *The classe struggle in the Ancient Greek World: from the Archaic Age to the Arab Conquest*. Ithaca-NY: Cornell University Press, 1989.

Díaz-Andreu, Margarita. *A World History of Nineteenth-Century Archaeology. Nationalism, Colonialism, and the Past*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

Faversani, F. Ler e escrever: livros didáticos. *Hélade*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 14-17, 2001a.

_____. A História Antiga nos Cursos de Graduação em História no Brasil. *Hélade*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 44-50, 2001b.

_____. Entre República e Império: apontamentos sobre a amplitude desta fronteira. *Mare Nostrum*, São Paulo, n. 4, p. 100-111, 2013.

Felício, Helena Maria dos S. O papel do professor/pesquisador na construção do projeto político pedagógico no Ensino Superior. *Olhar de professor*, Ponta Grossa-PR, v. 13, n. 1, p. 145-153, 2010.

Fillafer, Franz L. A world connecting? From the Unity of History to Global History. *History & Theory*, v. 56, issue 1, p. 3-37, march 2017.

Florenzano, Maria Beatriz B. A origem da pólis: os caminhos da Arqueologia. In: Cornelli, Gabriele (org). *Representações da Cidade Antiga: categorias históricas e discursos filosóficos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010, p. 39-49.

Francisco, Gilberto da S. *Panatenaicas: tradição, permanência e derivação*. Tese de doutorado. Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, 2012.

_____. *Breve introdução à arquitetura clássica de São Paulo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

Funari, Pedro Paulo de A. Poder, posição, imposição no ensino de História Antiga: da passividade forçada à produção de conhecimento. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 257-264, set. 1987/fev. 1988.

_____. *Antiguidade Clássica: a história e a cultura a partir de documentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. A Importância de uma Abordagem Crítica da História Antiga nos Livros Escolares. *Hélade*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 23-26, 2001.

_____. A renovação da História Antiga. In: Karnal, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____.; Robrahn-González, Erika M. Ética, capitalismo e arqueologia pública no Brasil. *História*, Franca-SP, v. 27, n. 2, p. 13-30, 2008.

_____.; Silva, Glaydson José da; Martins, Adilton Luís (orgs). *História Antiga: contribuições brasileiras*. São Paulo: Annablume, 2008.

Garcia, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em*

Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-2013, 2009.

Garraffoni, Renata S.; Funari, Pedro Paulo de A. Considerações sobre o estudo da Antiguidade Clássica no Brasil. *Acta Scientiarum. Education*, Maringa-PR, v. 32, n. 1, p. 1-6, 2010.

_____. *Inscrições, linguagem e diversidade: os grafites de Pompeia e a vida cotidiana no início do Império Romano*. Palestra. Universidade de São Paulo, 07 jul 2017.

Gil, Antônio Carlos. O estilo de atuação do professor universitário – uma questão de ênfase. *Pensamento & Realidade*, São Paulo, v. 6, p. 39-50, 2000.

Glück, Antje. *De-Westernization: key concept paper* (Media, Conflict and Democratization. University of Leeds), 2015. Disponível em: http://www.mecodem.eu/wp-content/uploads/2015/05/Glueck-2016_De-Westernisation.pdf. Acesso em: junho de 2016.

Gonçalves, Ana Tereza M. Os Conteúdos de História Antiga nos Livros Didáticos Brasileiros. *Hélade*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 9-13, 2001.

_____. Silva, Gilvan V. da. O ensino de História Antiga nos livros didáticos brasileiros: balanços e perspectivas. In: Chevitarese, André L.; Cornelli, Gabriele; Silva, Maria Aparecida de O. (orgs). *Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Archa-UnB/Fortium, 2008, p. 21-34.

Graziosi, Barbara. The Ancient Reception of Homer. In: Hardwick, Lorna; Stray, Christopher (eds). *A Companion to Classical Receptions*. Oxford: Blackwell, 2008, p. 26-37.

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

_____. Império Romano e Identidade Grega. In: Funari, Pedro Paulo de A.; Silva, Maria Aparecida O. (orgs.). *Política e identidades no mundo antigo*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2009a, p. 147-161.

_____. Modelos Teóricos sobre a Cidade do Mediterrâneo Antigo. In: Florenzano, Maria Beatriz B.; Hirata, Elaine F. V. *Estudos sobre a Cidade Antiga*. São Paulo: EDUSP, 2009b.

_____. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. *Ensaio de História Antiga*. Tese de livre-docência. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

Hall, Jonathan M. Quem eram os gregos. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, v. 11, p. 213-225, 2001.

_____. *Hellenicity: Between Ethnicity and Culture*. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

Hall, Stuart. The West and the Rest: discourse and power. In: Hall, Stuart; Gieben, Bram (eds). *Formations of Modernity*. Cambridge: The Open University, 1992, p. 275-320.

Hansen, Mogens H. (ed). *A Comparative Study of Thirty City-State Cultures*. An Investigation Conducted by the Copenhagen Polis Centre. Copenhagen: The Royal Danish Academy of Sciences and Letters, 2000.

_____ (ed). *A Comparative Study of Six City-State Cultures: An Investigation Conducted by the Copenhagen Polis Centre*. Copenhagen: The Royal Danish Academy of Sciences and Letters, 2002.

Hardwick, Lorna; Gillespie, Carol (eds). *Classics in Post-Colonial Worlds*. Classical Presences. Oxford: Oxford University Press, 2007.

_____.; Stray, Christopher (eds). *A Companion to Classical Receptions*. Oxford: Blackwell, 2008.

Harris, William V. O Mediterrâneo e a História Antiga. Tradução de Camila Aline Zanon. *Mare Nostrum*, São Paulo, n. 2, p. 76-112, 2011.

Horden, Peregrine; Purcell, Nicholas. *The Corrupting Sea: A Study of Mediterranean History*. Oxford; Malden, MA: Blackwell, 2000.

Hunt, Lynn. Faut-il réinitialiser l'histoire? *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, Paris, a. 70, n. 2, p. 319-325, 2015.

Kallendorf, Craig W. (ed). *A Companion to Classical Tradition*. Oxford: Blackwell, 2007.

Koselleck, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto / Ed. da PUC-Rio, 2006.

Lendon, John. E. *Empire of Honour*. The Art of Government in the Roman World. Oxford: Clarendon Press, 1997.

Lianeri, Alexandra (ed). *The Western Time of Ancient History: Historiographical Encounters with the Greek and Roman Pasts*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

Lima, Leilane Patrícia de. *A Arqueologia e os indígenas na escola: um estudo de público em Londrina-PR*. Tese de doutorado. Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, 2014.

Ma, John. Peer polity interaction in the Hellenistic Age. *Past and Present*, v. 180, p. 9-39, 2003.

Machado, C. A antiguidade tardia, a queda do Império romano e o debate sobre o "fim do mundo antigo". *Revista de História*, n. 173, p. 81-114, jul-dez 2015

Malerba, Jurandir. (org). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006.

Marques, Juliana B. Trabalhando com a história romana na Wikipédia: uma experiência em conhecimento colaborativo na universidade. *História Hoje*, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 329-346, 2013.

_____.; Louvem, Otávio S. A Wikipédia como diálogo entre universidade e sociedade: uma experiência em extensão universitária. *Anais do XIX Workshop de Informática na Escola (WIE 2013)*, 2013, p. 70-79.

Martindale, Charles; Thomas, Richard F. (eds). *Classics and the Uses of Reception*. Oxford: Blackwell, 2006.

Masseto, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

Masson, Silvia M. Os repositórios digitais no âmbito da sociedade informacional. *Prisma.com*, n. 7, p. 105-152, 2008.

Meneses, Ulpiano T. B. de. A cultura material no estudo das sociedades antigas. *Revista de História*, São Paulo, n. 115, p. 103-118, jul/dez 1983.

_____. Do Teatro da Memória ao Laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, nova série, v. 2, p. 9-42, jan./dez. 1994.

_____. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: Cardoso, Ciro F.; Vainfas, Ronaldo. (orgs). *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 243-262.

Mignolo, Walter. D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture and Society*, v. 26, n. 7-8, p. 1-23, 2009.

Morales, Fábio Augusto. Graecia capta, novamente: considerações sobre os limites da nova romanização da Grécia. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, Suplemento n. 18, São Paulo, 2014, p. 91-98.

_____. *A democracia ateniense pelo avesso: os metecos e a política nos discursos de Lísias*. São Paulo: Edusp, 2015.

Moreno, Fernanda P.; Leite, Fernando César L.; Arellano, Miguel Ángel M. Acesso livre a publicações e repositórios digitais em ciência da informação no Brasil. *Perspectivas em Ciências da Informação*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 82-94, jan./abr. 2006.

Moreno, Jean C. História na Base Nacional Comum Curricular: *déjà vu* e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, Londrina-PR, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan/jul. 2016.

Moreno García, Juan Carlos. From Dracula to Rostovtzeff or the misadventures of economic history in early Egyptology. In: Fitzenreiter, Martin (ed.). *Das Ereignis. Geschichtsschreibung zwischen Vorfall und Befund* (IBAES, 10). London: Golden House Publications, 2009, p. 175-198.

Morris, Ian. Mediterraneanization. *Mediterranean Historical Review*, v 18, p. 30-55, 2003.

_____.; Manning, John G. Introduction. In: Morris, Ian; Manning, John G. (eds). *The Ancient Economy: Evidence and Models*. Stanford: Stanford University Press, 2005, p. 1-44.

Novais. Fernando A. Condições de privacidade na Colônia. In: Souza. Laura de Mello e. (org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 13-39.

Oliveira, Gustavo J. D. Histórias de Homero: um balanço das propostas de datação dos poemas homéricos. *Revista História e Cultura*, Franca, v.1, n. 2, p. 126-147, 2012.

_____. *Tradição épica, circulação da informação e integração cultural nos poemas homéricos*. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

Oliveira, Júlio César M. de. O conceito de Antigüidade Tardia e as transformações da cidade antiga: o caso da África do Norte. *Revista de Estudos Históricos e Filosóficos da Antigüidade*, n. 24, p. 123-135, 2007-2008.

Oliveira, Nairana Z. de. *História Antiga no Brasil: um perfil do ensino nas*

universidades brasileiras. Monografia (bacharelado em História). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2013.

Olstein, Daniel. *Thinking History Globally*. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

Paterson, Jeremy. Friends in high places: the creation of the court of the Roman emperor. In: SpawfortH, Anthony J. S. (ed). *The Court and Court Society in Ancient Monarchies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 121-156.

Pinsky, Jaime. *100 textos de História Antiga*. São Paulo: Hucitec, 1972.

Purcell, Nicholas. The Ancient Mediterranean. In: Horden, Peregrine; Kinoshita, Sharon (eds). *A Companion to Mediterranean History*. West Sussex: Wiley/Blackwell, 2014, p. 59-76.

Rede, Marcelo da S. História e cultura material. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo. (orgs). *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 133-150.

Regino, Jonas A. *Catálogo dos cursos de História Antiga existentes no Brasil*. Relatório técnico (iniciação científica). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana-MG, 2002.

Renfrew, Colin; Cherry, John F. *Peer Polity Interaction and Socio-political Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Rosa, Cláudia B.; Marques, Juliana B.; Tacla, Adriene B. Mendes, Norma M. (orgs). *A busca do Antigo*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012.

Santos, Boaventura de S.; Meneses, Maria Paula (org). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

Santos, Pedro Afonso C. dos.; Nicodemo, Thiago L.; Pereira, Matheus Henrique de F. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 60, p. 161-186, 2017.

Sachsenmaier, Dominic. *Global Perspectives on Global History: Theories and Approaches in a Connected World*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

Schmidt, Maria Auxiliadora M. dos S. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da Educação Histórica. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2012.

Shintaku, Milton; Vidotti, Silvana Aparecida B. G. Bibliotecas e repositórios no processo de publicação digital. *Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação*, Rio Grande-RS, v. 30, n. 1, p. 61-80, 2016.

Silva, Bruno dos S. Romanização e os séculos XX e XXI: a dissolução de um conceito. *Mare Nostrum*, São Paulo, n. 2, p. 57-75, 2011.

Silva, Glaydson José da. *História Antiga e Usos do Passado*. Um estudo de apropriações da Antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944). São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.

_____. Os avanços da História Antiga no Brasil. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, julho 2011, p. 1-31.

Silva, Gilvan V. da. História Antiga no livro didático: uma parceria nem sempre harmoniosa. *Dimensões – Revista de História da UFES*, Vitória, n. 11, p. 231-238, ju./dez. 2000.

_____. Simplificações e Livro Didático: um estudo a partir dos conteúdos de História Antiga. *Hélade*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 18-22, 2001.

Silva, Gilvan V. da; Gonçalves, Ana Teresa M. Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. *História & Ensino*. Londrina, v. 7, p. 123-142, 2001.

Silva, Marcelo C. Introdução. In: *A Realeza Cristã na Alta Idade Média*. São Paulo: Alameda, 2008, p. 17-40.

Silva, Norma Lúcia; Ferreira, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de História. *História & Ensino*, Londrina-PR, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul/dez 2011.

Silva, Semíramis C. Aspectos do Ensino de História Antiga no Brasil: algumas observações. *Alétheia: Revista de estudos sobre Antiguidade e Medieval*, v. 1, jan/jul 2010, p. 145-155.

Silva, Uiran G. da. A Antiguidade Tardia como Forma da História. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 16, n. 30, p. 77-108, 2009.

Silva Junior, Astrogildo F. da. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016.

Sumares, Gustavo. Nova vida para as línguas mortas. *Cultura e extensão* (suplemento), São Paulo, v. 11, p. 12-16, 2014.

Sumi, Geoffrey. Ceremony and the Emergence of Court Society in the Augustan Principate. *The American Journal of Philology*, v. 132, n. 1, p. 81-102, 2011.

Teixeira, Ivana L. *Romanidade em Plínio, o Antigo, e a Naturalis História como um 'projeto' político-pedagógico*. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

Teodoro, Jenifer; Nery, Renata; Moura, Jean Carlos; Zanirato, Tatiana; Sousa, Fernanda. Experiências de extensão: a Literatura Clássica como forma de unir a sociedade à Universidade. *Rónai*, v. 2, p. 165-185, 2014.

Trigger, B. *História do Pensamento Arqueológico*. São Paulo: Odysseus, 2004.

Van Andringa, William. Rhetoric and Divine Honours: On the “Imperial Cult” in the Reigns of Augustus and Constantine. In: Kahlos, Maijastina (ed). *Emperors and the Divine – Rome and Its Influence*. Helsinki: Helsinki Collegium for Advanced Studies, 2016, p. 10-21.

Vlassopoulos, Kostas. *Unthinking the Greek Polis*. Ancient Greek History Beyond Eurocentrism. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2007.

_____. *Greeks and Barbarians*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2013.

Webster, Jane; Cooper, Nick (ed). *Roman Imperialism: Post-Colonial Perspectives*. Leicester: School of Archaeological Studies, 1996.

Wood, Ellen Meiksins. *Peasant-Citizen and Slave: The Foundations of Athenian Democracy*. London/New York: Verso, 1988.

_____. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

Zanon, Camila Aline. *A Ilíada de Homero e a Arqueologia*. Dissertação de mestrado. Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, 2008.

O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS DA PLATAFORMA LATTES¹

Dominique Santos²

Graziele Kolv³

Juliano João Nazário⁴

RESUMO: A área de História Antiga se desenvolveu muito nas últimas décadas no Brasil, o que pode ser percebido tanto pela quantidade de pesquisadores dedicados aos estudos deste período histórico específico quanto pela qualidade das reflexões produzidas sobre ele. O objetivo deste artigo é realizar uma análise sistemática desta produção acadêmica a partir dos dados fornecidos pela Plataforma Lattes, o que nos permitirá compreender algumas questões importantes para a área, como, por exemplo, o que tem sido pesquisado sobre História Antiga no país recentemente.

PALAVRAS-CHAVE: História Antiga; Ensino; Pesquisa; Plataforma Lattes.

ABSTRACT: The field of Ancient History has developed over the last decades in Brazil, which can be perceived by both the number of researchers engaged in studying this particular historical period and the quality of the published material about it. The main aim of this article is to analyze this scholarly publishing data selected from Lattes Platform, which may allow us to comprehend some important issues about the area itself, such as what has been researched on Ancient History in Brazil recently.

KEYWORDS: Ancient History; Teaching; Researching; Lattes Platform.

A presença da tradição clássica no Brasil remonta ao século XVI. Fábio Duarte Joly aponta os Jesuítas que vieram para a Bahia na expedição de Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil em 1549, como divulgadores destas referências a partir do estudo da gramática, das humanidades e da retórica (Joly, 2012).⁵ Já os estudos acerca do Egito Antigo, segundo Margaret Bakos e Raquel Funari, começaram a se desenvolver no Brasil com a família real portuguesa, que

¹ O artigo em questão foi possível graças ao projeto de pesquisa 46/2015, intitulado “A Produção acadêmica sobre História Antiga no Brasil: reflexões a partir dos dados da Plataforma Lattes”, subsidiado pela Propex/FURB a partir do PIPE/Artigo 170, um recurso proveniente do Governo do Estado de Santa Catarina.

² Dominique Santos é Professor de História Antiga na Universidade Regional de Blumenau, onde também coordena o LABEAM - Laboratório Blumenauense de Estudos Antigos e Medievais.

³ Estudante de graduação do curso de História da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

⁴ Estudante de graduação do curso de História da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

⁵ O texto de Joly (2012) se encontra disponível em <https://ufop.academia.edu/FabioDuarteJoly>. Acesso em: 04 fev. 2016.

incentivaram, no século XVIII, influências egípcias na arquitetura, nas artes, no desenho etc. D. Pedro I trouxe para o país a primeira coleção egípcia (Bakos e Funari, 2008).

Logo após a estruturação da Ciência Histórica na Europa no século XIX, o Colégio Pedro II, também no Rio de Janeiro, passou a ensinar História como uma disciplina, modelo que seria adotado em outras escolas do país. Fernando de Araújo Penna afirma que o estudo da Antiguidade tinha um grande destaque nestes primeiros momentos e Justiniano José da Rocha foi nomeado em abril de 1838 como professor responsável por lecionar as aulas sobre este período histórico, tendo ele, inclusive, traduzido compêndios franceses adotados pelo Conselho Real da Universidade de Paris para auxiliar seus estudantes no aprendizado da Antiguidade (Penna, 2008). Penna explica que a partir de 1849 criou-se uma disciplina totalmente dedicada à História Antiga e, entre 1855 e 1862, ela foi a única a permanecer nos anos finais do currículo, o que, de acordo com os costumes da época, evidenciava sua importância.

Junto com a Universidade de São Paulo, foi criada, em 1934, uma disciplina chamada História Geral da Civilização, desdobrada em outras duas no ano de 1939, a primeira delas nomeada como “História da Civilização Antiga e Medieval” em 1942. Eurípedes Simões de Paula era seu professor assistente-adjunto, tornando-se adjunto em 1939 e, depois que retornou da guerra, em 1945, reassumiu a disciplina para, em 1946, mediante concurso público, tornar-se o seu professor catedrático (Theodoro, 2009). De Paula foi o criador da Revista de História da USP, que editou por vários anos, membro fundador da ANPUH (então Associação Nacional dos Professores Universitários de História) e o primeiro professor de História Antiga e Medieval do País. Como tal, logo na primeira reunião da entidade, realizada na cidade de Marília no ano de 1961, ele foi o relator do pedido que solicitava a separação entre História Antiga e Medieval, pois representavam “dois espíritos e duas especializações” (De Paula, 1962). A sugestão foi acatada pelos professores reunidos no dia 20 de outubro de 1961, pois em uma das moções que compõem os Anais do Simpósio, especificadamente a de número 21, podemos ler que: “Considerando as diferenças existentes entre História Antiga e Medieval [...] propomos que seja recomendada às universidades a separação de História Antiga e Medieval em

duas Disciplinas”.⁶ Eurípedes Simões de Paula lecionou de 1939 a 1943 e de 1945 a 1977. Ele foi não somente o primeiro professor brasileiro que podemos considerar como de História Antiga, mas também responsável pela institucionalização da disciplina, pela formação dos primeiros orientandos na área e, ainda pela separação curricular entre Antiga e Medieval.

De 1977 até o tempo presente, o ensino e a pesquisa em História Antiga avançaram consideravelmente em nosso país. Atualmente, são 116 pessoas 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, publicações etc. Em 1985 foi fundada a SBEC, Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, proporcionando um espaço formalizado para discussões em torno das temáticas clássicas, o que inclui a História Antiga. Desde 1988, a referida entidade publica a *Classica*, revista que aglutina importantes pesquisas, oferecendo lugar também à História Antiga. A partir de julho de 2001 as reuniões de um novo grupo também passaram a impulsionar as discussões na área, trata-se do GTHA – Grupo de Trabalho em História Antiga da ANPUH (atual Associação Nacional de História), criado para integrar os historiadores profissionais que se dedicam ao ensino e à pesquisa de História Antiga no Brasil (Silva, 2001).⁷

Para Glaydson José da Silva, esta ampliação dos estudos na área de História Antiga se deve ao trabalho de formação multiplicador dos docentes responsáveis pela disciplina nos mais variados estados da Federação e também pelo incentivo e apoio financeiro de diversas agências de fomento, que têm incentivado a área (Silva, 2011, p. 12). De acordo com Renata Garraffoni, também podemos considerar como indicadores de crescimento da área o fato de ANPUH e SBEC terem se tornado fóruns permanentes para o debate, a consolidação de grupos de pesquisa já estabelecidos e o surgimento de novos grupos, principalmente fora do eixo Rio-São Paulo, o aumento da colaboração e da parceria dos historiadores com os museus brasileiros, o que se mostrou proveitoso e gerou mais interesse pela área, o maior intercâmbio com países europeus e o investimento do governo federal na renovação de quadros docentes

⁶ Moções e Conclusões. In: *Anais do I Simpósio de Professôres de História do Ensino Superior em 1961*. Marília, 1962, p. 298.

⁷ A página do GTHA encontra-se disponível em <http://www.gtantiga.com/>. Acesso em: 18 nov. 2016.

das instituições (Garraffoni, 2015). Embora esteja se referindo aos Estudos Clássicos de uma forma geral, muitas das constatações de Garraffoni também se aplicam à História Antiga em particular.

Pedro Paulo Funari afirma que esta ampliação pode ser percebida por meio do aumento de textos sobre História Antiga disponíveis em língua portuguesa, tanto obras historiográficas produzidas por pesquisadores brasileiros quanto fontes históricas traduzidas de idiomas antigos (Funari, 2005). Maria Regina Candido, por sua vez, acrescenta que o acesso à internet representou um divisor de águas para o desenvolvimento da área de História Antiga no Brasil, pois se tornou um facilitador da pesquisa. Em associação com o fenômeno da internet, o acesso, cada vez maior, a outras mídias que divulgam temáticas relacionadas com Antiguidade também colaboraram para este crescimento (Candido, 2009). Observando e analisando estes fenômenos sistematizados pelos pesquisadores mencionados, Fábio Faversani observa ainda que a produção na área de História Antiga é muito maior do que a de décadas atrás e para perceber isto basta observarmos que aumentou o número de artigos, de trabalhos de conclusão de curso de graduação e de especialização, de dissertações, de teses e de livros (Faversani e Campos, 2009).

Semíramis Corsi Silva acredita que também podemos considerar como indício do crescimento da área o grande número de congressos específicos em todo o país, que permite o intercâmbio frequente entre estudantes e professores (Silva, 2010). Ana Teresa Marques Gonçalves e Gilvan Ventura da Silva também lembram que o fato de haver mais pesquisadores brasileiros interessados em História Antiga tem favorecido não somente uma renovação historiográfica na área, mas tem colaborado ainda, e de forma decisiva, para o ensino de História no Brasil, o que tem aprimorado a qualidade do ensino das temáticas que interessam à própria área de História Antiga (Gonçalves e Silva, 2008).

Todas estas observações apontam, então, para o fato de que a área de História Antiga se desenvolveu muito nas últimas décadas no Brasil, o que pode ser percebido tanto pela quantidade de pesquisadores dedicados aos estudos deste período histórico específico quanto pela qualidade das reflexões produzidas sobre ele, sem esquecer, claro, de todos os outros fatores elencados nos parágrafos anteriores.

Tendo em vista o crescimento desta produção, acreditamos que seria importante, ainda que parcialmente e a partir de um recorte específico, tentar quantificá-la e analisa-la, de modo a gerar mecanismos e indicadores que talvez nos auxiliem na compreensão de importantes pontos para a área de História Antiga no Brasil. O que os docentes responsáveis por ensinar História Antiga, de forma permanente nos cursos de História nas universidades brasileiras, pesquisam? Sobre o que publicam? Sobre quais temas orientam Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado? Quais idiomas foram apontados como aqueles nos quais possuem algum tipo de proficiência/habilidade? Quantos fizeram doutorado pleno fora do país? Quantos fizeram parte de seu doutorado fora do país? Em quais países?

Estas e outras perguntas foram o ponto de partida para esta pesquisa, realizada no âmbito do LBEAM (Laboratório Blumenauense de Estudos Antigos e Medievais), com o apoio financeiro do Governo do Estado de Santa Catarina e da Propex FURB, por meio do projeto 46/2015, sob orientação do Prof. Dr. Dominique Santos e tendo como bolsistas de iniciação científica os estudantes Grazielle Kolv e Juliano João Nazário, ambos coautores deste artigo, cujo objetivo é, então, sistematizar os resultados obtidos, apresentando algumas considerações sobre a produção acadêmica atual da área de História Antiga a partir dos dados fornecidos pela Plataforma Lattes.⁸

Apesar de a metodologia adotada ser semelhante a de uma recente publicação sobre a mesma temática (Santos, 2014), ela sofreu alterações importantes. Antes, consideramos os números apresentados na Plataforma Lattes tal qual eles apareciam. Este procedimento impedia saber ao certo quais itens relacionavam-se de fato com Antiguidade. Por isso, havia conteúdos listados que não apresentavam esta relação, como, por exemplo, publicações ou orientações feitas por algum docente de História Antiga, mas que não tinham qualquer relação com a área. Na ocasião, reconhecia-se que “uma pesquisa mais demorada e cuidadosa poderia quantificar apenas os artigos e orientações empreendidos na área de História Antiga” (Santos, 2014, p. 217). Surgida a oportunidade, foi o que tentamos fazer.

⁸ Plataforma virtual criada e mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) brasileiro para integrar bases e dados de currículos, grupos de pesquisa e instituições. Disponível em <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 18 nov. 2016.

É oportuno registrar também que os resultados apresentados a seguir consideraram apenas os itens gerados a partir dos currículos dos docentes com vínculos permanentes, mapeados pelo Grupo de Trabalho em História Antiga da ANPUH em sua página na internet.⁹ Todo recorte implica em evidenciar certos aspectos e negligenciar outros e toda pesquisa tem suas limitações. Assim, é preciso considerar que alguns itens não puderam ser quantificados, tais como: aqueles que nunca foram registrados na Plataforma, pelos mais variados motivos, incluindo o fato de terem sido publicados muito antes de agosto de 1999, quando o CNPq lançou e padronizou o Currículo Lattes e outros; também não aparece a produção de docentes já falecidos, daqueles que se aposentaram ou não possuem mais qualquer vínculo com algum Departamento de História; há também centenas de estudantes de graduação, especialização, mestrado e doutorado cujas publicações na área não foi possível computar etc. Além disso, também é possível que algum equívoco tenha sido cometido no processo de coleta de dados, afinal, para chegarmos ao número de 6.198 itens produzidos na área, foi preciso analisar bem mais que isso e nem todos estavam disponíveis em sua totalidade; em diversas ocasiões só tivemos acesso ao título informado pelo pesquisador na Plataforma, o que ampliou a dificuldade de interpretação se tratava-se ou não de algo relacionado à História Antiga. Por fim, é preciso salientar também que uma pesquisa desta natureza jamais poderá acompanhar a dinâmica dos dados cuja interpretação apresenta, pois, somente no intervalo de escrita do projeto para a pesquisa, fase de coleta de dados, sua finalização e sistematização dos resultados há docente que mudou três vezes de instituição, há novos colegas aprovados em concursos que, considerando o tempo de publicação deste artigo, já terão sido convocados, fazendo alterar o número de docentes de alguma região etc. Assim, faz-se saber que a última atualização destes dados ocorreu no início de 2016. Compreendidos estes detalhes, passamos agora à discussão sobre a produção acadêmica em História Antiga no Brasil a partir dos dados da Plataforma Lattes.

No total, são 116 docentes com vínculo permanente com algum Departamento de História lecionando e pesquisando História Antiga nas universidades brasileiras, sejam elas Federais, Estaduais, Autarquias Municipais

⁹ Disponível em <http://www.gtantiga.com/>. Acesso em: 18 nov. 2016.

ou Particulares Confessionais. Vejamos como estão divididos estes docentes por região:

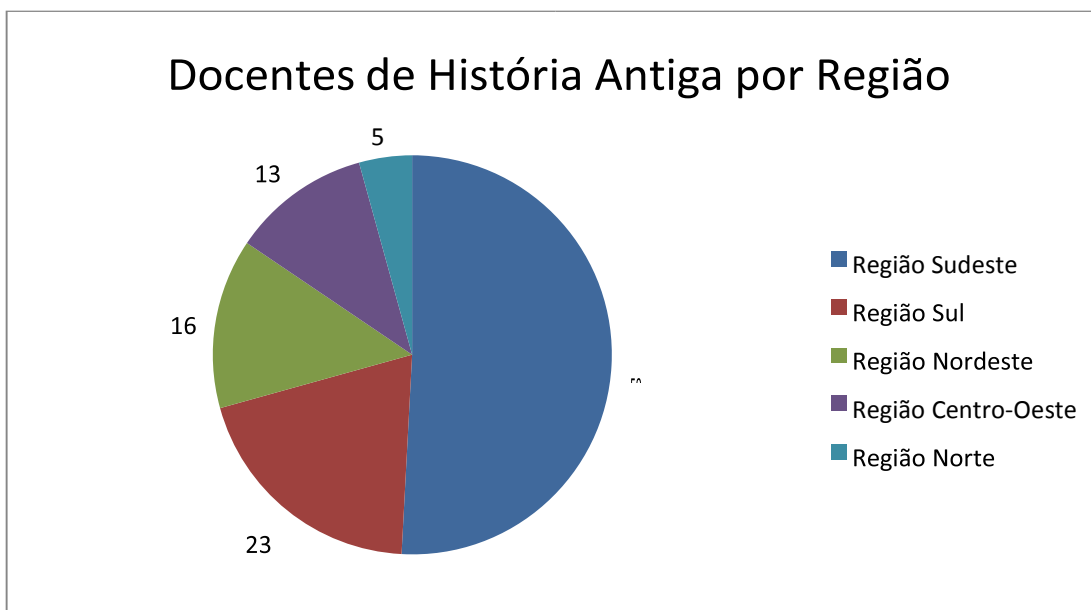


Figura 1

Como é possível perceber na Figura 1, a parte azul do gráfico indica que 59 dos 116 docentes de História Antiga no Brasil atuam na região Sudeste, o que representa 50,86% do total. Ou seja, a maior parte das pessoas atuando na área estão no Estado de São Paulo (28), Rio de Janeiro (23), Minas Gerais (6) e Espírito Santo (2). Tamanha expressividade pode ser explicada por fatores como densidade populacional, maior quantidade de universidades, tanto Federais quanto Estaduais, e de cursos de história, logo, contar com mais vagas para concurso público, mas também pelo fato de as primeiras universidades, com os primeiros cursos acadêmicos de História, terem sido fundadas nestes Estados, o que possibilitou que uma tradição de estudos de História Antiga se iniciasse ali, como vimos a partir das atividades de Eurípedes Simões de Paula, na USP. Talvez, justamente por estas condições mencionadas, isto explique a existência da similaridade entre São Paulo e Rio de Janeiro na quantidade de docentes e uma disparidade muito grande destes dois Estados com relação aos demais, uma vez que juntos eles congregam 51 docentes, o que representa 86,40% do total da região. Minas Gerais, por exemplo, pode contar com 6 docentes, 10,16% dos que atuam na Região Sudeste, já o Estado do Espírito Santo com apenas 2, o que representa apenas 3,38%.

A segunda região com a maior quantidade de docentes é a Sul, que apresenta um desequilíbrio entre os três Estados que a compõem, semelhante ao da Região Sudeste. De acordo com o gráfico da Figura 1, são 23 docentes atuando na Região Sul, mas, enquanto Rio Grande do Sul e Paraná contam com 10 professores de História Antiga cada um, 20 de 23, o que significa 86,95% do total, o Estado de Santa Catarina tem apenas 3 docentes, 13,05% dos que atuam na Região.

A quantidade de docentes lecionando História Antiga no Paraná pode ser explicada, principalmente, pela criação de vários Campi da Universidade Estadual do Paraná pelo interior do Estado, que abriram espaços para concursos em cidades como: Jacarezinho, Londrina, Marechal Cândido Rondon, Maringá e Paranaíba. Em Curitiba, há ainda a UNIANDRADE, que também pode ser considerada como uma instituição que mantém docentes em História Antiga de forma permanente (desde 2003). No que diz respeito ao Estado do Rio Grande do Sul, temos mais de uma Universidade Federal. Assim, além de em Porto Alegre, há instituições Federais em Jaguarão do Sul (UNIPAMPA), Santa Maria (UFSM), Pelotas (UFPEL) e Rio Grande (FURG). No que diz respeito aos Cursos de História, nos quais observa-se a presença de docentes atuando na área de História Antiga, pode-se dizer, então, que, enquanto no Paraná eles se concentram em vários Campi da Universidade Estadual, no Rio Grande eles atuam em Universidades Federais. A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, mesmo com Campi em 24 cidades, não tem nenhum Curso de História.¹⁰ A cidade de Canoas, por sua vez, conta com uma unidade universitária da ULBRA – Universidade Luterana, que, assim como a paranaense UNIANDRADE, pode ser considerada como tendo vaga permanente para docência em História Antiga (desde 1999).

Rio Grande do Sul e Paraná podem contar com várias instituições nas quais há cursos de História e professores responsáveis por ministrar neles a disciplina de História Antiga; em Santa Catarina a situação é outra, somente a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) no Campus Florianópolis, a FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau), uma Autarquia Municipal deste município no Vale do Itajaí e a UFFS (Universidade Federal da

¹⁰ Fonte: Página oficial da Instituição. Disponível em: <http://www.uegs.edu.br/>. Acesso em: 18 nov. 2016.

Fronteira Sul) no Campus Chapecó, possuem professores em vagas permanentes para História Antiga especializados nesta área. Diferentemente do Rio Grande do Sul e do Paraná, Santa Catarina tem apenas duas Universidades Federais e a UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina) não tem em seu quadro nenhum professor que ensine e pesquise História Antiga de forma permanente, além disso sua pós-graduação tem como Área de Concentração a História do Tempo Presente, tendo como objetivo: “interrogar e compreender processos e eventos do século XX e do início deste século XXI”.¹¹

Observando o mesmo gráfico, podemos perceber que a região Nordeste, mesmo sendo a região brasileira que possui o maior número de Estados, nove, tem apenas 16 docentes de História Antiga, 13,79% do total do País. Destes, 6 estão no Estado da Bahia, 3 no Rio Grande do Norte, 2 na Paraíba e 2 em Pernambuco. Ceará, Maranhão e Sergipe contam com apenas um docente cada e Alagoas não tem nenhum docente especializado na área de História Antiga concursado ou atuando de forma permanente em alguma de suas universidades.

Logo a seguir, a Região Centro-Oeste conta com 13 docentes de História Antiga. O Estado com o maior número é o de Goiás com 6 deles, sendo 4 na UEG (Universidade Estadual de Goiás) e 2 na UFG (Universidade Federal de Goiás). O Mato Grosso do Sul possui 4 docentes, 3 deles em algum Campus da UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul) e um na Universidade Católica. O Distrito Federal tem três docentes: eles ensinam e pesquisam História Antiga na UnB (Universidade de Brasília).

A Região Norte, formada por 7 Estados, é a que menos possui professores de História Antiga, 5 no total. Deles, 2 estão no Amazonas, 2 no Pará e 1 no Amapá. O restante dos Estados da Região Norte não possui docentes permanentes na área. Assim, trata-se da Região brasileira com a maior carência de professores especializados em História Antiga.

Os dados coletados também possibilitam uma reflexão sobre a formação destes docentes. Foi possível perceber, por exemplo, sobre que temas são suas Teses de Doutorado e o que pesquisaram recentemente, se fizeram-na no Brasil ou fora, que idiomas falam etc. A partir da análise conjunta dos currículos dos 116 professores de História Antiga percebemos que 101 deles, ou seja 87,06%,

¹¹ Fonte: Página oficial do Programa de Pós-graduação em História da Instituição. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/?id=131>. Acesso em: 18 nov. 2016.

informam possuir algum nível de conhecimento acerca de algum idioma antigo, seja compreensão, fala, leitura ou escrita, com qualificações que variam de “pouco” a “bem”, conforme terminologia adotada pela Plataforma Lattes. Apenas 15 deles, o que corresponde a 12,94%, não informou qualquer conhecimento sobre idiomas antigos. Vejamos o gráfico abaixo (Figura 2), acerca dos idiomas conhecidos, para mais detalhes:

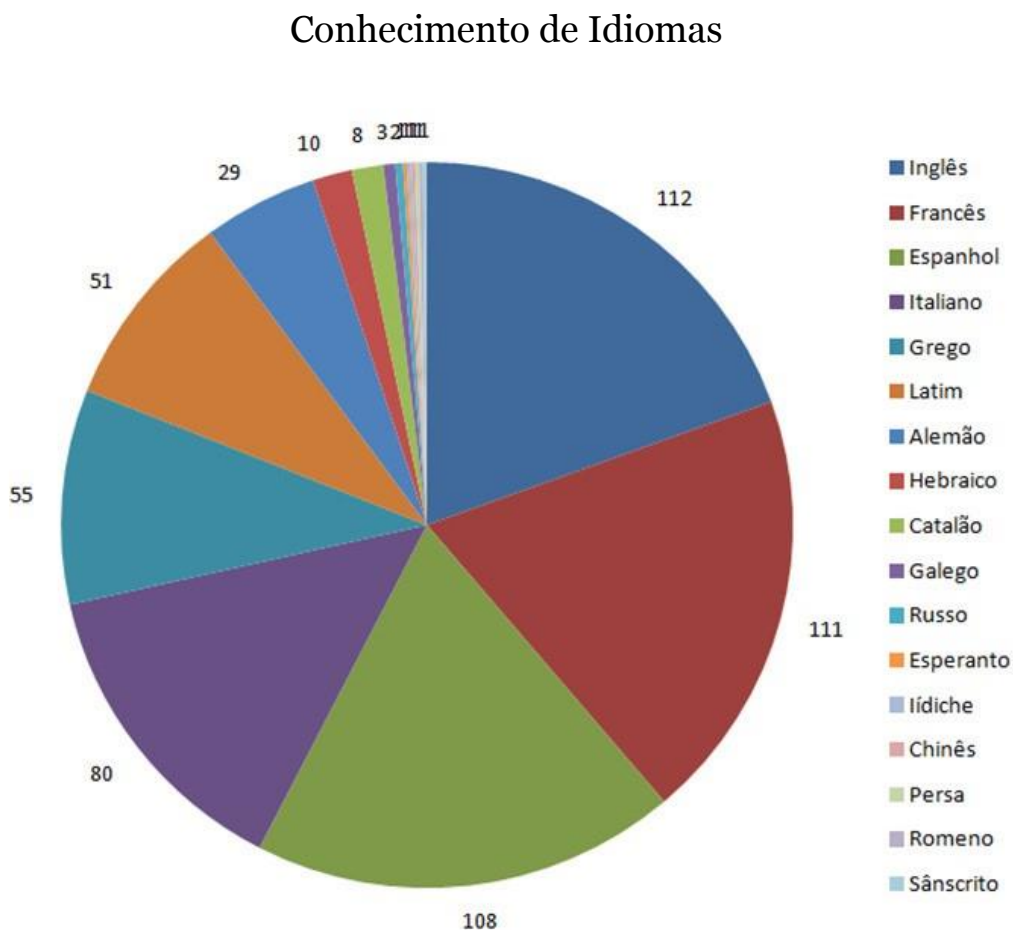


Figura 2

Segundo as informações fornecidas pelos próprios docentes em seus currículos na Plataforma Lattes, o idioma antigo sobre o qual a maior parte indicou possuir alguma habilidade é o grego (55), seguido de perto pelo latim (51). Na terceira posição vem o hebraico (10). Os números que aparecem no gráfico somados ultrapassarão 116, isto ocorre porque há professores que conhecem mais de um idioma. No que diz respeito aos idiomas modernos, há um equilíbrio entre

inglês e francês. Dos 116 currículos analisados, o inglês é apontado em 112 deles, o francês em 111. O terceiro idioma mais falado é o espanhol (108) e o quarto é o italiano (80). Dos idiomas modernos o alemão aparece em quinto lugar (29). Como indica o gráfico da Figura 2, os professores brasileiros de História Antiga que conhecem latim e grego são mais numerosos do que os que conhecem o idioma de Goethe. De um total de 116 docentes, somente 4 deles não tem conhecimento de língua inglesa, 5 não sabem francês e 8 não manejam o espanhol.

A partir das informações registradas no Lattes também podemos saber quais países foram visitados pelos professores de História Antiga para agendas acadêmicas, congressos, palestras etc. Vejamos quais são eles.



Figura 3

O país mais visitado pelos docentes de História Antiga, talvez pela proximidade geográfica, é a Argentina (43). Logo a seguir, possivelmente por

falar o mesmo idioma, está Portugal (37). A França é o terceiro país mais visitado pelos professores (34). Na sequência aparecem Espanha (29), Inglaterra (23), Estados Unidos (22) e Itália (21). Analisando o gráfico da Figura 3, então, podemos perceber que, entre os dez lugares mais frequentados pelos professores, ou pelo menos que estão formalmente registrados na Plataforma Lattes, 7 ficam na Europa (Portugal, França, Espanha, Inglaterra, Itália, Alemanha e Grécia) e 3 ficam na América (Argentina, Estados Unidos e México). A partir destes dados também podemos interpretar que o motivo destas viagens vincula-se mais aos eventos acadêmicos do que às pesquisas de campo ou visitas de estudo relacionadas aos objetos de pesquisa dos docentes, possivelmente porque estas não estão registradas na Plataforma. A Itália, por exemplo, aparece apenas em sétimo lugar com 21 visitas, a Grécia em nona com 13, Israel em décimo oitavo com 4 e Egito apenas em vigésimo segundo com 2 visitas. Sendo o país mais visitado pelos pesquisadores, ainda de acordo com a Figura 3, vemos que a relação de visitas à Argentina com relação a outros países da América é muito díspar. Enquanto 43 docentes visitaram a Argentina, 22 foram aos Estados Unidos e um número bem menor foi ao México (13), ao Chile (9), ao Canadá (7), ao Uruguai (4), a Cuba (4), a Porto Rico (2) e somente 1 visitou a Colômbia e o Peru, que aparecem no gráfico na categoria “outros”. Nenhum docente informou, por exemplo, visitas à Venezuela ou ao Paraguai. Talvez seja plausível afirmar que Brasil e a Argentina possuem, então, pelo menos no que diz respeito à área de História Antiga, um maior vínculo acadêmico e uma tradição mais ampla de cooperação em eventos científicos. 96 docentes de História Antiga informaram em seus currículos já terem viajado para outros países para finalidades acadêmicas, 82,75% do total. As figuras abaixo (4, 5 e 6), apresentam gráficos das visitas relacionadas aos estudos de doutoramento e estágios de pós-doutorado.

Conforme é possível perceber no gráfico da Figura 4, apenas cinco países receberam a visita de 17 professores brasileiros de História Antiga para Doutorado Pleno: França, Inglaterra, Portugal, Espanha e Alemanha. A maioria preferiu a França (7) ou a Inglaterra (5). 14,65% dos docentes, então, fizeram todos os anos de seus estudos de Doutorado no exterior, todos eles em países europeus, de 1961 a 2016. Vejamos como são os dados quando o foco é o Doutorado PDSE, ou seja, o Doutorado Sanduíche.



Figura 4

O objetivo desta modalidade de Doutorado, segundo a CAPES, é apoiar a formação de recursos humanos de alto nível por meio da concessão de bolsas no exterior, porém, diferente do Doutorado Pleno, o doutorando faz seus estudos no país e somente parte deste período em um país estrangeiro. De acordo com o gráfico da Figura 5, foram 18 os casos em que os docentes brasileiros de História Antiga participaram deste programa, 15,51% do total. Eles visitaram 9 países (listados no gráfico da Figura 5), todos eles também na Europa. Nenhum pesquisador escolheu fazer parte de seu Doutorado na Grécia, em Israel ou no Egito. Somente 1 escolheu a Itália. Assim como quando escolhem países para visitar com finalidades acadêmicas, os estágios de doutorado feitos pelos docentes brasileiros de História Antiga vinculam-se mais aos grandes centros de pesquisa (Oxford, Sorbonne etc.), onde encontram-se muitas das grandes coleções e arquivos e muitos dos maiores especialistas do mundo lecionam, do que às pesquisas de campo ou visitas de estudo relacionadas aos objetos de pesquisa dos docentes, que supostamente estariam em países como Egito, Israel, Iraque, Grécia e Itália. Possivelmente, visitas desta natureza são realizadas a partir da estadia nos grandes centros de pesquisa mencionados, mas elas não estão registradas formalmente nos currículos dos professores, não sendo, por este motivo, consideradas aqui. Assim como ocorre com o Doutorado Pleno, o país mais visitado na modalidade Doutorado Sanduíche continua sendo a França (6),

seguida de Inglaterra (2), Espanha (2), Portugal (2) e Estados Unidos (2). As visitas ocorreram entre 1981e 2015.



Figura 5

No gráfico da Figura 6, podemos ver que, quando se trata de realizar estágios de Pós-doutoramento (adotando terminologia brasileira), pela primeira vez a França (7) não é o país mais escolhido, sendo ultrapassada pela Inglaterra (8). Em seguida aparece a Alemanha (4). Há menos países visitados nesta modalidade (8) do que para Doutorado Sanduíche (9), no entanto, diferentes. Há países que não foram escolhidos nem para Doutorado Pleno nem para Doutorado Sanduíche e que se tornaram uma opção para Pós-doutoramento, são os casos do Canadá (2) e da Grécia (1). 19 dos professores brasileiros de História Antiga, 16,37% do total, fizeram este tipo de estágio em um período que variou de 1988 a 2014. Como vimos no gráfico acima, estes 19 professores foram para 26 países, já que há casos em que um mesmo docente fez mais de um estágio de Pós-doutoramento e, para isso, visitou mais de um país.



Figura 6

Considerando as saídas para Doutorado Pleno e Doutorado Sanduíche, vemos que 35 docentes, 30,17%, portanto, tiveram parte ou a totalidade de sua formação de Doutorado realizada em outros países, geralmente na Europa (apenas 2 escolheram os Estados Unidos). Considerando também o Estágio de Pós-doutoramento, somando as três categorias, podemos acrescentar mais 10 docentes. Assim, o número chega a 45. Ou seja, 38,79% de um total de 116 recorreram a outros países, geralmente com bolsa de alguma agência nacional de fomento, para obter ou completar sua formação de especialista em História Antiga, ao passo que 71 docentes, 61,20% nunca tiveram esta oportunidade. Trata-se de algo muito importante para a formação na área de História Antiga, o que indica necessidade de maiores investimentos neste tipo de formação por parte das agências de fomento.

A partir da sistematização dos dados fornecidos pelos docentes brasileiros que lecionam História Antiga em seus currículos foi possível perceber quais áreas de interesse congregam o maior número de pesquisadores. Cada currículo foi lido várias vezes e analisado de forma separada, o que gerou uma sequência de nomenclaturas sintetizadoras do que cada docente estuda. Assim, chegou-se a denominadores como: “Roma, Principado Romano, O Principado Romano na Literatura Latina, Dion Crisóstomo, Suetônio, Tácito e Plínio, o Jovem”; “Roma, Antropologia Econômica na Roma Imperial dos Séculos II e III d.C.”; “Judaísmo, Flávio Josefo, História do Mediterrâneo Romano”, “Grécia,

Luciano de Samósata, *Literatura Grega no Império Romano, História da Literatura Grega*”; “Grécia, Metecos, Evergetismo, Democracia Ateniense, Lísias, Atenas e o Mediterrâneo Romano, Pólis”; “Grécia, Atenas no Período Clássico, Pesca e Pescadores Atenienses, Os Gregos e o Mar” etc. Além de observar este conjunto de termos que apareceram nas descrições que os próprios pesquisadores colocaram em seus currículos, também foram anotadas as palavras mais recorrentes em cada Lattes observado e, ainda, a preferência que cada um dos docentes apresentou no conjunto de suas publicações. Assim, mesmo que determinado docente estude alguma região vinculada com a Grécia, por exemplo, se seu currículo e publicações reuniram termos como “Jesus Histórico, Paleocristianismo, Narrativas Neotestamentárias, Experiências Religiosas, Cristianismo etc., este foi classificado como alguém que estuda “História do Cristianismo” e não “Grécia”. Se apresentou termos como “Corpus Paulinum, Nag Hammadi, Gnosticismo, Judaísmos, Mulher e Comunidades Cristãs no Primeiro Século”, a classificação preferida também foi “História do Cristianismo” e não “Roma”, mesmo que, geograficamente, a pesquisa tenha a esta se vinculado. O mesmo vale para outras áreas.

Sabemos que “Grécia” e “Roma” são formas que os historiadores produzem e delas se utilizam quando elaboram suas narrativas acerca da Antiguidade. Trata-se de uma entre várias possibilidades de classificação, passível, claro, de críticas, portanto. Afinal, seria plausível estabelecer categorias como: “Mediterrâneo Antigo”, “Diálogos entre História e Arqueologia Provincial”, “A Cultura Material no Império Romano”, “Arqueologia Clássica” etc. Todavia, julgamos ter sido importante considerar estas formas, pois, em primeiro lugar, é assim que muitos professores se apresentam em seus currículos, como especialistas no estudo destas sociedades. Geralmente, recorrendo a frases como: “tem experiência na área de História, com ênfase em História Antiga, atuando principalmente nos seguintes temas: Roma [...]” ou “tem experiência na área de História, com ênfase em História Antiga, atuando principalmente nos seguintes temas: Grécia [...]”. Ou seja, depois do preenchimento de uma frase padrão, sugerida pelo próprio modelo de currículo da Plataforma Lattes, logo a seguir, a nomenclatura que mais foi utilizada nestes casos é “Roma”, acompanhada de periodizações (Roma Republicana, Principado Romano etc.), por autores (Sêneca, Cícero etc.), Imperadores (Augusto, Tibério, Septímio Severo etc.) ou

eixos temáticos (Cultura Popular, Sexualidade etc.) e “Grécia”, também acompanhada de periodizações (Grécia Arcaica, Clássica etc.), por autores (Aristóteles, Platão, Heródoto), por pólis (Atenas, Esparta, Corinto etc.) e, de igual modo, por eixos temáticos (Práticas Corporais e Esportivas, Práticas Mágicas, História Social das Mulheres etc.). O segundo motivo se deve ao fato de que “Grécia” e “Roma” são identificadores que estes pesquisadores colocam em vários dos títulos de suas publicações, para que possam ser identificadas por seus pares e também didaticamente compreendidas por historiadores de outras áreas e pelo público em geral. Por fim, porque são as formas utilizadas nas temáticas dos congressos nos quais estes docentes participaram e nos projetos de pesquisa que submeteram às agências de fomento, nacionais e internacionais. A partir destes delineamentos, foi sistematizado o gráfico a seguir:

Pesquisadores por área de interesse

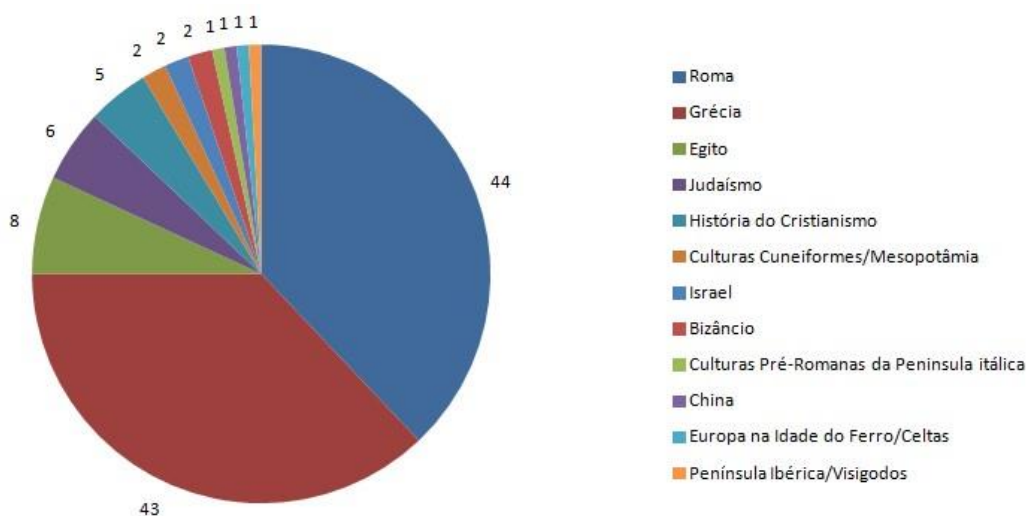


Figura 7

Conforme podemos observar, então, neste gráfico da Figura 7, identificou-se que Roma, com 44 pesquisadores, e Grécia, com 43, polarizam as escolhas. A diferença é muito grande para Egito (8) e o estudo das culturas cuneiformes (2). O número dos interessados por Roma é praticamente o mesmo dos interessados por Grécia, com diferença de apenas um pesquisador a mais para Roma. Somados, eles representam 87 dos 116 professores, ou seja, 75% dos

professores pesquisam ou Grécia ou Roma. Grande parte dos trabalhos sobre História Antiga no Brasil também acompanha esta preferência.

Maria Beatriz Florenzano afirma que a Antiguidade Clássica foi o período histórico escolhido por vários Estados Nacionais que se constituíram na Europa a partir do fim da Idade Média como modelo para basearem suas identidades. A autora acredita que estes Estados buscavam na Grécia de Péricles e na Roma de Augusto uma ancestralidade para si, atribuindo a si mesmos autoridade e legitimidade (Florenzano, 2008). Pedro Paulo Funari e Renata Garraffoni concordam com Florenzano: eles lembram que o século XIX foi um momento decisivo na formação das identidades nacionais. Naquele período, romanos e gregos tornaram-se referências para a criação do conceito de Cultura Ocidental, já Egito e Mesopotâmia para o de Cultura Oriental (Funari e Garraffoni, 2004). Norberto Luiz Guarinello acredita que a sequência dominante de boa parte dos currículos escolares, mesmo de países não europeus, indo de História Antiga (Oriente Próximo, Grécia e Roma) à Contemporânea, ou seja, o modelo francês quadripartite, venha da historiografia europeia do século XIX e de boa parte do século XX, que escreveu uma espécie de “História Universal da Europa”, na qual Grécia e Roma eram privilegiadas (Guarinello, 2004).¹²

Apesar de nas últimas décadas tanto estas formas históricas como estas interpretações terem sido bastante criticadas e revistas, os historiadores brasileiros, durante muito tempo, parecem ter se identificado mais com esta ideia de Europa do que com uma história dita oriental, principalmente esta mencionada por Guarinello. Considerando a história dos Estudos Clássicos no Brasil, tanto a partir da influência da colonização portuguesa e do trabalho dos Jesuítas que chegaram no período em que Tomé de Souza era Governador Geral, como nos lembrou Joly (2012), quanto com a institucionalização da disciplina que proporcionava o ensino e a pesquisa de História Antiga na USP com Eurípedes Simões de Paula e os diálogos deste com a historiografia francesa, não seria exagerado imaginar que esta tradição tenha um grande peso nas escolhas dos professores de História Antiga no Brasil, que, como foi possível observar na Figura 7, estudam Roma ou Grécia em 75% dos casos. Talvez isto também ocorra porque, como afirmam Lisiane Silva e Jussemar Gonçalves, no cotidiano, o Brasil

¹² O texto de Guarinello (2004) está disponível no portal Scielo: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 05 dez. 2015.

pode oferecer vários paralelos com a Antiguidade Clássica: “a cultura greco-romana mais especificamente faz parte do nosso dia a dia através da língua (latim), de nossas leis (o direito romano), das artes e dos ditos populares, só para citar alguns exemplos” (Silva e Gonçalves, 2015, p. 4).

Ciro Flamarion Cardoso, em um de seus últimos textos, mostrou compreender muito bem esta carência que existe na área de História Antiga no Brasil, a pequena quantidade de estudos sobre “Oriente”. Quando prefaciou a obra “Um Outro Mundo Antigo”, afirmou que se trata de uma obra de grande importância, por se dedicar a um vasto campo temático, mas que é “pouco usual no Brasil” (Cardoso, 2013, p. 7). Os organizadores desta obra, por sua vez, acreditam que Grécia e Roma são “legítimos representantes da cultura ocidental”, mas que é preciso apresentar outras perspectivas e interpretações sobre História Antiga para o público brasileiro, por isso o título “Um Outro Mundo Antigo”. Eles acreditam que se trata de “constituir uma história do passado não pela ótica europeizante, que permeou o ensino brasileiro durante tantas décadas do século XX” (Pozzer, Silva e Porto, 2013, p. 12). Marcia Vasques, também escrevendo na referida coletânea, acredita que Grécia e Roma foram sobrevalorizadas e isto “prejudicou sua consideração como sociedades que, embora únicas, tiveram contatos culturais com outras da região do Mediterrâneo, por exemplo, com as chamadas sociedades orientais” (Vasques, 2013, p. 200). A autora afirma ainda que foi a construção de um modelo orientalista que divulgou esta ideia de que a Europa é herdeira direta da Grécia e de Roma. Vasques explica que “a oposição Oriente-Occidente se deu, sobretudo, com a valorização da chamada civilização clássica, considerada em todos os sentidos superior à oriental” (Vasques, 2013, p. 200). Esta valorização sobre a qual a autora chama a atenção pode ser também responsável pela preferência dos pesquisadores brasileiros de História Antiga por Grécia ou por Roma.

É possível ainda que os anos acumulados de exposição mais a temáticas da Antiguidade Clássica do que as sociedades chamadas de Orientais possam influenciar na futura escolha. Analisando livros didáticos, por exemplo, Ana Teresa Marques Gonçalves identificou que uma das tendências frequentes é a tentativa de aproximação do mundo contemporâneo e do passado, o que faz com que os estudantes tentem encontrar origens de valores atuais na Antiguidade. Quando isso ocorre, a autora acredita que eles fazem isso “ressaltando a ênfase

sobre o valor das civilizações grega e romana, principalmente” (Gonçalves, 2001, p. 11). Outra tendência principal é também tentar abranger inúmeras sociedades antigas de forma pouco profunda. Gonçalves lembra o caso de um volume de uma coleção no qual “a civilização persa era tratada em três parágrafos, a civilização chinesa, em cinco parágrafos e a japonesa, em quatro parágrafos. Dessa forma, o aluno apenas sabe da existência destas sociedades ao invés de estudá-las” (Gonçalves, 2001, p. 11).

Para Semíramis Silva, todavia, esta preferência pela Antiguidade Clássica, ou seja, Roma e Grécia, é oriunda da pouca carga horária que é destinada à disciplina. Como os professores precisam escolher os conteúdos a serem ministrados, acabam preferindo o que lhes é mais familiar. A autora acredita que, como a maioria dos profissionais de História Antiga teve sua formação na área de Estudos Clássicos, os docentes acabam replicando sua formação nos estudantes. Há ainda uma última razão apontada pela autora. Segundo ela, a escolha pela Antiguidade Clássica pode ser devido ao fato de que estudar Oriente no Brasil é difícil, principalmente pela dificuldade de acesso às fontes, uma vez que há pouca documentação traduzida para línguas modernas e carência de historiografia em português (Silva, 2010, p. 148).

Independente de qual seja o motivo desta preferência, se um ou vários, o estudo da chamada “Antiguidade Oriental” poderia receber uma atenção mais cuidadosa, pois o número de professores de História Antiga que se dedica a ela é muito pequeno. Vimos no último gráfico que apenas 8 docentes pesquisam Egito, 2 se dedicam à compreensão de temáticas relacionadas com as culturas cuneiformes, 2 estudam Israel Antigo e apenas 1 pesquisa a História da China Antiga. Se com relação aos Estudos Clássicos temos, inclusive, uma associação que se dedica ao tema, não há nada parecido no que diz respeito à Antiguidade Oriental, como ocorre em outros países.

É preciso que haja diversificação nas pesquisas feitas na área de História Antiga no Brasil. O trabalho de dois grandes nomes de nossa historiografia, Ciro Flamarion Cardoso e Emanuel Bouzon, precisa de continuidade. É possível superar esta suposta “dificuldade” apontada por Semíramis Silva como um dos motivos pelos quais o Oriente tem sido menos estudado que Antiguidade Clássica com um trabalho coletivo de cooperação e um esforço da área de História Antiga para incentivar estudos e pesquisas desta natureza, recorrendo à

internacionalização, cada vez mais desejada e frequente em nossas Instituições e, além disso, fazendo uso das facilidades proporcionadas pela chamada Era Digital, que tem facilitado o acesso aos documentos e historiografia específica, conforme sugerimos em artigo recente (Santos, 2014).

Por fim, também mapeamos a produção da área, já desconsiderando toda e qualquer publicação que não apresentasse relação direta com História Antiga. Considerando o foco da pesquisa, segundo informações dos currículos da Plataforma Lattes, foram publicados 2026 Artigos, 668 textos em Anais de eventos, 431 Livros, 1062 Capítulos de Livros; foram orientados 657 Projetos de Iniciação Científica, 668 Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação, 112 Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização, 411 Dissertações de Mestrado e 163 Teses de Doutorado.

Quando observamos os Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação, chamados em algumas universidades de “TCCs”, em outras de “Monografia”, percebe-se que a quantidade e variedade de temáticas investigadas é mais abrangente do que aquelas que aparecem nas Dissertações e nas Teses. Em um contexto assim há, por exemplo, 69 pesquisas sobre História do Cristianismo, 48 sobre Egito, 11 sobre Celtas, 8 sobre Literatura Apocalíptica, 7 sobre Mesopotâmia e 5 sobre China Antiga. Ou seja, todas estas temáticas são mais investigadas nos trabalhos iniciais, ainda na graduação, do que na pós-graduação. É possível que o motivo principal seja o fato de que os docentes permitam uma maior flutuação destas temáticas de pesquisa na graduação, quando a pesquisa, em vários aspectos, possui um grau de exigência menor do que os níveis mais avançados. Roma, com 237 pesquisas, o que representa 35,47% do total, continua na liderança das opções, seguido de perto por Grécia, com 203 trabalhos, 30,38%. Juntas, estas duas temáticas significam 65,86% de todas as pesquisas nesta modalidade. Estes dados podem ser vistos em detalhe no gráfico abaixo, a Figura de número 8 que compõe esta pesquisa.

Com relação aos Trabalhos de Conclusão de Curso e de Especialização, os números são semelhantes em alguns casos. Sobre História do Cristianismo há 17 pesquisas e o Egito foi investigado em 21 trabalhos, por exemplo. China Antiga, Literatura Apocalíptica também aparecem, porém, apenas uma pessoa decidiu investigar cada um destes temas.

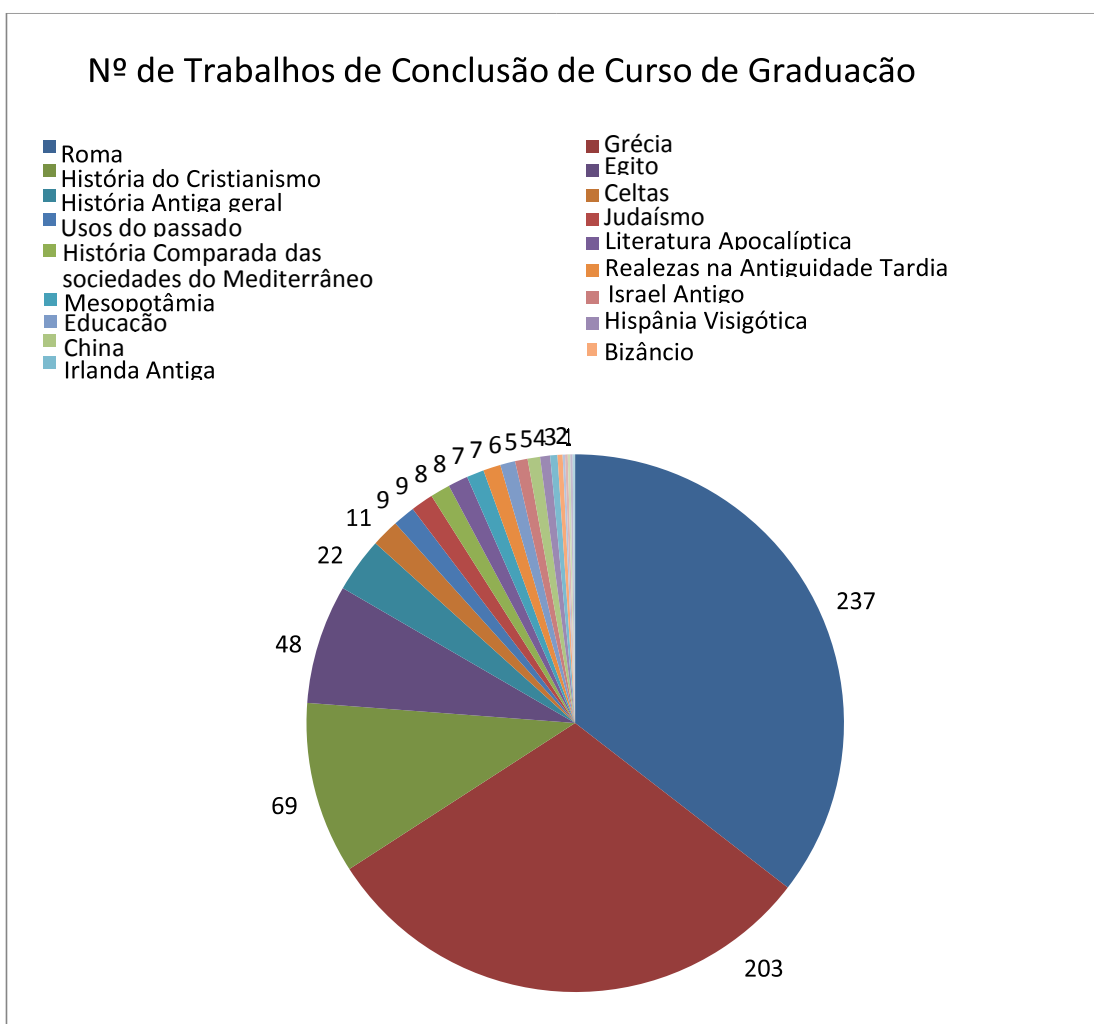


Figura 8

Em nenhum caso, diferente da Graduação, os Celtas foram selecionados como objeto de investigação. O número de pesquisas sobre Mesopotâmia diminuiu, eram 7 pesquisas de TCC e agora, na Especialização, são 3. A liderança continua sendo a pesquisa sobre Roma com 33 trabalhos, 29,46% do total, acompanhada dos estudos sobre Grécia, 26 trabalhos, 23,21%. Ou seja, apesar de continuarem liderando a preferência nas temáticas selecionadas para a pesquisa em História Antiga, a porcentagem é menor no que diz respeito aos trabalhos de Especialização, já que, juntas, Grécia e Roma representam 52,67% do total das escolhas, contra 65,86% dos trabalhos que encerram a Graduação. Vejamos a disposição destes dados no gráfico da Figura 9, abaixo.

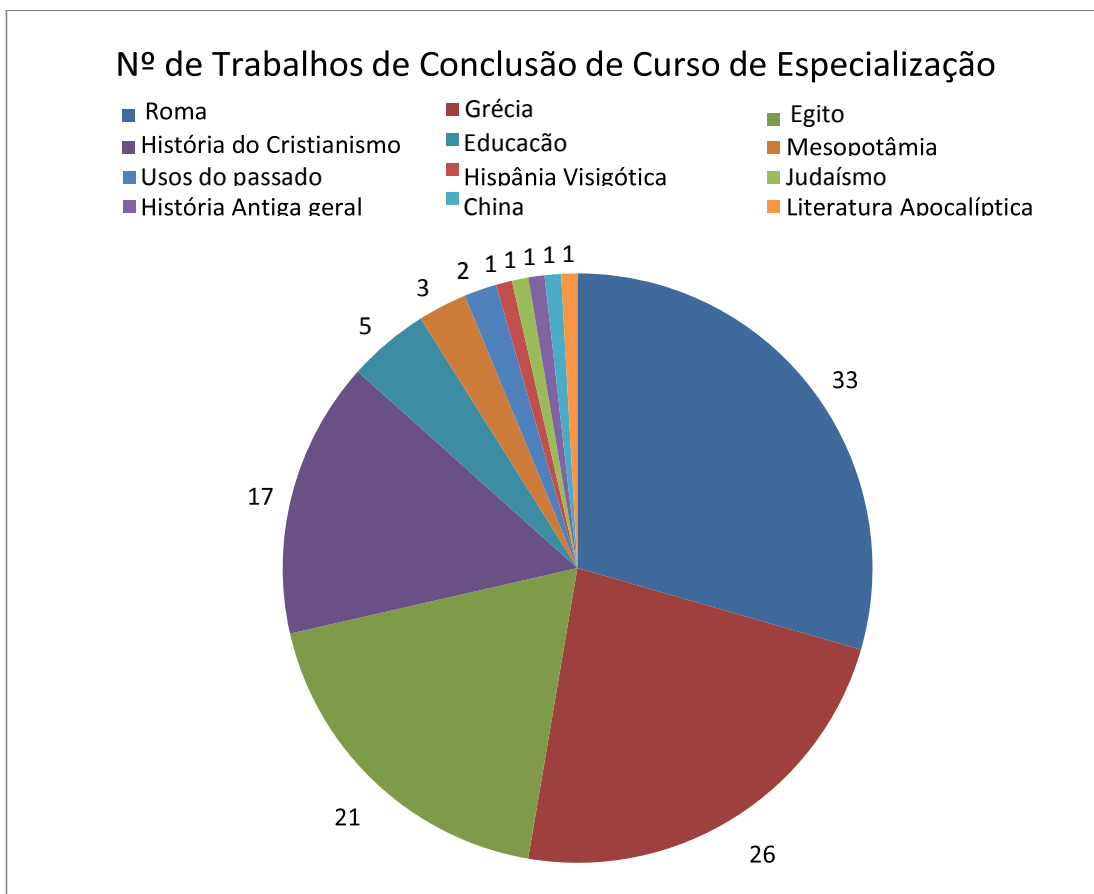


Figura 9

Nas 411 Dissertações de Mestrado produzidas, as temáticas estudadas podem ser percebidas, abaixo, no gráfico da Figura 10. História do Cristianismo (37), Egito (18), Judaísmo (10), Celtas (8), Israel Antigo (4) aparecem na lista, bem como outras temáticas. A liderança continua com Roma e Grécia, respectivamente. A primeira foi tema de 159 dissertações, o que representa 38,68% da totalidade, enquanto que a segunda 143 vezes, 34,79% dos casos. Juntas, Grécia e Roma representam 73,47% de todas as dissertações, superando tanto o número das escolhas de TCC de Graduação (65,86%) quanto de Especialização (52,67%). O número de pesquisas sobre Mesopotâmia continua diminuindo. Como vimos, foram 7 trabalhos na Graduação e 3 na Especialização. Agora, são apenas 2 Dissertações, ou seja, somente em 0,48% dos casos a temática foi selecionada. Vejamos o gráfico seguinte:

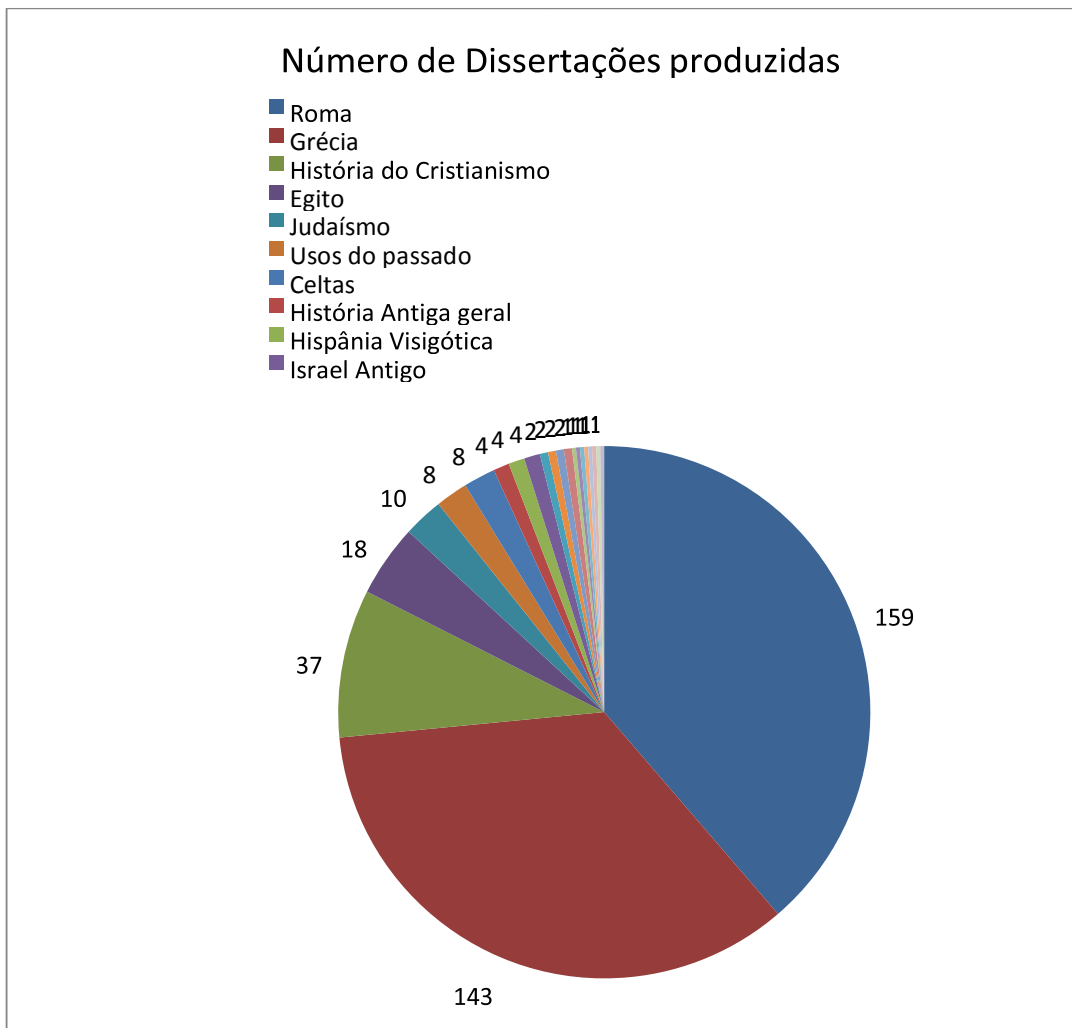


Figura 10

Por fim, 163 Teses foram defendidas e/ou orientadas pelos docentes de História Antiga em atividade no Brasil, 2 delas sobre Mesopotâmia. As pesquisas sobre Grécia, pela primeira vez, ultrapassaram, em quantidade, Roma. A primeira foi tema de 59 Teses, 36,19% do total, já a segunda foi escolhida 53 vezes, 32,51%. Em 112 casos, as Teses defendidas foram sobre Grécia ou Roma, 68,71% das 163 pesquisas realizadas, número que é menor que o de Dissertações (73,47%), mas superior às escolhas de TCC de Graduação (65,86%) e de Especialização (52,67%).

Quando dividimos os professores por área de interesse, foi possível perceber que em 87 casos a preferência estava relacionada com Grécia ou Roma, 75% dos 116 professores. O número de trabalhos feitos na Graduação, de Especializações, Dissertações e Teses não alcança esta marca, e o que mais se aproxima é o número de pesquisas de Dissertação (73,47%). Isso sugere que os

docentes de História Antiga no Brasil são “relativamente abertos”, ou, dependendo da interpretação, que “possuem pouca abertura”, para orientar trabalhos em áreas diferentes daquelas que escolheram para estudar ou que foram escolhidas em suas Teses de Doutorado, o que ocorre por decisão pessoal, exigências institucionais ou outros fatores. No entanto, é possível perceber que, em alguns casos, o estudante de graduação ou pós-graduação é incentivado ou, pelo menos, pode escolher uma temática de investigação que difere daquela que seu orientador ou orientadora pesquisa.

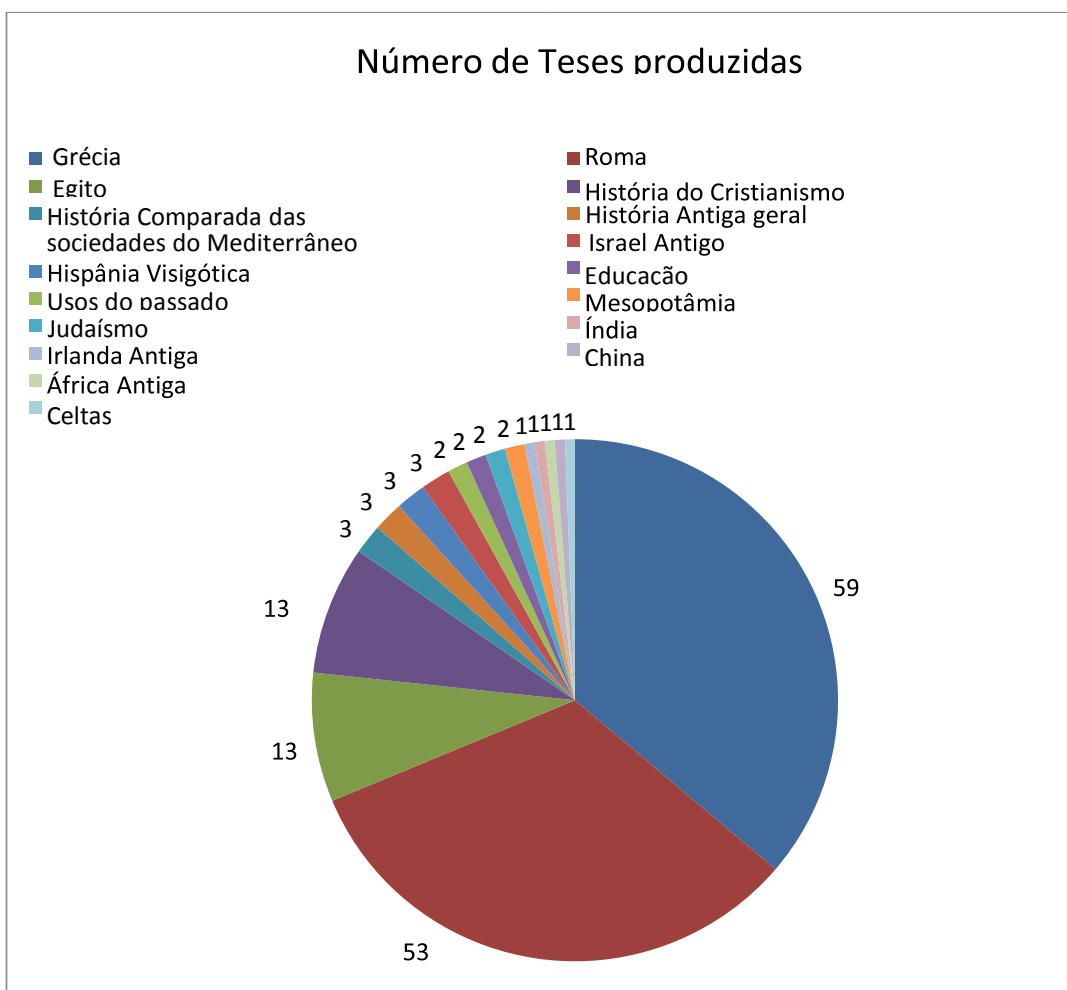


Figura 11

É preciso pensar de forma mais detalhada esta questão. As pesquisas relacionadas com o que poderíamos chamar de “orientalística”, ou História Antiga Oriental, precisam de mais incentivo. A China Antiga praticamente não é estudada por professores de História Antiga, com algumas exceções pontuais; há

também pouquíssimos estudos sobre Israel Antigo; também são raríssimos os estudos sobre as sociedades do Vale do Indo, os Persas, a Península Arábica Pré-Islâmica, o Continente Africano Antigo, com exceção do Egito, e as diversas culturas cuneiformes, que são presentes nos Livros Didáticos de História, em questões de Vestibular, ENEM e ENADE.

Dentre os 116 professores permanentes de História Antiga em atividade no Brasil, somente 2 estudam as culturas cuneiformes/Mesopotâmia. O Egito Antigo ainda recebe certa atenção, mas, geralmente, é visto como isolado das outras sociedades de seu contexto geográfico e cronológico, com exceção, talvez, para o Egito Ptolomaico e Romano. Não temos, no Brasil, nada comparado à SBEC – Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos para os estudos orientais. Não existe, por exemplo, uma Sociedade Brasileira de Estudos Orientais e quando se observam as temáticas dos eventos realizados, principalmente os GTs da ANPUH Brasil, percebe-se uma polarização das discussões em torno das sociedades que existiram em torno do Mediterrâneo Antigo, com concentração em Grécia e Roma, e com relativa ou pouca abertura para os estudos orientais.

Considerações finais

O ensino profissional e a pesquisa na área de História Antiga no Brasil cresceram muito desde o trabalho de Eurípedes Simões de Paula na primeira metade do século passado. Arriscamo-nos a afirmar que, hoje, qualquer pessoa nas cinco regiões brasileiras disposta a conduzir pesquisas sobre Antiguidade não ficará desamparada, desde que tenha acesso à internet.

Apesar disso, alguns problemas permanecem, tais como: dificuldade de publicação de traduções em português de documentação antiga; demora na tradução para o português de referências historiográficas importantes; a separação, em muitos Cursos de História, entre licenciatura e bacharelado, o que cria a falsa impressão de que a pesquisa é hierarquicamente superior ao Ensino e/ou vice-versa e acaba prejudicando a compreensão de temáticas relacionadas com História Antiga; a existência de uma quantidade significativa de Cursos de História com colegiados que permitem licenciaturas que não requerem TCC de pesquisa no fim da graduação como condição para obtenção do Diploma, trocando esta tarefa por relatórios de estágio, quase sempre sem banca de

avaliação, a cargo das decisões de um professor designado para esta disciplina, que, não em poucas ocasiões, sequer é da área de História, como se a comprovação de habilidades de pesquisa não fizesse parte da formação docente de qualquer historiador, que opte por Bacharelado ou Licenciatura, em uma área cujo próprio nome implica em investigação.

Em muitos destes casos, para agravar a questão, ainda fala-se em Ensino de História e não em Didática da História, e mesmo quando este termo aparece podemos constatar pelo léxico adotado nos PPP/PPC dos Cursos, ementas e planos de Ensino/Programas de Curso que se trata de uma *Didaktik der Lehrkunst* [“Didática de” ou “Arte de Ensinar”] ou *Unterrichtsmethoden* [Método de Ensino] e não de uma *Unterdiziplin der Geschichtswissenschaft* [“sub-disciplina da Ciência Histórica”] ou uma *Teildiziplin der Geschichtswissenschaft* [“disciplina-parte da Ciência Histórica”] (Saddi, 2010; Cardoso, 2008; Cerri, 2009 e 2010). O projeto de Eurípedes Simões de Paula de separação entre História Antiga e Medieval em duas disciplinas diferentes é colocado parcialmente em prática, pois em algumas universidades, mesmo instituições maiores e com pós-graduação em nível de doutorado, ainda há concursos para “História Antiga e Medieval”, fazendo com que o mesmo professor leccione as duas disciplinas. A CAPES também ainda considera Antiga e Medieval em conjunto, apesar de a ANPUH já ter feito esta separação há 55 anos, ou seja, há mais de meio século; há universidades importantes regional e nacionalmente sem qualquer professor de História Antiga; há 7 Estados que ainda não têm docentes concursados em História Antiga; em muitos lugares o acesso ao estudo dos idiomas antigos não existe ou é parcial; em muitos Departamentos de História, o docente de História Antiga está sozinho, pois as vagas, quando surgem, são direcionadas para outras áreas, mesmo que, muitas vezes, estas já possuam 3 ou mais docentes por elas responsáveis; em diversas instituições não há Cursos de Arqueologia, Letras Clássicas e outros com os quais o docente de História Antiga possa fazer projetos colaborativos dentro de sua universidade etc.

Na primeira vez que o GT de História Antiga se reuniu no Rio de Janeiro em 2001, Fábio Faversani apresentou os resultados de uma trabalhosa pesquisa sobre a área no Brasil, que envolvia, à época, o envio de cartas e e-mails aos Departamentos de História de Norte a Sul do País. Na ocasião, ele afirmou que gostaria de “prosseguir este trabalho, persistindo na coleta de dados até a

exaustão” (Faversani, 2001, p. 46). Certamente, a organização de uma Plataforma como a Lattes auxilia em uma tarefa desta natureza. Ainda assim, coletar dados continua sendo uma tarefa árdua, exige paciência, e a chance de se cometerem erros em um simples momento de desatenção é grande. No entanto, trata-se de uma ferramenta importante para que possamos constantemente avaliar a área.

Consideradas as produções de várias décadas, quando a Plataforma ainda não existia, de professores já falecidos, aposentados, que mudaram de área, bem como a de estudantes de graduação e pós-graduação, este número de itens produzidos sobre História Antiga seria certamente muito maior, afinal, nossa pesquisa restringiu-se a sistematizar os dados dos 116 docentes permanentes em atividade na área no Brasil considerando o início de 2016. No entanto, conhecer melhor estas dinâmicas, ainda que de forma parcial, pode nos auxiliar a pensar sobre o futuro de nossa disciplina. Desta forma, esperamos que os dados aqui apresentados possam colaborar para isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes Primárias

Site do GTHA – Grupo de Trabalho em História Antiga da ANPUH – Brasil: <http://www.gtantiga.com>.

Site da Plataforma Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br>.

Bibliografia Crítica

Bakos, M. M. *Egiptomania: O Egito no Brasil*. São Paulo: Paris Editorial, 2004.

Bakos, M. M.; Funari, R. S. História da Tradição Clássica no Brasil dos séculos XIX e XX. Egito antigo no Brasil: egiptologia e egiptomania In: Chevitaress, A; Cornelli, G.; Silva, M. A. (Orgs.). *A Tradição Clássica no Brasil*. Brasília: Fortium Editora, 2008, p. 129-138.

Candido, Maria Regina. A pesquisa de Antiguidade Clássica no Brasil. In: Zierer, Adriana; Ximenes, Carlos Alberto. *História antiga e medieval: cultura e ensino*. São Luís: Editora UEMA, 2009.

Cardoso, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História* (São Paulo), vol. 28, n. 55, 2008.

Cardoso, Ciro Flamarion. Prefácio. In: Pozzer, Katia Maria Paim; Silva, Maria Aparecida de Oliveira; Porto, Vagner Carvalheiro. *Um Outro Mundo Antigo*. São Paulo: Annablume, 2013.

Cerri, Luis Fernando. Ensino de História e Concepções historiográficas. *Espaço Plural* (Marechal Cândido Rondon), n. 20, 2009, p.149-154.

_____. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, 15. 2, 2010, p. 264-278.

De Paula, Eurípedes Simões. História Antiga e Medieval: dois espíritos e duas especializações. Problemas que suscita 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.

Faversani, Fábio. A História Antiga Nos Cursos de Graduação em História no Brasil. In: SILVA, Gilvan Ventura da (org.). Anais do Grupo de Trabalho (GT) de História Antiga Realizado no XXI Simpósio Nacional da ANPUH de 23 a 25 de Julho de 2001. *Hélade*, vol. 2, Número Especial, 2001.

Faversani, Fábio; Campos, Carlos Eduardo da Costa. Prof. Fábio Faversani ressalta o crescimento dos estudos da antiguidade no Brasil. (Entrevista). *Phília: Jornal Informativo de História Antiga* (Rio de Janeiro), ano XII, n. 32, nov./dez., 2009.

Florenzano, Maria Beatriz Borba. Classicismo e Coleções de Moedas no Brasil. In: Chevitaress, A; Cornelli, G.; Silva, M.A. (Orgs.). *A Tradição Clássica no Brasil*. Brasília: Fortium Editora, 2008, p. 159 -170.

Funari, Pedro Paulo de Abreu. Apresentação. In: FUNARI, Pedro Paulo de Abreu (org.). *Repensando o Mundo Antigo*. Col. Textos Didáticos, n. 47. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005.

Funari, Pedro Paulo de Abreu; Garraffoni, Renata. *História Antiga na Sala de Aula*. Col. Textos Didáticos, n. 51. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2004.

Garraffoni, Renata Senna. Estudos Clássicos no Brasil: conquistas e desafios. *Hélade*, vol. 1, n. 1, 2015, p. 44-53.

Gonçalves, Ana Teresa Marques. In: Silva, Gilvan Ventura da (org.). Anais do Grupo de Trabalho (GT) de História Antiga Realizado no XXI Simpósio Nacional da ANPUH de 23 a 25 de Julho de 2001. *Hélade*, vol. 2, Número Especial, 2001.

Gonçalves, Ana Teresa Marques; Silva, Gilvan Ventura da. O Ensino de História Antiga nos livros didáticos brasileiros: balanço e perspectivas. In: Chevitarese, A; Cornelli, G.; Silva, M. A. (Orgs.). *A Tradição Clássica no Brasil*. Brasília: Fortium Editora, 2008, p. 21-34.

Guarinello, Norberto Luiz. História científica, história contemporânea e história cotidiana. *Revista Brasileira de História* (São Paulo), vol. 24, n. 48, 2004, p. 13-38.

_____ Uma morfologia da história: as formas da História Antiga. *Politeia: história e sociedade* (Vitória da Conquista), vol. 3, nº 1, 2003, p. 41-61.

Joly, Fábio Duarte. Some Aspects of ancient history scholarship in Brazil from the beginning till today: museums, universities and research groups. Paper presented at the "European antiquity and global scholarship. Ancient history in Brazil and Germany" Colloquium, Humboldt-Universität zu Berlin, 03rd, 2012.

Penna, Fernando de Araújo. A importância da Tradição Clássica no nascimento da disciplina escolar História no Imperial Colégio de Pedro II. In: Chevitarese, A; Cornelli, G.; Silva, M.A. (Org.). *A Tradição Clássica no Brasil*. Brasília: Fortium Editora, 2008, p. 67-79.

Pozzer, Katia Maria Paim; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira; PORTO, Vagner Carvalheiro. Um Outro Mundo Antigo: Novas Perspectivas. In: _____. *Um Outro Mundo Antigo*. São Paulo: Annablume, 2013.

Saddi, Rafael. Didática da História como Sub-Disciplina da Ciência Histórica. *História & Ensino* (Londrina), vol. 16, n. 1, 2010, p. 61-80.

Santos, Dominique. De tablet para tablete: novas ferramentas para a pesquisa e o ensino da história das culturas cuneiformes na era digital. *Tempo e Argumento*, vol. 6, 2014, p. 212-241.

Silva, Gilvan Ventura da. Editorial do GT de História Antiga. In: SILVA, Gilvan Ventura da (org.). Anais do Grupo de Trabalho (GT) de História Antiga Realizado no XXI Simpósio Nacional da ANPUH de 23 a 25 de Julho de 2001. *Hélade*, vol. 2, número especial, 2001.

Silva, Glaydson José da. Os Avanços da História Antiga no Brasil. In: *Anais do XVI Simpósio Nacional de História - ANPUH* (São Paulo), 2011.

Silva, Lisiana Lawson Terra; Gonçalves, Jussemar Weiss. O Ensino de História Antiga: Algumas Reflexões. In: *Anais Eletrônicos XXVIII Simpósio Nacional de História*. Florianópolis: ANPUH, 2015.

Silva, Semíramis Corsi. Aspectos do Ensino de História Antiga no Brasil: Algumas Observações. Alétheia: Revista de estudos sobre Antigüidade e Medieval, Volume 1, Janeiro a Julho de 2010. P. 148.

Theodoro, Janice. Eurípedes Simões de Paula. Dossiê Eurípedes Simões de Paula. *Revista de História* (São Paulo), nº 160, 2009, p. 17-50.

Vasques, Márcia Severina. Religião e Práticas Funerárias no Egito Romano. In: Pozzer, Katia Maria Paim; Silva, Maria Aparecida de Oliveira; Porto, Vagner Carvalheiro. *Um Outro Mundo Antigo*. São Paulo: Annablume, 2013.

COMENTÁRIO A “O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS DA PLATAFORMA LATTES” DE DOMINIQUE SANTOS, GRAZIELE KOLV E JULIANO JOÃO NAZÁRIO

Luís Ernesto Barnabé¹

O trabalho de Dominique Santos, Grazielle Kolv e Juliano João Nazário (doravante S.K.N.) tem o mérito de apresentar de maneira consistente aquilo do que os profissionais da área já tinham conhecimento intuitivo, mas não sistematizado: a história antiga produzida no Brasil, com vivacidade, se mantém constante e as especificidades de seu estudo não são fatores que impedem a sua realização.

O esforço para oferecer uma análise sistemática do ensino e da pesquisa em História Antiga no Brasil a partir da Plataforma Lattes deve ser muito bem-vindo, pois possibilita o pensarmos tal produção acadêmica como um objeto historicamente constituído em meio a embates no campo do Ensino Superior e sua expansão pelo território brasileiro. A formação de gerações de pesquisadores tornou-se consistente, a partir dos programas de pós-graduação, inicialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, e em seguida em franca expansão por diversos Estados, além das oportunidades de internacionalização, seja para formação ou mesmo participação em eventos, o que insere a produção nacional no cenário global de pesquisas.

Ao definir a história como indissociavelmente social e cultural, Antoine Prost (2008, p. 14) chama a atenção para as relações que os historiadores estabeleceram ora com o campo, simultaneamente científico e social, ora com a própria sociedade “em seu conjunto e em seus segmentos que, afinal, são os destinatários de seu trabalho e para quem essa história tem, ou não, sentido”. E será a partir deste caminho que nortearmos as discussões que se seguirão. Nesse sentido, se nos atentarmos para as relações estabelecidas com o próprio campo, o artigo possibilita dimensionar a tensão que se estabelece quando são colocados lado a lado a produção de História Antiga brasileira e o posicionamento ou interesse/conhecimento de outros historiadores brasileiros, integrantes de

¹ Professor do curso de História da UENP. Doutorando da UNESP-Assis.

departamentos e colegiados nas universidades, em relação à História Antiga. Na maioria das vezes se desconhece o debate e é comum ouvirmos de colegas concepções de que a História Antiga é eurocêntrica e pouco contribui para (ou atrapalha) a formação da identidade nacional, ou ainda que o distanciamento temporal e espacial não faria sentido para a escolarização de crianças.

Acertadamente o artigo chama a atenção para que mesmo com as produções classificadas a partir das formas tradicionais – Grécia, Roma, Egito, Oriente, mais por uma questão da própria estrutura da plataforma Lattes (e possivelmente da definição que é senso comum dos que a acessam), isso não significa que os pesquisadores brasileiros não participem das constantes revisões conceituais decorrentes a partir da segunda metade do século XX, que promoveram uma ampliação de ferramentas, olhares e questões, e conseqüentemente, constituíram novos objetos e categorias interpretativas do Mundo Antigo: “Mediterrâneo Antigo”, “Diálogos entre História e Arqueologia Provincial”, “A Cultura Material no Império Romano”, “Arqueologia Clássica” etc.

Dentro dessa mesma tensão há ainda a que considerarmos a junção de história antiga e medieval em muitos concursos e cadeiras de universidades – o que ignora as especificidades de cada uma, como já sugeria Eurípedes Simões de Paula em 1961; bem como a ausência em muitas universidades de docente com formação na área, o que acarreta em cursos muitas vezes com bibliografia e abordagem já superadas e, conseqüentemente, impactos sérios na atuação do futuro docente na Educação Básica. Ainda sobre esta questão, os apontamentos sobre a predominância do “Ocidente” Antigo ante ao “Oriente” são importantes, e as práticas docentes na graduação são um fator da manutenção de tal situação, na medida em que são pouco abordados como conteúdos e menos escolhidos para temas de trabalhos de conclusão de curso, iniciação científica, ou mesmo pós-graduação.

Caberia aqui a pergunta: a incidência de estudos brasileiros acerca da “Antiguidade Oriental” tem aumentado ou diminuído desde o início do século XXI?, embora a resposta somente fosse possível a partir de uma reorganização dos dados levantados. Outra questão que a pesquisa de S.K.N. provoca é como a produção nacional de História Antiga tem sido utilizada nos cursos de graduação brasileiros (o que, dependendo da boa vontade dos docentes nas universidades públicas, poderia

ser feito a partir de uma amostragem muito próxima da totalidade), e/ou ainda, já reconhecendo a necessidade de limite na coleta de dados, por professores da rede básica de ensino.

Mas é, sobretudo acerca do segundo ponto de Prost (2008), ou seja, a relação dos historiadores (e da História Antiga especificamente) com a sociedade, que dedicarei maior espaço para comentários. As relações entre História Antiga e a sociedade brasileira, em um processo complexo e não de via única, por meio de práticas, representações apropriações, usos do passado, constituição de memória, têm sido meu interesse de pesquisa nos últimos anos (Barnabé, 2015).²

Foi no bojo dos projetos de modernidade empreendidos pelos Estados-nacionais ao longo do século XIX que surgiram espaços e criaram-se carreiras para profissionais atuarem na educação (ensino) e na ciência (pesquisa), e especificamente para esta discussão, ocorre a disciplinarização da História. No caso francês (Prost, 2008, p. 16),

O ensino da história emancipou-se, progressivamente, da tutela das humanidades para conquistar sua autonomia e avançar até a época contemporânea, ao passo que a compreensão panorâmica de ordem política e social acabou substituindo a memorização das cronologias e a enumeração dos reinos. Esta dupla evolução dos conteúdos e métodos deveu-se, em grande parte, à especialização progressiva dos professores de história: o princípio de um professor especial foi estabelecido, em 1818 – e confirmado, em 1830 pela criação de uma *agrégation* de história que permitiu formar e contratar um pequeno núcleo de historiadores qualificados. Sua supressão pelo Império autoritário, durante o curto período de 1853 a 1860, não chegou a comprometer a constituição do corpo de docentes de história.

Da condição de acessório dos estudos de latim e grego, o trato com o passado ganha novos contornos com professores especializados, e os textos clássicos tornam-se fontes históricas. Consolidar-se-ia ao longo do século XIX um saber autônomo, com questões heurísticas, disciplinares, profissionais.

² Em 2015, iniciei pesquisa para obtenção do título de doutorado que analisa os manuais escolares de História Antiga do século XIX e início do XX. Em novembro de 2016, apresentei a comunicação: “Justiniano José da Rocha e os Primeiros Manuais de História Antiga na Escolarização” no IX Encontro do GTHA, realizado no Museu Nacional, Rio de Janeiro.

Destacamos aqui (embora isso possa parecer injusto com os demais) três nomes para ilustrar questões de profissionalização da carreira, do desenvolvimento de pesquisa histórica e/ou método e ocupação de um espaço recém-criado – o mercado de manuais escolares: Victor Duruy, que nos anos de 1830 já era um renomado professor do secundário e autor de *Histoire des Romains et des peuples soumis à leur domination*, em sete volumes (1843-1844), e do manual escolar *Compêndio de Historia Universal*³ (traduzido no Brasil em 1865 pelo padre Francisco Bernardino de Souza), e depois ministro da instrução pública nos anos de 1860; Fustel de Coulanges,⁴ que inicia sua carreira publicando pesquisas acerca de Vesta e Políbio (ambas de 1858), como docente do ensino superior em Estrasburgo publica a *Cidade Antiga* (em 1864) e termina seus dias buscando compreender a França: *Histoire des institutions politiques de l'ancienne France*, projeto que abarcaria da Gália romana a 1789, mas com apenas a publicação de dois dos quatro volumes pretendidos; e finalmente Charles Seignobos, do qual destacaríamos o manual escolar *Histoire de la Civilisation*, cujo primeiro volume é de 1893, que também será traduzido e muito difundido no Brasil até as primeiras décadas do século XX, e o famigerado *Introduction aux études historiques* (de 1898), produzido em parceria com Charles Victor Langlois.

A opção de nossa argumentação iniciar pela França se justifica pelas menções feitas acima ao Brasil no campo educacional. Rodrigo Turin (2015, p. 306-307) comenta da falta de estudos acerca das transferências de regulamentos e materiais didáticos da França ao Brasil, mas acena para duas homologias que tornam inteligível esse trânsito: apesar das diferenças entre as políticas educacionais dos dois países, havia em comum o interesse em produzir uma elite letrada

³ Circe Bittencourt (2008) menciona o *Manuel Du Baccalauréat*, de 1855, entre os livros adotados no Colégio Pedro II, que provavelmente trata-se do *Nouveau manuel du baccalauréat és lettres – histoires ancienne, Du moyen age et des lês temps modernes, réédigé conformément aux programmes de 1852*. Paris: L. Hachette, 1853 de Duruy.

⁴ Em seu caso *Fustel*, François Hartog (2003) analisa a preocupação de Fustel quanto ao método, a relação com o passado, e novamente enfatizamos, em um momento sem que os procedimentos do campo estivessem definidos e muito do que se produz resulta de autodidatismo. Fustel não defende o regime moderno de historicidade, mas sua obra demonstra que o antigo regime da *historia magistra vitae* já não é possível. O passado não esclarece o futuro. E finalmente, não há patriotismo, mas ciência e conhecimento. O que não impede que o historiador tenha um papel nitidamente social. É o pontífice entre o passado da França e seu presente – explicar o vínculo lógico que liga todos os períodos do desenvolvimento do país. Trata-se de análise, não síntese (Hartog, 2003, p. 25-26).

minimamente homogênea e ligada ao Estado, evitando os perigos da liberdade e da fragmentação do ensino; outra seria a forte expectativa de consolidação de uma ordem social após períodos de conturbações políticas e semânticas – no caso francês terminar a revolução, no caso brasileiro a estabilização política e social pós I Reinado e período regencial.

Assim, mirando na França, não como parâmetro, mas como uma referência, a partir do processo descrito acima, a produção de História Antiga (francesa) encontra-se consistente com a acepção de história enquanto ciência em vigor no século XIX (arriscaríamos a dizer que mais precisamente, a partir da segunda metade século). E no caso brasileiro é notória a inviabilidade da questão da expansão da escolarização que resulta na formação de profissionais cada vez mais especializados e espaços institucionais para o desenvolvimento de atividades de pesquisa.⁵ Para ficarmos em um caso, Justiniano José da Rocha, advogado por formação, jornalista político vinculado a Bernardo Vasconcellos e aos saquaremas, tem a oportunidade de lecionar história, pela primeira vez no país em moldes institucionais, no Colégio Pedro II. Traduz compêndios franceses em 1840 e produz seu próprio compêndio em 1860. De certa maneira, aí está a criação da disciplina escolar de história (que até a Reforma Couto Ferraz, de 1854, valorizava muito mais a História Antiga e a história romana do que as outras histórias).

Tudo isso nos suscita uma série de perguntas, que as lanço mais como exercício reflexivo, uma vez que não se trata do objeto do artigo em questão. Qual seria o lastro da disciplina? Justiniano faz pesquisas como Fustel de Coulanges ou simplesmente copia, sintetiza, interpreta compêndios europeus? Qual seu limite interpretativo do passado perante as explicações dadas nas obras que consulta acerca de algum episódio como a guerra entre Esparta e Atenas, ou a morte de César, ou as invasões bárbaras? E qual o limite dessa liberdade ante as regulamentações curriculares que acabam por definir o que deve e o que não deve constar nos manuais escolares?

⁵ Mesmo que consideremos o IHGB, suas particularidades por ser um espaço restrito, regulamentado por critérios que passam necessariamente pela teia das relações sociais e pessoais, como salienta Manoel Guimarães (1988, p.60) – o que não significa que não tenha havido contatos com as inovações e avanços na historiografia brasileira, mas que quando ocorria era por conta mais de autodidatismos que ações institucionais.

Nas subseqüentes reformas curriculares e na publicação de autores franceses é possível ver como a forma da História Antiga da educação secundária ganha novos contornos, e é por isso que acima mencionamos o compêndio de Seignobos. Só para ilustrarmos rapidamente algumas diferenças entre as duas obras: o início da humanidade no compêndio de Justiniano se dá com a criação bíblica, enquanto que Seignobos inicia com o conceito de pré-história; os capítulos de Seignobos são organizados por povos: 1. Os povos do Oriente; 2. Os gregos; 3. República romana; 4. Império Romano; 5. Germanos; sendo os romanos os únicos que detêm dois capítulos, ao passo que na obra de J. Rocha encontramos 39 capítulos curtos (que podem variar de duas a quinze páginas), em uma narrativa universal da humanidade. Gostaríamos de frisar rapidamente dois pontos. Justiniano Rocha intitula seu compêndio de “História Universal”, ao passo que Seignobos, “História das Civilizações”. A própria organização dos assuntos demonstra esta diferença conceitual – para Seignobos, a humanidade se forma a partir das civilizações. Ademais, o espaço dedicado a Roma é proporcionalmente semelhante nas duas obras, tal como o é boa parte dos livros didáticos atuais, e pelo que a pesquisa de S.K.N. mostrou, também está presente na produção brasileira de História Antiga.

E para finalizar, no início do artigo de S.K.N, encontramos as terminologias: (a presença da) tradição clássica, (o estudo da) Antiguidade e (criou-se uma disciplina totalmente dedicada à) História Antiga. Por mais próximas que possam parecer, há uma historicidade implícita em cada uma, e apesar de tratarem da mesma temática – o passado restrito àquela temporalidade e espacialidade – não são a mesma coisa. Devemos salientar que o interesse em se fazer uso ou transmitir esse passado é significativo (pelos jesuítas ou pelo governo brasileiro do século XIX), da mesma maneira que foram desenvolvidos modos de se fazê-lo. É inegável o uso da Antiguidade Clássica pelos países europeus na constituição de suas identidades, o fato de estas estarem ligadas ao conceito de Cultura Ocidental em oposição ao Oriente e, finalmente, que tal formatação predomina em boa parte dos currículos escolares, mesmo em países não europeus – como S.K.N. salientam, apoiados em Maria Florenzano (2008), Pedro Paulo Funari e Renata Garraffoni (2004) e Guarinello (2004), respectivamente.

Sendo assim, lidar com a “disciplina totalmente dedicada à História Antiga” (em 1849, no Colégio Pedro II) e com a História Antiga cujo ensino e pesquisa podem ser analisados a partir da Plataforma Lattes é oportuno desafio que sugere o cuidado de não se tomar como partida a ideia de hierarquização dos saberes da História Acadêmica sobre a História Escolar, como tentamos demonstrar acima e como S.K.N. chamam a atenção nas considerações finais. Como salienta Norberto Guarinello (2013), para o bem ou para o mal, a história antiga nos ocidentaliza e isso decorre da construção de uma memória social, graças ao processo de escolarização da sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas:

Barnabé, L. E. De olho no presente: História Antiga e livros didáticos no século XXI. *OP SIS* (Catalão-GO), vol. 14, n. 2, 2014, p. 114-132.

Bittencourt, C. M. F. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Guarinello, N. L. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2013.

Hartog, François. *O Século XIX e a História: O Caso Fustel de Coulanges*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

Prost, Antoine. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Rocha, Jose Justiniano da. *Compendio de Historia Universal. Volume I: Historia Antiga*. Rio de Janeiro: Typ do Regenerador de Just. J. da Rocha, 1860.

Seignobos, C. H. *Compendio da Historia da civilização – desde os tempos mais remotos até a atualidade*. Traduzido por D. A. Cohen. Paris e Lisboa: Livrarias Amaid e Bertrand; Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1910.

Turin, Rodrigo. A Prudência dos Antigos: figurações e apropriações da tradição clássica no Brasil oitocentista. O caso do Colégio Imperial Pedro II. *Anos 90* (Porto Alegre), vol. 22, n. 41, 2015, p. 299-320.

COMENTÁRIO A “O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS DA PLATAFORMA LATTES”

Rafael da Costa Campos¹

As proposições do artigo de Santos, Kolv e Nazário nos confirmam, de imediato, a expansão do interesse e o crescimento da produtividade científica na área de Antiguidade no Brasil. Não é demais lembrar aos leitores – especialmente aqueles pouco familiarizados com esta temática – que em pouco mais de três décadas pudemos sair da iniciativa quase que individual de nossos primeiros intelectuais devotados aos estudos sobre História Antiga e Medieval, para um outro patamar, o de uma prolífica produção que emerge em uma proporção comparativa ao que se desenvolve em outras áreas da historiografia brasileira.

Contudo, gostaria de aproveitar o espaço para abordar os desafios que nós, pesquisadores e docentes dedicados à área, continuamos enfrentando para a produção e ensino de História Antiga no Brasil. De início, é importante salientar que no âmbito das universidades e cursos de graduação e pós-graduação em História, ainda há muito o que disputar – e essa palavra é a que julgo mais adequada – no que tange à ampliação e popularização dos estudos sobre Antiguidade. Os projetos pedagógicos de cursos de graduação em História não consistem apenas de uma conjugação de reflexões acerca do que pode ser compatível com os horizontes de expectativas do conhecimento histórico. Esses documentos, pedra angular da organização do ensino de qualquer graduação no interior dos institutos e faculdades dentro das universidades, são configurados mediante demandas de ordem epistemológica, mas, sobretudo, sob pressões político-institucionais de uma gama variada de agentes, dentro e fora das próprias universidades.

Dito de outro modo, os projetos de desenvolvimento institucionais universitários condicionam quais são as expectativas de promoção da articulação ensino-pesquisa-extensão de uma instituição superior de ensino para a

¹ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa – Campus de Jaguarão. E-mail: rafaelcampos@unipampa.edu.br.

comunidade externa ao redor. Diametralmente, dependendo da instituição, de sua posição enquanto centro de excelência ou proximidade dos grandes centros brasileiros, essas expectativas naturalmente condicionam os cursos de graduação e pós-graduação, e finalmente quais são os objetivos dos projetos pedagógicos dos cursos, seja em licenciatura ou bacharelado. Não nos deixemos enganar: as pressões exercidas no escopo dessas expectativas são, a meu ver e cada vez mais, políticas e atreladas aos interesses do capital.

Consequentemente, essas expectativas ditarão o quantitativo de vagas para a realização de concursos públicos para docentes efetivos em departamentos ou comissões de curso de graduação. Igualmente, a quantidade de docentes efetivados para a implantação de uma graduação condicionará – fatalmente – a organização curricular dos projetos pedagógicos de curso – e a possível distribuição dos encargos docentes em diferentes áreas do saber. Sabemos que no Brasil, com poucas exceções, as instituições superiores de ensino, principalmente as do setor público estadual e federal, contam com um quantitativo docente aquém da quantidade de subdivisões nas diferentes grandes áreas do saber.

Especificamente, e para melhor ilustrar minha problematização, pensemos em uma graduação em História. Na maior parte das universidades brasileiras, raramente contabilizamos um docente efetivo com dedicação exclusiva somente à sua especialidade de pesquisa – constituída pelos anos de pesquisa em mestrado, doutorado e pós-doutorado. Como exemplo, desconheço um docente dentro de uma universidade brasileira que goza do “privilégio” de se dedicar exclusivamente a ministrar disciplinas relacionadas à organização sociopolítica do Principado Romano. Esse docente pode considerar-se feliz caso consiga ministrar essencialmente disciplinas dentro do escopo da “História Antiga”, convenção que, de acordo com Guarinello (2013, p. 14), ainda consiste no emprego de uma linha do tempo com histórias sucessivas que não faz sentido (Guarinello, 2013). Assim, é mais comum que um docente ministre não só encargos de ensino ainda convencionados em uma perspectiva praticamente hegeliana de História, presentes nos projetos pedagógicos de cursos de graduação, mas que se veja condicionado a ministrar disciplinas que não condizem com sua área de especialização.

Obviamente, os efeitos dessas condições estruturantes são perceptíveis nos componentes curriculares ensinados nos cursos de História. É bastante

provável que o arcabouço de conhecimento acumulado de um docente responsável por História Moderna, mas especialista em História Antiga, seja menor do que o de um pós-graduado com pesquisas inscritas na primeira grande área mencionada, e vice-versa. Isso impede que haja qualidade em uma aula ministrada nessas condições? Creio que não necessariamente. Contudo, esse docente – via de regra – terá de realizar um trabalho hercúleo: o de conseguir acompanhar a produção do conhecimento e se atualizar nas diversas áreas pelas quais ele tem de se responsabilizar no ensino de graduação. Admito que sou bastante cético quanto às possibilidades de sucesso nessa empreitada, e raramente observo tal polivalência entre meus pares.

Deste modo, podemos sintetizar, para começo de conversa, alguns problemas estruturantes para a pesquisa e ensino de História e a pesquisa e o ensino de História Antiga, na gênese de sua produção tradicional, que é a universidade: vicissitudes originárias dos projetos políticos e institucionais das universidades brasileiras; a estruturação da carreira docente dentro das mesmas; a paralisia epistemológica na construção dos projetos pedagógicos de curso de graduação em História – cujos condicionantes essenciais são impostos pelas leis e diretrizes básicas do Ministério da Educação – e o perfil de professor universitário nas instituições superiores de ensino brasileiras.

Esses problemas não incidem somente sobre os docentes pesquisadores da Antiguidade. Em verdade, a querela entre a hiperespecialização e o generalismo acomete todos os docentes distribuídos nas mais variadas áreas do conhecimento histórico nos cursos de graduação. Alguns desses cursos contam com pouco mais de dez docentes, que destrincham as matrizes curriculares, sendo relativamente comum um professor especialista em Antiguidade ministrar “História Antiga”, “História Medieval”, ou mesmo “Teorias da História” ou “Metodologia Científica”, geralmente com encargos de doze a dezesseis horas de sala de aula por semana. Com esse cenário, já se torna bastante complicado desenvolver pesquisas de fôlego na área de especialização em Antiguidade, quiçá em outras.

Outro problema bastante presente – e que considero tão grave quanto o anterior – diz respeito ao espaço que a disciplina “História Antiga” possui nos cursos de graduação em História. É salutar lembrar os efeitos do avanço da pesquisa nesta área nos últimos 30 anos, e que a profusão de novos profissionais

especializados tendo assumido a responsabilidade pela disciplina é um fenômeno notável e significativo. Isso se deu, a meu ver, pelo fato de as gerações de docentes universitários das décadas de 1980 e 1990 terem ajudado na formação de doutores, que durante as duas últimas décadas têm saído dos programas de pós-graduação e se efetivado em universidades de grandes centros, mas também em universidades de centros menores e universidades novas no interior do Brasil. A reboque, há a promoção de eventos de área, difusão das pesquisas em periódicos, livros organizados, dentre outros.

Contudo, isso não atenuou a perene disputa no interior dos departamentos para pleitear não só que o docente responsável por “História Antiga” não receba também “História Medieval” ou “História Moderna” por tabela – como se tudo fizesse parte de um grande contexto generalista de “História da Europa” ou “períodos históricos pré-industriais”, mas principalmente para que a Antiguidade não seja tão restringida dentro da matriz curricular obrigatória ou mesmo extirpada como um componente optativo, ou que alguns cursos de graduação tenham interesse em dispor – especialmente nas universidades públicas – de um código de vaga para concurso de docente efetivo especialista nessa área, uma necessidade por vezes questionada dentro dos próprios departamentos por pares de outras áreas do conhecimento histórico.

Pois bem, esse conjunto de condições assoma-se de modo a preestabelecer as vertentes da História Antiga ensinada e pesquisada no ambiente acadêmico brasileiro. Mais ainda, direciona a formação dos docentes e pesquisadores que tem se graduado e especializado nos programas *lato* e *strictu sensu* nacionais. As considerações expostas por Santos *et al.* evidenciam muito bem que a preponderância pela chamada “tradição clássica” nos currículos dos docentes e discentes pesquisadores é um natural enviesamento que julgo não advir apenas das escolhas pessoais no que tange aos campos de interesse dentro da Antiguidade, mas por relações de interdependência acadêmica e mecanismos de pressão institucionais das mais diversas ordens. Em outras palavras, se os estudos sobre Antiguidade naturalmente remam contra a maré dentro da academia brasileira, segmentos como Antiguidade Oriental ou estudos sobre sociedades para além do recorte espaço-temporal do que pode se convencionar como Mediterrâneo Antigo são ainda mais raros e sufocados dentro dessa engrenagem.

Contudo, se esse panorama pode parecer pouco satisfatório, creio que na verdade seja um mal menor. A partir do apresentado pelos colegas no artigo, julgo que o grande desafio para nós, pesquisadores dessa área, seja o de popularizar a Antiguidade para bem além dos fóruns específicos de discussão, essencialmente circunscritos aos grupos de trabalho, centros de pesquisa, em suma, o ambiente da universidade. Por estarmos geograficamente e historicamente distantes daquilo que trivialmente se concebe como os nascedouros das sociedades que compuseram o recorte tradicionalmente dado para a História Antiga, fatalmente acabamos por reiterar o distanciamento, a excentricidade e o elitismo que transparece aos olhos do senso comum quando se pensa sobre o Mundo Antigo.

Definitivamente, o olhar de um leigo não é obrigado e tecer conexões argumentativas que justifiquem as possibilidades de se pensar e pesquisar a Antiguidade nos lados de cá do Oceano Atlântico. Controvérsias à parte, a despeito da reiteração de mitologias políticas gestadas especialmente entre os séculos XVIII e XIX, que versam a respeito de matrizes étnicas e culturais oriundas de gregos, romanos, gauleses, povos germânicos ou célticos que os europeus reiteram até os dias de hoje para si, é muito mais fácil para essas sociedades verem seus sujeitos atravessarem a rua e travarem contato direto – sobretudo com a cultura material – dessas antigas sociedades. Do mesmo modo, essa relação mais direta manifesta-se nos meios de comunicação de massa: é relativamente comum canais abertos de televisão da comunidade europeia apresentarem constantemente documentários, ficções televisivas e cinematográficas, ou semanários de história de apelo popular que reiterem, mesmo com as devidas ressalvas sobre os anacronismos possíveis, o fascínio sobre e a influência dessas sociedades sobre a Europa contemporânea.

Não contamos com esses “aportes” facilitadores para debater a Antiguidade por cá. E isso não necessariamente é algo incontornável. As possibilidades de interconexões com esse passado histórico são debatidas em estudos sobre a recepção das tradições do Mundo Antigo durante a Modernidade e a Contemporaneidade. Conexões possíveis estão presentes na tradição artística e literária portuguesa, e que também se fez presente em nossos matizes socioculturais. Apropriações de diversas naturezas, muitas vezes de uma maneira *naïf*, são perceptíveis na arquitetura colonial e inclusive contemporânea.

Enunciei brevemente algumas possibilidades, sem querer me delongar a respeito. Não é o que julgo me caber nessa réplica.² Em verdade, vejo a necessidade de buscarmos uma maior interlocução com o Ensino Básico. Faz-se necessário que produzamos conteúdos acessíveis que permitam uma maior popularização da História Antiga para educadores e estudantes nessa etapa de formação. Um exemplo dessa iniciativa – e do exercício de transposição didática – tão premente para ampliarmos esse horizonte de discussões materializou-se nas obras produzidas por Carlos Augusto Machado (2009) e Marcelo Rede (2009),³ e que visaram esse público. Iniciativas como essas devem ser buscadas incessantemente, a despeito de todos os pormenores que envolvem os interesses de um mercado editorial mais amplo, especialmente aquele voltado para a produção de livros didáticos para esse âmbito.

Igualmente, é necessário ampliarmos as discussões acerca do ensino de História Antiga. Podemos elencar vários artigos que apresentam problematizações a esse respeito, mas – ainda sem dados empíricos de amostragem mais ampla – pouco do debate, seja sobre a produção científica específica de pesquisadores brasileiros a respeito da Antiguidade, ou mesmo sobre questões que versam a respeito de seu ensino, aparecem nas coleções didáticas.

Quais são as razões desse fato e quais são os possíveis encaminhamentos? Seria demasiada pretensão oferecer um diagnóstico definitivo e uma solução geral.

Me limito a apresentar constatações sintomáticas sobre o primeiro aspecto: alguns dos autores de coleções didáticas buscam – quando muito – algumas obras clássicas de pesquisadores estrangeiros, geralmente em língua portuguesa e bastante datadas. Não raramente as referências bibliográficas sequer mencionam obras específicas da área de Antiguidade. Algumas obras gerais de pesquisadores brasileiros são referenciadas na bibliografia, mas não são citadas no corpo do texto. Mais ainda, por vezes há uma semelhança um tanto estranha de conteúdo de coleções diferentes dentro da mesma editora, com raríssimas atualizações substanciais de texto entre uma edição e outra, mesmo entre organizadores diferentes. E por fim, quando não se insiste em uma

² Possibilidades a respeito são apresentadas na obra de Chevitaese *et al.* (2008).

³ Obras da coleção *Que História é essa?*, da editora Saraiva.

perspectiva cronológica e convencional que sintetiza em meia dúzia de páginas alguns milênios, como na síntese de “temas essenciais da Antiguidade”, exemplificados em possíveis títulos como “Pirâmides, faraós e culto religioso no Antigo Egito”, “Democracia Ateniense”, “Reforma Agrária em Roma”, “Ascensão do Cristianismo” e “Invasões bárbaras e fim do Império Romano”, opta-se por paralelismos temáticos mais pungentes à contemporaneidade sem uma discussão mais aprofundada, perigosamente beirando ao anacronismo e a superficialidade.

Quanto ao segundo aspecto, faço simultaneamente um *mea culpa* e uma provocação: tanto o ensino de História e o ensino de História Antiga devem ocupar um lugar de maior destaque nos debates acadêmicos, eventos da área e, conseqüentemente pesquisa e produção científica. Observo uma (natural) tendência de imersão nas especificidades das pesquisas consolidadas de docentes e pesquisadores acerca de seus temas *ad nauseam* que nem sempre transcendem os horizontes das especialidades, de suas fontes e de suas metodologias. Naturalmente isso não é exclusividade dos pesquisadores de nossa área, aqui ou no exterior. Igualmente, não se trata de desdém pelo assunto. Afinal, as demandas institucionais e demais pressões inerentes ao universo acadêmico cerceiam o desenvolvimento satisfatório de nossas especialidades. Assim, retomo o início desta réplica e todos os argumentos de ordem *normalizadora* que impõem barreiras e – não raramente – promovem neuroses nesse ambiente: uma coleção de sintomas da hiperespecialização e das necessidades abusivas de produtivismo que nos atormentam e não raramente impedem a produção de reflexões de maior escopo ou de melhor maturação. Portanto, da provocação passemos para o desafio: o de inserir os debates sobre ensino de História Antiga nos fóruns de discussão e produção científica de nossa área, de modo que esse acúmulo possa interagir com as reflexões sobre a prática do docente pesquisador, bem como o conhecimento produzido *também* no ambiente da docência escolar. A meu ver, esse é um dos caminhos de uma longuíssima trajetória de ampliação da pesquisa, ensino e popularização do conhecimento por Antiguidade no Brasil, que não pode e não deve se restringir exclusivamente ao ambiente universitário, sob o risco de óbito por inanição.

Referências Bibliográficas

- Chevitarese, A. L.; Cornelli, G. ; Silva, M. A. O. *A Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Archa/Forium, 2008.
- Guarinello, Norberto Luiz. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2013.
- Machado, Carlos Augusto R. *Roma e seu Império*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- Rede, Marcelo. *Mesopotâmia*. São Paulo: Saraiva, 2009.

COMENTÁRIO AO ARTIGO “O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS DA PLATAFORMA LATTES”, DE DOMINIQUE SANTOS, GRAZIELE KOLV E JULIANO JOÃO NAZÁRIO.

Alex Degan¹

O artigo de Dominique Santos, Graziele Kolv e Juliano João Nazário apresenta um importante diagnóstico sobre a presença da área acadêmica “História Antiga” no Brasil. Partindo da sistematização de dados fornecidos pelas análises dos currículos (Plataforma Lattes) de 116 docentes atuantes em universidade e faculdades espalhadas por todas as regiões brasileiras, os autores tabularam informações como a distribuição destes especialistas pelo país, o conhecimento de idiomas, os alcances de internacionalização acadêmica e as áreas de interesses (percebidas tanto nos trabalhos de formação – dissertações e teses –, quanto nas pesquisas produzidas). Tais informações revelam-se necessárias para refletirmos sobre o notável crescimento que a área sentiu desde os primeiros passos da institucionalização da História como curso no Ensino Superior. Além desta importante sistematização, os autores ofereceram interpretações dos dados, ponderando sobre a presença ainda tímida de pesquisadores dedicados ao Oriente Antigo e acerca da danosa persistência da dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura. Diante de tantos dados que comprovam o crescimento da área, bem como suas futuras potencialidades, cabe apontar uma questão: que História Antiga é esta produzida no Brasil? Indo um pouco além: como esta *História Antiga brasileira* pode auxiliar no desenvolvimento da História em suas conexões acadêmica, escolar e pública?

Mais do que um exercício de elucubração epistemológica autocentrada, tal questionamento precisa ser refletido pelos antiquistas brasileiros, e com urgência. Sem enfrentarmos tal questão, este crescimento pode ser compreendido apenas como um reflexo ínfimo de um quadro maior de expansão global do Ensino Superior. Nos últimos quarenta anos a matrícula mundial saltou de 13 para 133 milhões de alunos (Mello, 2011, p. 34); durante o mesmo período verificou-se uma forte expansão de Instituições de Ensino Superior (IES) na

¹ *Professor de História Antiga da UFTM*

América Latina, passando de cerca de 160 IES em 1960 para mais de 7500 no começo do século XXI. Tal vertiginosa ampliação ocorreu dentro dos quadros de transformações do capitalismo contemporâneo que cada vez mais direciona a concepção universitária como campo determinado por demandas de mercado (Chauí, 2003). A História, transformada em uma área de formação profissional e de especialização acadêmica, também cresceu neste movimento. No Brasil os cursos de graduação em História passaram de 117, em 1973, para 346 de Licenciatura e 91 de Bacharelado, em 2005 (Araujo, 2015). A História Antiga, ainda compreendida como campo necessário para a formação universitária do historiador, se expandiu neste processo, alcançando os dados sistematizados pelo artigo que comentamos.

Nossa insistência em provocar a reflexão sobre a singularidade da produção de conhecimento histórico oferecida pelos antiquistas brasileiros reside na compreensão de que, mesmo neste quadro complexo de ampliação, a presença desta área não está garantida, carecendo de sinceras meditações em torno de sua legitimidade. Por mais paradoxal que tal movimento se revele, o dedicado esforço científico que historiadores, arqueólogos, filósofos e críticos literários empregaram em estudos sobre a Antiguidade, provando a capacidade de se produzir qualificadas pesquisas na área no Brasil, ainda não sedimentou suficiente prestígio intelectual que auxilie na diluição do que David Wellbery (1988, p. 27 *apud* Rosa *et al.*, 2011, p. 9) compreendeu como um “territorialismo ansioso, tão comum nos departamentos de ensino das universidades, [...] última defesa da organização romântica do mundo, segundo linhas históricas nacionais”. Esta insuficiência manifestou-se recentemente no ensino escolar de História, um espaço privilegiado para a produção e reprodução de memórias sociais orquestradas pelo Estado (Guarinello, 2013, p. 10) e decisivo para a atuação pública do historiador comprometido “com a tarefa de fazer dos alunos parte ativa do sujeito da história que se aprende e que se faz” (Barros, 2008, p. 20).

Entre 2015 e 2017, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, formulou e apresentou três versões de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este processo profundamente tumultuado e envenenado pelas convulsões políticas que violaram a República brasileira teve como um dos protagonistas de suas polêmicas o ensino escolar de História e, no cerne deste, os conteúdos de História Antiga. De uma “diminuição excludente” passou-se para

uma “presença imposta” da Antiguidade, movimentos que provocaram e provocam acalorados debates dentro e fora da comunidade dos historiadores. As várias frentes destas discussões suscitadas pela BNCC explicitaram velhas questões ainda mal resolvidas: a identificação dos estudos da Antiguidade com os fundamentos de uma compreensão eurocêntrica da História e do mundo, a necessidade destes conteúdos curriculares cederem espaço aos compreendidos como mais prementes para os brasileiros, e a falta de clareza quanto aos “objetos de aprendizagem fundamentais ao aprendizado histórico” (Freitas de Oliveira, 2016). Compreendemos que o crescimento da presença dos antiquistas nas IES brasileiras precisa se conectar com estas querelas, amadurecendo e superando estes embates.

Desde o final da década de 60 do século passado, com os movimentos de emergência das periferias europeias, de descolonização, de meditações sobre o gênero, sobre a sexualidade e a etnicidade, historiadores começaram, como apontou Patrick Geary (2005, p. 27), a denunciar toda espécie de lixo tóxico imperialista, racista e nacionalista que contaminavam os campos férteis da historiografia. Neste processo, antiquistas empreenderam reflexões e autocríticas afiadas, procurando repensar e redefinir suas áreas de pesquisa e ensino na contramão do etnocentrismo imperialista (Bernal, 2003; Beard, 2013; Vlassopoulos, 2007; Hartog, 2003; Guarinello, 2003; Hingley, 2010). Assim, até o final do século XX, muitos foram os autores que literalmente “soltaram o verbo” nos usos e abusos que se valeram da História Antiga para justificar o injustificável, pois, como bem assinalou Moses Finley, “não eram os antigos que proporcionavam os valores, mas os valores que selecionavam os antigos” (Finley, 1973). Infelizmente, o gigantesco potencial suscitado por estas contribuições segue ignorado por colegas que insistem na identificação da Antiguidade como matriz de uma História exclusivamente eurocêntrica.

Este ponto é extremamente relevante, já que a própria crítica ao conceito de eurocentrismo se beneficiaria sobremaneira não apenas destes trabalhos críticos dos antiquistas, como dos próprios estudos contemporâneos sobre a Antiguidade. Compreendendo a noção de eurocentrismo “não só como as várias formas de influência política, econômica e social da Europa no globo, mas sobretudo como uma remissão ao enraizamento dos conceitos e valores que operam na ciência e em outras formas de enxergarmos o mundo” (Santos *et al.*,

2017, p. 163), a própria História (enquanto disciplina acadêmica) e seu ensino escolar (como preocupação singular dos Estados Nacionais modernos) estariam comprometidos.

Uma maneira inteligente de reverter este “privilégio epistêmico” (Seth, 2013, p. 187) encontra-se no exame de “outras representações do passado, conceito que pode incluir mitos, épicos e lendas em uma relação sem hierarquias com a escrita da história ocidental” (Santos *et al.*, 2017, p. 179). O estudo da Antiguidade é extremamente profícuo em oferecer tais exercícios, proporcionando uma riquíssima economia de códigos inter-relacionada, como encontramos nas crônicas mesopotâmicas (Glassner, 1993, p. 20-21) e nas narrações deuteronomistas judaicas (Römer, 2008). Até as narrativas históricas gregas e romanas apresentam volumosos e férteis canais que as ligam ao mito e à epopeia (Pires, 1999; Beard, 2016, p. 103-104). Outro aspecto interessante reside na seguinte constatação: as áreas centrais da Antiguidade (como o Centro-Sul italiano, o Egeu, porções do Norte da África, o vale do Nilo, o Levante, o litoral da Ásia Menor, a Mesopotâmia e o planalto iraniano) não coincidem com o espaço nevrálgico da compreensão eurocêntrica. A Europa do Norte e outras regiões que ostentam a dianteira do Ocidente, como os Estados Unidos e a Austrália, eram regiões periféricas, marginais ou absolutamente ignoradas pelas dinâmicas do Mundo Antigo. Assim, como notou Norberto Guarinello (2003, p. 52), mesmo as formulações eurocêntricas da História Antiga não conseguem ser, “em absoluto, a História da Europa”. Estas ambiguidades e incongruências atuantes em diversas gramáticas de tempos desvelam as inúmeras camadas de historicidade que a alargada temporalidade da Antiguidade pode nos ofertar (Gaddis, 2003, p. 18). Como cada época constrói sua própria Roma (Beard, 2016, p. 19), eis aqui um afortunado instrumento historiográfico de aprendizado histórico!

Outra contribuição historiográfica, profundamente relacionada com o que discutimos até agora, encontra-se na perspectiva aberta por *The Corrupting Sea*, de Peregrine Horden e Nicholas Purcell (2000). Embebidos com temperos braudelianos, a obra incorpora reflexões socioambientais nutridas no diálogo com a Geografia e destaca o que os autores identificam como uma singularidade mediterrânea: o estudo das microrregiões socioambientais e de suas inter-relações, ações que caracterizariam a unidade humana desta história integrada em uma rede complexa de conexões alinhavadas principalmente pelo mar. Esta

perspectiva apresenta uma análise histórica alternativa ao tradicional recorte fornecido pelo enquadramento político e pelo Estado Nação, ressaltando os multisseculares processos de interação e integração (sem minimizar a exclusão e o domínio) vivenciados por distintos grupos e etnias. Um imenso corredor afro-euro-asiático delinea com contornos precisos o campo de uma História deslocada da fronteira eurocêntrica ou nacional, atenção extremamente necessária e válida neste alvorecer do século XXI, da mundialização do planeta conectado pela internet e por mercados geradores de riqueza e de pobreza em escalas inimagináveis (Guarinello, 2013, p. 12).

Estas contribuições contemporâneas dos antiquistas brasileiros são essenciais em múltiplos aspectos. No campo da formação profissional e intelectual do historiador, elas auxiliam em uma saudável internacionalização da historiografia. Como demonstrado no artigo de Santos, Kolv e Nazário, os antiquistas aprofundam os vínculos internacionais da Ciência brasileira, atuando tanto em estágios de pesquisa no exterior quanto na introdução de temas e abordagens historiográficas importantes. O próprio campo historiográfico, que se inicia com os “quase 250 anos desde que Edward Gibbon escreveu *Declínio e Queda do Império Romano*” (Beard, 2016, p. 18), acumula um inestimável *trabalho morto* de crítica historiográfica, lastro necessário para qualquer formação responsável em História. Esta não é uma particularidade desprezível, pois desde a fundação dos primeiros cursos de graduação de História no Brasil (década de 30 do século XX), inovações conceituais, metodológicas e historiográficas foram introduzidas aqui pela ação de professores universitários estrangeiros ou com sólidos vínculos em academias estrangeiras (Capelato *et al.*, 1994, p. 352). Por exemplo, a expansão do escopo documental, com o uso de textos literários e dramáticos, a análise da iconografia e da cultura material, foram ações precocemente praticadas entre os antiquistas (Castilho, 1963; Starzynski, 1961; Sarian, 1983-1984). Estas contribuições são importantes no fomento de uma cultura historiográfica ampla que produza um campo intelectual da História mais dilatado do que os providos pelos embates políticos e identitários inerentes ao nosso ofício.

No campo do ensino e da aprendizagem da História na Educação Básica e na esfera pública compreendemos que os aportes dos antiquistas também são necessários para uma apreensão mais profunda da vida humana.

Compartilhamos o entendimento de Jörn Rüsen, para quem “a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (2011, p. 25), possibilitando um “agir no mundo” que exige quadros sociais de memória e de referências organizados numa gramática de tempo que conjuga certa perspectiva de passado com uma expectativa de futuro, nos impelindo a interpretar, ler e compreender o presente.

A História possui, então, um aspecto prático, ligado à consciência histórica, “um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (Rüsen, 2011, p. 37). Para Rüsen (2010, p. 78-79),

a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso.

Assim, a consciência histórica de uma sociedade não é nutrida apenas pelas histórias dos historiadores. As mídias contemporâneas, a vida social, as religiões, as artes e um quadro amplo de ações coletivas contam na constituição de nossa cultura histórica. Neste contexto entendemos que, para os antiquistas brasileiros, a chave encontra-se agora na reflexão sobre a pertinência ou não da Antiguidade no horizonte de nossas consciências históricas. Este segue sendo o *nó górdio* que embalou e ainda embala a presença dos antiquistas no Brasil. Desatá-lo é nossa tarefa.

No caso brasileiro, temas da Antiguidade estão presentes e fincados em muitos espaços, desde o exemplo óbvio da língua portuguesa até as recentes produções televisivas sobre temas bíblicos. As *Catilinárias* dirigidas pela Polícia Federal contra políticos corruptos (LEITÃO, 2015) e o suntuoso *Templo de Salomão* erigido no Brás paulistano nos conferem uma estranha intimidade com este universo. Aproximar estas alteridades, oferecer referências interpretativas assentadas em moderna historiografia e dialogar com esta cultura histórica cotidiana fundamenta essencial objeto de aprendizagem, tanto na Educação Básica como na História Pública. Saber trabalhá-la não mais como eixo basilar de uma linha histórica evolutiva universal, mas sem “simplesmente virar a cara ao

passado distante” (Beard, 2016, p. 17), é um dos principais desafios dos historiadores, antiquistas ou não.

Por fim, acreditamos que a História Antiga enquanto forma intelectual ainda nos é cara e necessária. Com ela e através dela podemos refinar, no campo do ensino, os instrumentos próprios da História Ciência, ou seja, o pensar historicamente. Esta História tão recuada e, ao mesmo tempo, tão presente, nos auxilia a demonstrar os caminhos da historicidade (todas as coisas resultam de um processo histórico e continuam na história), da relatividade (ideia de que todos os pontos de vista são relativos a determinados lugares de origens), da consciência historiográfica (de que o historiador só pode construir os conhecimentos de suas pesquisas considerando os conhecimentos anteriores atinentes ao seu tema), e da alteridade (o espaço para o contato com o “outro”, que no caso da Antiguidade se coloca de forma quase absoluta). História Antiga aqui é uma ferramenta intelectual indispensável e um quadro de referências que continua a escorar parte significativa de nossa cultura política e dos mitos que fazem parte do cadinho de fundição do Brasil. Como bem apontou Mario Liverani, tal patrimônio deve ser “objeto de esclarecimentos e críticas, e que não devem ser ignorados ou simplesmente eliminados de nossa memória” (Liverani, 2016, p. 30). Perder este campo seria empobrecer sobremaneira nosso horizonte historiográfico, atuando contra a perspectiva de erudição que deve fomentar intimamente a formação de um bom professor e a ação crítica frente aos campos que alimentam a consciência histórica do brasileiro. A expansão do campo profissional de atuação dos antiquistas em nossas universidades precisa acelerar reflexões desta natureza. Assim, quem sabe, deste rincão extremo-ocidental latino-americano (Bancarali Molina, 2007, p. 32) nós poderemos meditar sobre a “Esfinge” de Darcy Ribeiro, refletindo com algum entusiasmo acerca de nossas singularidades: “Isto significa que, apesar de tudo, somos uma província da civilização ocidental. Uma nova Roma, uma matriz ativa da civilização neolatina. Melhor que as outras, porque lavada em sangue negro e em sangue índio, cujo papel, doravante, menos que absorver europeidades, será ensinar o mundo a viver mais alegre e mais feliz” (Ribeiro, 2006, p. 242).

Referências Bibliográficas

- Araujo, Valdei Lopes de. *Pós-graduação, avaliação e o futuro da (sem) história*. 2015. Disponível em: <<http://nehmfimdahistoria.blogspot.com.br/2015/05/pos-graduacao-avaliacao-e-o-futuro-da.html>>. Acesso em: 11 abr. 2017.
- Bancarali Molina, Alejandro. *Orbe Romano e Imperio Global: La romanización desde Augusto a Caracalla*. Santiago: Editorial Universitaria, 2007.
- Barros, Carlos. Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia. *Revista de História* (São Paulo), n. 158, 2008, p. 09-41.
- Beard, Mary. *Confronting the Classics: Traditions, Adventures, and Innovations*. London: Liveright, 2013.
- Beard, Mary. *SPQR: uma História da Roma Antiga*. Lisboa: Bertrand, 2016.
- Bernal, Martin. A imagem da Grécia Antiga como uma ferramenta para o colonialismo e para a hegemonia europeia. In: FUNARI, Pedro Paulo de Abreu (org.). *Repensando o Mundo Antigo*. Col. Textos Didáticos, 49. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2003.
- Capelato, Maria Helena Rolim; Glezer, Raquel; Ferlini, Vera Lúcia Amaral. Escola uspiana de História. *Estudos Avançados* (São Paulo), 8 (22), 1994, p. 349-358.
- Castilho, Ataliba T. de. Robert Henri Aubreton. *Alfa: Revista de Linguística* (Marília), v. 4, 1963, p. 133-137.
- Chauí, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, 2003, p. 05-15.
- Finley, Moses I. La crisis en las Lenguas Clásicas. In: PLUMB, J. H. (org.). *Crisis en las Humanidades*. Barcelona: Planeta, 1973.
- Freitas De Oliveira, Itamar. *Sobre História Antiga e Medieval outra vez*. 2016. Disponível em: <<https://didaticadahistoria.wordpress.com/2016/03/12/sobre-historia-antiga-e-medieval-outra-vez/>>. Acesso em: 11 abr. 2017.
- Gaddis, John Lewis. *Paisagens da História: Como os historiadores mapeiam o passado*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- Geary, Patrick J. *O Mito das Nações: A invenção do nacionalismo*. São Paulo: Conrad, 2005.
- Glassner, Jean-Jacques. *Chroniques Mésopotamiennes*. Paris: Les Belles Lettres, 1993.
- Guarinello, Norberto Luiz. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____. Uma morfologia da História: As formas da História Antiga. *Politeia: História e Sociedade* (Vitória da Conquista), vol. 3, n. 1, 2003, p. 41-61.
- Hartog, François. *Os antigos, o passado e o presente*. Brasília: Editora da UnB, 2003.
- Hingley, Richard. *O Imperialismo Romano: Novas perspectivas a partir da Bretanha*. São Paulo: Annablume, 2010.

Horden, Peregrine; Purcell, Nicholas. *The Corrupting Sea: A Study of Mediterranean History*. Oxford: Blackwell, 2000.

Leitão, Matheus. *Nome de operação faz referência a político que queria derrubar governo romano*. 2015. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/politica/blog/matheus-leitao/post/nome-de-operacao-se-refere-discursos-contra-politico-que-queria-derrubar-o-governo.html>>.

Acesso em: 11 abr. 2017.

Liverani, Mario. *Antigo Oriente: História, Sociedade e Economia*. São Paulo: EDUSP, 2016.

Mello, Alex Fiúza de. *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: Os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*. Brasília: Editora UnB, 2011.

Pires, Francisco Murari. *Mithistória*. São Paulo: Humanitas, 1999.

Ribeiro, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Römer, Thomas. *A chamada história deuteronomista: Introdução sociológica, histórica e literária*. Petrópolis: Vozes, 2008.

Rosa, Cláudia Beltrão da; MARQUES, Juliana Bastos; TACLA, Adriene Baron; MENDES, Norma Musco (orgs). *A busca do Antigo*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011.

Rüsen, Jörn. *Razão Histórica. Teoria da História: Fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2010.

_____. Didática da história: Passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

Santos, Pedro Afonso Cristovão dos; NICODEMO, Thiago Lima; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: Eurocentrismo em questão. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), vol. 30, n. 60, 2017, p. 161-186.

Sarian, Haiganuch. Arqueologia Clássica em museus brasileiros. *Humanitas* (Coimbra), 35-36, 1983-1984, p. 421-426.

Seth, Sanjay. Razão ou raciocínio? Clio ou Shiva? *História da Historiografia* (Ouro Preto), n. 11, 2013, p. 173-189.

Starzynski, Gilda Maria Reale. Língua e Literatura Grega: Origens. *Estudos Avançados* (São Paulo), 8 (22), 1994, p. 395-400.

Vlassopoulos, Kostas. *Unthinking the Greek Polis: Ancient Greek History Beyond Eurocentrism*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2007.

SOBRE A PESQUISA DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL

Gilberto da Silva Francisco¹

O texto apresentado pelos autores Dominique Santos, Grazielle Kolv e Juliano João Nazário tem vários méritos. O principal deles, em minha opinião, é a proposta de sistematização de informações relacionadas ao campo da História Antiga no Brasil a partir de um referencial que perpassa quase a totalidade dos pesquisadores brasileiros situados em universidades públicas e algumas particulares onde a área de História Antiga é preenchida por um especialista: a necessidade de organização de dados de sua carreira em forma de currículo abrigado na Plataforma Lattes. Além disso, a própria metodologia de análise desse tipo de currículo é apresentada de forma explícita, o que permite ao leitor/interlocutor pensar sobre os critérios dos autores. Ou seja, trata-se de uma análise caracterizada como “sistemática”, mas não total, e os elementos que estão na base das escolhas parecem bem definidos.

Trata-se de um primeiro passo fundamental para o mapeamento de temas pesquisados, concentrações regionais, orientações etc., em época de justificação da manutenção de temas relacionados à História Antiga que vem sendo apresentada em amplos debates nacionais sobre o currículo de História, e debates mais amplos repensando o lugar da História Antiga em narrativas da história da civilização ocidental, redefinindo-se fronteiras e os lugares dos historiadores que se engajam nesses debates. Assim, o pesquisador brasileiro, geralmente situado na periferia da história, da disciplina e desse processo histórico, passa a refletir sobre o seu lugar em um contexto de crise. Ou seja, pensar o campo a partir de dados objetivos é uma ação das mais importantes para que as reflexões propostas nos debates vindouros não sejam fruto de puro preconceito ou apenas intuitivas. Dessa forma, iniciativas como a dos autores do texto são muito bem-vindas.

No texto, há muitas questões que poderiam ser discutidas pormenorizadamente; entretanto, escolhi algumas que identifiquei como mais relevantes considerando a proposta do artigo: uma reflexão sobre a pesquisa de História Antiga no Brasil. Excluo, conscientemente, o ensino e a explicação para

¹ Professor Adjunto da EFLCH-UNIFESP, área de História Antiga.

isso será apresentada ao longo deste comentário. Assim, para o estabelecimento de um diálogo com o texto aqui comentado, proponho a reflexão de três pontos: a questão do professor/pesquisador de História Antiga no Brasil; a pequena representatividade dos estudos sobre as sociedades orientais antigas; e o percurso formativo dos pesquisadores em questão. Comentarei também, ao longo deste texto, a adequação da fonte documental e do método de análise escolhidos pelos autores.

Ensino e pesquisa de História Antiga no Brasil?

Inicialmente, é interessante pensar no título do texto “O ensino e a pesquisa de História Antiga no Brasil: reflexões a partir dos dados da Plataforma Lattes”, que me parece parcialmente equivocado. Trata-se, a meu ver, de um texto que apresenta alguns elementos relacionados, sobretudo, à formação e projetos de pesquisadores da área de História Antiga no Brasil, e não propriamente da questão do ensino dessa disciplina. O início do artigo trata de uma perspectiva mais ampla no que se refere ao ensino de História Antiga no Brasil, incluindo alguns eventos considerados importantes como a presença da disciplina em escolas de Ensino Médio já no século XIX, é o caso do Colégio Pedro II; mas o texto trata especialmente de profissionais que atuam nos domínios da pesquisa acadêmica, universitária. E, nesse caso, mesmo o âmbito do ensino em meio universitário não é discutido mais precisamente no texto.

No Brasil, e em muitos outros países, é clara a forte aproximação entre pesquisa universitária e ensino. Há, mesmo, debates em curso entre a formação de pesquisadores e as estratégias de ensino universitário, e a própria situação do pesquisador-docente em importantes centros brasileiros de pesquisa. Esses debates acontecem em torno de uma questão básica: a atividade de pesquisa financiada pelo poder público no Brasil é relacionada, em sua grande maioria, à universidade, tendo sido desenvolvida, ao longo do tempo, uma íntima relação entre ensino e pesquisa, o que justificaria a proposta presente no título do texto aqui comentado. A situação é diferente em países como a França, que também possui pesquisadores-docentes em várias universidades, mas em que há centros exclusivos de pesquisa, como o CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), onde a atividade de docência não é prevista.

Entretanto, no Brasil, mesmo com essa configuração que aproxima consistentemente as atividades de pesquisa e docência, o ensino de História, mais especificamente o ensino de História Antiga, não se explica exclusivamente nos termos dessa aproximação. O ensino como tema mereceria uma abordagem mais delimitada considerando sua especificidade como campo do conhecimento teórico e aplicado. Ou seja, o ensino, no texto aqui comentado, aparece de forma indireta, como uma atividade relacionada à pesquisa. O que quero dizer é que a compreensão de aspectos da formação e da pesquisa de docentes é insuficiente para se pensar o ensino como fenômeno social, mesmo quando ele está intimamente ligado à pesquisa. Dessa forma, sua relação com a pesquisa acadêmica deveria ser mais detidamente discutida.

As tabelas apresentadas no texto aqui comentado, uma síntese do esforço de análise quantitativa, indicam um pouco dessa apresentação indireta do fenômeno do ensino de História Antiga no Brasil. Por exemplo, a primeira delas, “Docentes de História Antiga por Região”, não é discutida a partir da problemática da presença/ausência de docentes e suas consequências em cada região do Brasil, mas uma identificação de certas concentrações por regiões. Mais que isso, o título poderia ser modificado para “Pesquisadores de História Antiga por Região” sem qualquer prejuízo. Todas as outras tabelas (“Conhecimento de Idiomas”, “Países visitados”, “Países visitados para Doutorado Pleno”, “Países visitados para Doutorado Sanduíche”, “Países Visitados para Estágio de Pós-doutoramento”, “Pesquisadores por área de interesse”, “Nº de Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação”, “Nº de Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização”, “Número de Dissertações produzidas” e “Número de Teses produzidas”) são mais ligadas à lógica da formação do pesquisador.

Considerando essa questão e a fonte que os autores utilizaram, ou seja, os currículos dos pesquisadores de História Antiga em universidades brasileiras sediadas na Plataforma Lattes, é interessante notar que a reflexão sobre a formação, pesquisa e orientações dos especialistas observados por meio de seus currículos não indica com clareza os conteúdos que são apresentados em seus cursos universitários por exemplo. Se, por outro lado, considerarmos as orientações em curso e concluídas, o problema da formação do pesquisador e, indiretamente, do ensino, parece oferecer um nível mais bem definido para este debate. Ou seja, parece que é apenas no campo da formação especializada

(iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, mestrados e doutorados), que a questão de ensino e pesquisa é satisfeita pela análise do currículo Lattes. Entretanto, considerando a abrangência do ensino de História Antiga, cobrindo níveis desde a formação escolar básica até a pós-graduação em universidades, a análise dos currículos dos pesquisadores não parece satisfazer uma reflexão suficientemente abrangente do ensino de História Antiga.

Além disso, em âmbito acadêmico (o nível de análise proposto), não são discutidos elementos fundamentais como abordagens metodológicas em ensino de História Antiga, os temas tratados, grades curriculares, a interação entre pesquisa e ensino e as relações entre o conhecimento produzido na universidade e aquele próprio da formação escolar nos ensinamentos Fundamental e Médio. Esses são temas que, muito provavelmente, não são claramente observáveis no currículo Lattes. Talvez por isso, esse tipo de fonte não seja adequado para se pensar, de forma mais detida, questões relacionadas ao ensino em uma abordagem quantitativa. O currículo Lattes cumpre um papel acadêmico, voltado ao universo da pesquisa, e parece que a natureza da fonte que os autores do texto aqui comentado escolheram interfere fortemente na questão colocada e no seu alcance interpretativo. A sensação que fica é que o texto apresenta a formação e temas de pesquisa daqueles que ensinam História Antiga, mas não o que e como ensinam.

Se, com isso, trata-se de um texto mais detidamente organizado em torno da compreensão da formação dos pesquisadores de História Antiga no Brasil, com delimitações cronológicas organizadas em torno da própria existência desse tipo de informação à disposição, suas pesquisas e orientações indicadas no Currículo Lattes, o texto poderia distinguir, no panorama histórico que precede a análise quantitativa dos currículos, elementos como a tradição clássica no Brasil, ensino de História Antiga e a pesquisa de História Antiga que aparecem com certo grau de equivalência. Considero importante notar que o ensino de línguas clássicas já era presente nesta região que depois seria organizada como o estado nacional brasileiro desde o período colonial como os autores indicam; entretanto, quais são as conexões entre essa presença da “tradição clássica”, a instauração da universidade no Brasil e a criação de disciplinas de História Antiga? Não seria interessante pensar em uma problematização histórica que contemplasse o contexto discutido, a formação dos profissionais que atuam em universidades

brasileiras e a existência da ferramenta que organiza as informações relacionadas aos seus currículos? Assim, em vez de uma inserção da História Antiga em uma narrativa sobre a tradição clássica no Brasil, uma contextualização que contemplasse mais profundamente o campo de pesquisa, seus agentes e a fonte documental que os autores do texto aqui comentado utilizaram seria também bem-vinda.

O lugar do estudo das “sociedades orientais” antigas

Pensando nos “Estudos Clássicos” e sua relação com a História Antiga, algumas questões importantes podem ser destacadas. Por exemplo, o lugar do que os autores chamam de “sociedades orientais” antigas na História Antiga brasileira, o que é discutido no texto; e a formação dos pesquisadores em um ambiente “interdisciplinar”, próprio dos Estudos Clássicos, como a forte relação entre História Antiga e Arqueologia Clássica (ou, como atualmente vem sendo chamada, Arqueologia do Mediterrâneo Antigo), o que não foi discutido no texto.

Quanto ao primeiro ponto, a partir da análise quantitativa, os autores do texto aqui comentado identificam uma pequena parcela de pesquisadores voltados aos estudos das sociedades orientais antigas, caracterizando a História Antiga no Brasil como pouco diversificada, e conclamando esforços para a continuidade do trabalho dos professores Ciro Flamarion Cardoso e Emanuel Bouzon. Dois elementos importantes podem ser pensados sobre isso. O primeiro é a negação de diversificação das pesquisas de História Antiga no Brasil. Ora, é devido identificar que esse campo citado é pouco representativo do ponto de vista quantitativo na composição do amplo grupo de pesquisadores de História Antiga no Brasil, o que merece um profundo debate. Entretanto, isso não significa que a História Antiga no Brasil não seja diversificada. Os rótulos “Grécia” e “Roma” presentes nos currículos no item “área de interesse” provavelmente escondem um repertório enorme de recortes específicos: territoriais, de abordagem, de orientação teórica, da natureza da fonte etc.

Ao contrário dos autores do texto, considero que a História Antiga no Brasil seja composta por pesquisadores de orientações bastante diversificadas, mesmo identificando clara deficiência (do ponto de vista quantitativo) na composição de certos itens como os estudos das sociedades orientais antigas. Ou seja, a pouca diversificação notada pelos autores é correspondente a um aspecto

detido da História Antiga – seus componentes de base cronológico-culturais. Entretanto, mesmo os rótulos “Grécia” e “Roma” escondem outras importantes ausências internamente. Por exemplo, no Brasil, há pouquíssimos pesquisadores voltados para o estudo da Idade do Bronze no Egeu.

O segundo ponto é a própria necessidade de ampliação dos estudos sobre as sociedades orientais antigas. No texto, há várias possíveis explicações para o fenômeno da pequena representatividade dessa área no Brasil. Nenhuma delas aventa, por exemplo, a íntima relação entre pesquisadores brasileiros de História Antiga e as academias europeias. A análise quantitativa apresentada pelos autores do texto aqui comentado indica um forte direcionamento desses profissionais a países como a França e a Inglaterra, onde suas academias organizaram tais campos de conhecimento e os estruturaram em torno de questões científicas e também ideológicas. Intuitivamente, é possível notar que a representatividade dos “orientalistas” pesquisadores dessas sociedades antigas também aparece em menor quantidade na Europa. Ou seja, será que o interesse mais concentrado por temas como “Grécia” e “Roma” não está conectado à manutenção dessa forma de organização europeia do conhecimento sobre o Mundo Antigo na pesquisa sobre a História Antiga no Brasil? Será que a nossa formação, ainda fortemente ligada a academias europeias, não influencia essa composição desequilibrada aqui no Brasil?

A resposta não é certa, mas há linhas de pensamento importantes a partir dessa questão. Uma delas é: porque temos que continuar estudando as sociedades orientais antigas? E quais delas deveríamos estudar? Particularmente, considero de fundamental importância tais estudos. Entretanto, é preciso notar que a composição da História Antiga em áreas como Antigo Oriente Próximo, Egito, Grécia e Roma antigas tem como base um projeto narrativo civilizatório, muitos diriam, imperialista. Um exemplo disso é a tradicional inserção do “Oriente” apenas em momentos específicos dessa ampla narrativa, como a transição do Neolítico para a Idade do Bronze, o que aparece ainda em várias publicações como “origem da história”, “origem da civilização”, “revolução urbana” etc.; e, depois, em interações com as sociedades “clássicas” como algumas cidades gregas no norte da África, a lógica do comércio oriental do Mediterrâneo, algumas províncias romanas, entre outros. Assim, qual “Oriente” antigo devemos estudar? Aquele da Idade do Bronze e que estabeleceu relações com o “mundo clássico”? A

verdadeira questão é: estudar tais sociedades orientais, Grécia e Roma significa ainda recuperar parte do percurso narrativo da história da civilização ocidental? Ou seja, a conclamação dos pesquisadores brasileiros a preencherem lacunas deveria ser precedida de uma discussão sobre a própria natureza da lacuna, e se estamos dispostos a reconhecê-la como uma deficiência.

Outro problema relacionado é a ampla identificação entre a História Antiga e os Estudos Clássicos. Por mais que essa área não tenha se desenvolvido de forma mais profunda no Brasil, como centros de pesquisas integradas propondo efetivas interações entre profissionais que se dedicam a temas da História, Arqueologia, Estudos Literários e Filosofia das chamadas sociedades clássicas, há instituições importantes que congregam tais profissionais, como a SBEC (Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos). A própria narrativa que os autores do texto aqui comentado apresentam transita mais consistentemente entre História Antiga, tradição clássica e Estudos Clássicos. Ora, entre narrativas, instituições e propostas de diálogos estruturados em torno do “clássico”, qual o papel do “Oriente” Antigo e da “Grécia” da Idade do Bronze já que ambos são excluídos do “mundo clássico”? O fortalecimento dessa perspectiva tendo o clássico como referencial não seria excludente? Essas questões mostram que a História Antiga, colocada em perspectiva, situa-se diante de um cenário de opções críticas. Penso que é nesse contexto que a questão do “Oriente Antigo” poderia ser pensada.

A formação dos pesquisadores: a História Antiga e os Estudos Clássicos

Na outra extremidade da questão, mas ainda tratando das interações possíveis da História Antiga no âmbito dos Estudos Clássicos, é importantíssimo pensar no percurso formativo dos pesquisadores de História Antiga no Brasil. Os autores do texto aqui comentado preferiram lidar com os temas das pesquisas, o que também é importante, mas não com as disciplinas que estão na base da formação desses pesquisadores. É importante notar que muitos deles não são pós-graduados em História, o que revela contornos mais diversificados em sua formação. Um exemplo claro são as relações entre História Antiga e Arqueologia Clássica no Brasil. Esse diálogo é bastante comum em centros de Estudos Clássicos bem desenvolvidos na Europa e nos EUA, considerando o interesse de historiadores pelas fontes materiais e a característica interdisciplinar da

Arqueologia, que dialoga frequentemente com a História, História da Arte, Estudos Literários etc.

No Brasil, não é possível pensar no desenvolvimento da História Antiga sem considerar esse forte diálogo com a Arqueologia Clássica no tocante à formação de profissionais. No que se refere aos estudos de Grécia Antiga, por exemplo, o arqueólogo Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses, que se formou em Letras Clássicas, tornou-se professor de História Antiga da Universidade de São Paulo, orientando poucas pesquisas na área, mas é ainda uma importante referência para os estudos de cultura material. A arqueóloga Haiganuch Sarian, que também se formou em Letras Clássicas, transitou entre o Departamento de Antropologia e o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, orientou vários pesquisadores que, com diplomas de pós-graduação em Antropologia ou Arqueologia, são professores de História Antiga no Brasil.

Assim, pesquisadores pós-graduados como arqueólogos/antropólogos, mas atuando em departamentos de História, formaram um expressivo grupo de historiadores que atualmente são pesquisadores em universidades públicas brasileiras. São os casos, por exemplo, de Norberto L. Guarinello (USP) e Pedro P. A. Funari (UNICAMP). Mesmo a professora Sarian continua a orientar e muitos de seus ex-orientandos, como o autor deste texto, lecionam em departamentos de História como professores de História Antiga. Dessa forma, a contribuição da Arqueologia Clássica foi importante para o desenvolvimento da História Antiga no Brasil. Pode-se, mesmo, dizer que, enquanto a Arqueologia Clássica contribuiu significativamente para a estruturação da História Antiga no Brasil, esqueceu-se de se fortalecer como disciplina. Nesse sentido, há pouquíssimas vagas específicas para esse tipo de arqueólogo em instituições acadêmicas brasileiras, e o arqueólogo é, muito frequentemente, integrado aos cursos de história como docente.

Trata-se, nesse caso, de um fenômeno de organização de duas disciplinas próximas no Brasil, o que não chega a ser explorado pelos autores do texto aqui comentado. Nesse tipo de análise, a formação dos pesquisadores é um elemento fundamental, e as informações para quantificá-la estão disponíveis nos currículos, o que não foi observado. Dessa forma, contribuições como essa, organizadas em torno do diálogo entre História Antiga e Arqueologia Clássica, que ainda atualmente influenciam a composição do campo, não chegaram a ser

ao menos citadas. Mais que isso, é possível observar na formação desses profissionais, um universo variado quase composto em torno dos Estudos Clássicos: falou-se, aqui, em profissionais que transitaram entre a formação em Letras, Arqueologia e História. Não seria importante observar o cenário amplo para que se possa compreender também o percurso formativo dos pesquisadores de História Antiga no Brasil?

* * *

Na minha percepção, mais que uma leitura sociológica do campo da História Antiga no Brasil, o texto aqui comentado é uma primeira proposta de observação de um quadro básico de dados, cuja análise é centrada em alguns contornos quantitativos de elementos que os autores consideraram significativos para a compreensão desse campo. Contudo, parece que tais escolhas não foram exclusivamente centradas no que o currículo apresenta, mas também em uma perspectiva de compreensão da História Antiga no Brasil. Como visto, a Arqueologia como uma forte contribuidora para a História Antiga não apareceu como dado efetivo, já que a formação do pesquisador (área que cursou na graduação e pós-graduação) não foi observada. Considero que seja um dado importante. Outros tantos também são, como a composição da área por gênero. Por mais que esse debate seja extremamente complexo, não redutível à lógica binária homem/mulher, esse é um tipo de informação que poderia ser aproveitada, considerando que esse elemento possa interferir no campo da História Antiga no Brasil.

Há, ainda, a cronologia da formação (a trajetória de um pesquisador em História Antiga no Brasil antes de se tornar docente dura quanto tempo em média? E o seu tempo de docência/pesquisa?), a consistência dos vínculos entre os pesquisadores e as universidades em que atuam (passam muito tempo em uma universidade? Mudam de uma para outra frequentemente?), quais agências de fomento mais financiam os projetos? Qual é o quadro proporcional de investimentos em pesquisas por região? Além disso, é importante pensar no cruzamento desses dados. E, ainda sobre a formação dos pesquisadores, a proporção entre aqueles que possuem licenciatura e (ou) bacharelado poderia ser também quantificada, sobretudo quando a questão aparece discutida nas considerações finais do texto. Todos esses elementos podem ser observados a partir do currículo dos pesquisadores na Plataforma Lattes, e tais ausências

interferem severamente na proposta que se apresenta como uma análise sistemática da produção dos pesquisadores de História Antiga no Brasil como um diagnóstico do campo. Dessa forma, seria interessante refletir um pouco mais sobre a qualidade das informações disponíveis no currículo Lattes e quais informações ali apresentadas poderiam contribuir para uma compreensão mais profunda da pesquisa de História Antiga no Brasil, mesmo que em uma proposta inicial organizada a partir de quantificações mais simples e o cruzamento de dados.

Por fim, proponho refletirmos se os dados apresentados não indicariam, em vários casos, opções firmadas pelos pesquisadores brasileiros de História Antiga. Por exemplo, os fortes diálogos com a Europa e uma frágil articulação latino-americana podem revelar mais que a busca de centros de excelência em pesquisa sobre a Antiguidade, mas também a manifestação da manutenção de elementos da proposta europeia na pesquisa que se desenvolve no Brasil. A pequena representatividade de pesquisadores que se dedicam às sociedades orientais antigas não revelaria certa rejeição desse campo em face de uma identificação crescente entre História Antiga com os Estudos Clássicos? Enfim, esses dados apresentados no texto aqui comentado colocam-nos diante de um espelho. Resta saber se vamos encarar a imagem refletida como uma pintura a óleo emoldurada, fixa, ou um instantâneo fotográfico que nos indica a efemeridade de um momento presente e, por isso, enseja reflexões para o futuro.

COMENTÁRIO CRÍTICO SOBRE O TEXTO *O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS DA PLATAFORMA LATTES*, DE DOMINIQUE SANTOS, GRAZIELE KOLV E JULIANO JOÃO NAZÁRIO

Juliana Bastos Marques¹

Aproveitarei a oportuna publicação do levantamento do prof. Dominique Santos e de seus alunos para registrar a memória da confecção do banco de dados de professores e pesquisadores do Grupo de Trabalho em História Antiga da ANPUH, o GTHA, que foi a base para o levantamento e análise dos dados em seu artigo, tecendo em seguida alguns comentários.

Depois da fundação do GTHA, durante o Simpósio Nacional de História realizado na UFF em 2001 (Silva, 2001), coube aos professores e pesquisadores presentes no simpósio seguinte a consolidação e operacionalização do GT. Eleito como coordenador geral nesta ocasião o Prof. Dr. Anderson Zalewski Vargas, da UFRGS, o grupo presente se comprometeu a montar um site que incluísse um banco de dados de pesquisadores em História Antiga no Brasil. Com a forte expansão da área, a pergunta se fazia cada vez mais premente: quem está em qual instituição pesquisando o quê? Respostas baseadas na memória e no conhecimento pessoal dentre o grupo já não eram mais suficientes, bem como usá-las como base para articulação até mesmo dentro da própria ANPUH, já que a área de História Antiga era antes repetidamente negligenciada na Associação e nesse momento a situação começava a mudar. O uso cada vez mais disseminado de grupos de discussão via e-mails também começava a facilitar a divulgação de eventos específicos na área de História Antiga, em especial dos grupos de pesquisa locais que estavam começando a se expandir. Sendo assim, o prof. Anderson Vargas consultou os colegas presentes na reunião do GT de História Antiga na ANPUH de João Pessoa, em 2003 e eu me voluntariei para trabalhar em conjunto com ele e montar o site do GTHA, que seria hospedado nos servidores da UFRGS.

¹ Professora adjunta em História Antiga, UNIRIO.

Como eu já tinha experiência com criação de websites, adverti os presentes das dificuldades inerentes à montagem e em especial à manutenção de um banco de dados. Por eu não ser da UFRGS, não tínhamos direito de administração no servidor para montar qualquer tipo de script que automatizasse a entrada de dados, e a solução aventada foi inseri-los manualmente, um a um. O modelo da página que criei classificava os pesquisadores por estado ou ordem alfabética, e a página de cada nome deveria conter e-mail, formação e área de pesquisa, a serem fornecidos pelo próprio pesquisador via formulário enviado para o e-mail do site.² Esta opção era bastante trabalhosa para a confecção do banco de dados, mas já permitia que não confiássemos apenas na nossa memória para cadastrar os pesquisadores.

Porém, como alertei durante a reunião em João Pessoa, uma coisa era criar o banco de dados, e a outra, bem mais difícil, era mantê-lo atualizado e completo. Para isso era necessário que o GTHA se consolidasse o suficiente para ser conhecido por todos os pesquisadores da área em todo o Brasil. Na internet, o primeiro passo seria criar um domínio próprio, que poderia ser redirecionado para qualquer servidor quando houvesse mudança de instituição da coordenação geral. No entanto, o registro de domínio é um serviço pago, e, ainda que barato, o GTHA não tinha qualquer fonte de financiamento.³ Sendo assim, sugeri que utilizássemos a eventual verba arrecadada nos encontros nacionais do GTHA, estruturados para acontecer de forma intercalada aos simpósios nacionais da ANPUH, para cobrir esses custos. A lista de discussão do GTHA, em uma época em que esse meio era bastante popular – e praticamente o único, antes da era dos grupos do Facebook –, foi o meio de divulgação que alavancou os dados necessários, mas outros pesquisadores chegaram à página e a seu formulário de cadastro por diversos outros meios, de forma que em um ano já tínhamos um número bastante expressivo de cadastrados.

Chegamos na época a conclusões semelhantes, ainda que de forma empírica, às apresentadas pelo artigo aqui comentado: embora houvesse uma expressiva predominância geográfica de pesquisadores e docentes na região Sudeste (em seguida, Sul), já encontrávamos finalmente pesquisadores

² O site archive.org tem cópias em cache dessa versão antiga. Por exemplo, o site tal como existia em 10 de janeiro de 2010 está disponível em:

<<https://web.archive.org/web/20100110064904/www.gtantiga.net>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

³ Como na época era necessário possuir um CNPJ para registros .br, optamos por fazer um registro internacional usando a extensão .net, depois mudada para .com.

formados em História Antiga nas outras regiões do Brasil, revertendo uma característica histórica das universidades públicas de fazer concursos conjuntos de História Antiga e Medieval e contratar pesquisadores de fora da área, especializados geralmente em História do Brasil. Essa perspectiva favorável foi fortemente consolidada nos anos seguintes com os concursos públicos permitidos pelo Reuni nas IFES, de forma que tal crescimento pode facilmente ser classificado como exponencial.

Sem dúvida, esse crescimento exponencial já era esperado, haja vista a multiplicação de orientações de mestrado e doutorado nas últimas décadas, o que também tenderia a criar a paradoxal situação de um esperado excesso de pesquisadores qualificados perante o crescimento irregular e lento das vagas docentes para a área em cursos de História (em especial com o fim do Reuni). A par disso, há de se considerar alguns aspectos de cunho metodológico que afetam o resultado do levantamento realizado no artigo, e que tornam o quadro mais complexo.

É notório que a área de História Antiga, diferentemente das outras áreas disciplinares de História, é em essência multidisciplinar, fazendo parte do conjunto tradicionalmente conhecido como Estudos Clássicos e composto por formações em Letras Clássicas – Grego e Latim, Arqueologia e Filosofia Antiga. Tal configuração é herança de uma estrutura acadêmica europeia centenária, que inclusive pré-data o estabelecimento da disciplina específica de História nas universidades, no início do século XIX. Em paralelo a este processo, surgiam as “Sociedades” de Estudos Orientais, em geral de caráter nacional e voltadas para estudos de Arqueologia e Filologia, nas expedições – muitas vezes de iniciativa individual – ligadas à expansão colonialista europeia. Ainda hoje essa divisão está presente em muitas universidades e centros de pesquisa na Europa (e, por tabela, nos EUA), apesar do crescente questionamento quanto à arbitrariedade e inadequação de se dividir o Mundo Antigo em blocos distintos e de pouco ou quase nenhum diálogo entre si, ainda através da fabricada e problemática divisão Ocidente *versus* Oriente.

Tal configuração prejudicou a formação tanto de especialistas interdisciplinares quanto dentro da própria área de Antiguidade Oriental no país, o que pode ser explicado como consequência da importação do modelo dos Estudos Clássicos na educação brasileira em detrimento de qualquer possível

ligação, institucional ou não, do Brasil com essas sociedades de Estudos Orientais. Isso gerou uma carência ainda mais brutal de disponibilidade de bibliografia especializada que permitisse a pesquisa nas universidades brasileiras, afetando a formação de “orientalistas”. As exceções notórias de pesquisadores como Ciro Flamarion Cardoso e Emanuel Bouzon e seus orientandos podem ser vistas como heroicos esforços em sentido contrário, e espera-se que no futuro próximo estejam em patamar de expressividade mais equilibrado em relação aos estudos de Antiguidade Clássica no Brasil.

Nesse sentido, gostaria de destacar a necessidade de uma revisão nos paradigmas tradicionais de pesquisa em Antiguidade consolidados por essas divisões. Uma consequência da metodologia adotada no levantamento é a ausência de professores e pesquisadores que se formaram na área de História Antiga e trabalham agora em outras disciplinas, como em Latim ou Grego, ou do contrário, que se nota em particular no caso de arqueólogos/as que obtiveram grau de doutorado em Arqueologia e se veem na impossibilidade de prestar concursos na área de História Antiga por restrições no edital de seleção. Se por definição essas pesquisas em Antiguidade são – e devem ser! – interdisciplinares, acabam não o sendo de fato por conta dessas diversas restrições institucionais artificiais. Quanto à divisão entre Antiguidade Clássica e Oriental, o problema da sua artificialidade foi escancarado já na década de 1980, com o ensaio *Black Athena*, de Martin Bernal, mas até hoje não foi devidamente superado. Outro exemplo patente é a perspectiva europeizante da subárea de “Mundo Helenístico”, um período-tampão e, portanto, pouco estudado em relação aos blocos tradicionais de Grécia e Roma, imaginado ainda por Johann Gustav Droysen através da ação de um indivíduo herói que conquistaria o Oriente e levaria a ele a luz helênica, prenúncio do próprio tempo do historiador.

Como é sempre bom lembrar, ainda que sejamos também depositários da tradição clássica, no Brasil estamos fora da obrigação de fazer da História Antiga a base da história nacional, tal como se faz ainda na Europa. Isso deveria nos libertar para repensar o Mundo Antigo fora dessas amarras tradicionais, das formas tão consolidadas apontadas por Norberto Guarinello (2003).⁴

⁴ GUARINELLO, Norberto. Uma morfologia da história: as formas da História Antiga. Politeia: História e Sociedade. Vitória da Conquista, Vol. 3, no 1, p. 41-61, 2003.

Afinal, de certa forma nós brasileiros somos tão periféricos hoje quanto eram os báctrios helenísticos ou as tribos da fronteira do Reno. Como podemos usar essa condição para refletir sobre nossas pesquisas e fazer delas não uma cópia inferior das nossas bibliografias – “inferior” porque não temos acesso a grandes bibliotecas ou estamos fora do grande circuito de debates acadêmicos –, mas sim reflexões originais e alinhadas com o nosso tempo, mutante e globalizado?

O resultado de pesquisas como a do levantamento comentado é fundamental como ponto de partida para essas reflexões. Quem somos, como estamos distribuídos, o que fazemos são questões cujas respostas fornecem subsídios para seguirmos em frente com objetivos bem definidos. O que a pesquisa brasileira em Antiguidade tem a oferecer, para pensar sobre nós mesmos e o mundo? Ainda é suficiente argumentar que precisamos estudar e ensinar História Antiga porque ela é “fundadora da civilização ocidental, da qual fazemos parte”? Mas, e espero que nossa posição periférica nos ajude a questionar isso com propriedade e riqueza de possibilidades, o que significa essa “civilização ocidental” no século XXI?

Referências Bibliográficas

Guarinello, Norberto. Uma morfologia da história: as formas da História Antiga. *Politeia: História e Sociedade*. Vitória da Conquista, Vol. 3, no 1, p. 41-61, 2003.

Silva, Gilvan Ventura da. Editorial do GT de História Antiga. In: Silva, Gilvan Ventura da. (org.) *Anais do Grupo de Trabalho (GT) de História Antiga Realizado no XXI Simpósio Nacional da ANPUH de 23 a 25 de Julho de 2001*. *Hélade*, Volume 2, Número Especial, 2001.

CAMPO ACADÊMICO, HISTÓRIA ANTIGA E ENSINO: COMENTÁRIOS EM TORNO DO PRESENTE E FUTURO DE UMA ÁREA.

Guilherme Moerbeck¹

O comentário que segue tem como objetivo pôr em relevo algumas questões que foram surgindo na leitura do artigo “O ensino e a pesquisa em História Antiga no Brasil: Reflexões a partir dos dados da Plataforma Lattes”, escrito pelo professor Dominique Santos, docente na Universidade Regional de Blumenau, bem como de seus coautores, integrantes do LABEAM – Laboratório Blumenauense de Estudos Antigos e Medievais. Como todo comentário, acabo ressaltando ao leitor que, mais do que fazer uma avaliação sistemática do artigo em questão, teço aqui uma leitura bem mais seletiva. Dessa maneira, chamarei atenção tão somente aos aspectos para os quais eu possa contribuir, de alguma forma, aos prolongamentos da reflexão dos autores.

Em seus prolegômenos, o texto discute o processo de institucionalização da História Antiga no país, em especial o da formação da noção de clássico durante o século XIX, que teve absorção nos currículos escolares até a formação da primeira cátedra na Universidade de São Paulo. Hoje, quem desenvolve interessante pesquisa sobre essas questões é o professor Luís Ernesto Barnabé, da UENP, especialmente sobre a figura de Justiniano da Rocha e alguns dos primeiros manuais escolares de História – inclusive Antiga, produzidos para o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (Barnabé, 2016).

A partir de então, os autores comentam, em termos gerais, o fortalecimento da área de História Antiga e seu crescimento, inclusive institucional, por meio do GTHA e da SBEC, que atingiu, seletivamente, e em velocidades bem distintas, as regiões brasileiras. Note-se, ainda, o que se pode chamar de pilares da História Antiga no país. Refiro-me a nomes como os de Ciro Flamarion Cardoso, Neyde Theml e Haiganuch Sarian, que talvez tenham sido os mais importantes formadores de historiadores e arqueólogos da Antiguidade no

¹ Desenvolve no MAE/USP um projeto de pós-doutorado, sob supervisão da Prof^a. Maria Beatriz Borba Florenzano e é Professor Adjunto de História da Arte e Arquitetura no Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ESDI/UERJ). Membro do LABECA/MAE/USP e do Leitorado Antigo/UPE. Bolsista PDJ do CNPq.

país a partir da década de 1970. Seguindo essa trilha, já em uma segunda geração não menos importante, temos nomes de professores na ativa, como os de Norberto Guarinello, Maria Beatriz Florenzano e Pedro Paulo Funari, apenas para citar as escolas em torno da USP e da UNICAMP.

Se por um lado, como alguns docentes de diversas gerações ressaltam, houve forte processo de crescimento de publicações, eventos, multiplicação de temáticas em História Antiga, por outro, ocorre de forma concomitante, algo que deve instar os integrantes dessa área à reflexão (Faversani e Campos, 2009; Silva, 2010; Gonçalves e Silva, 2008). Refiro-me a um efeito colateral desse “crescimento geométrico” da área, uma espécie de esvaziamento de congressos - espero não estar pesando a mão aqui - e a falta de diálogo (ou a necessidade de aprofundamento) com os colegas que trabalham no Ensino Básico. Essas conversas aumentaram, forçosamente, por conta dos desdobramentos da primeira versão da área de História para a Base Nacional Curricular Comum, que praticamente excluía toda e qualquer reflexão no Ensino Básico sobre a Antiguidade e o Medievo.

O resultado dessa aproximação dos Historiadores da Antiguidade que lecionam exclusivamente no Ensino Superior das relevantes questões do Ensino Básico nacional possui um efeito muito benéfico: abrir os olhos dos pesquisadores e doutores que atuam nos cursos de graduação e pós-graduação para a importância do Ensino Escolar em relação à própria academia. A desconfortável realidade, após tantos debates, é a de que o mundo universitário ainda carece de uma verdadeira troca com os profissionais que atuam nas escolas. Se isso não acontecer, corre-se o risco de mantermos uma espécie de “diálogo de surdos” quanto a essa questão tão importante. Felizmente, estamos avançando, seja nas preocupações demonstradas na última reunião do GTHA, de novembro de 2016, no Rio de Janeiro, seja pelo importantíssimo papel do *ProfHistória* em nível nacional.

O objetivo fundamental dos autores da pesquisa era o de reunir e sistematizar dados para formar indicadores da produção acadêmica: formação e experiências fora e no país; tudo isso a partir dos currículos formatados na Plataforma Lattes, do CNPq. Nesse sentido, o trabalho, sem sombra de dúvida, foi muito bem-sucedido.

Os meus comentários, a partir de agora, focar-se-ão em dois aspectos principais: o primeiro eu chamo de questões epistemológicas de abordagem e o segundo é uma discussão sobre a possível amplificação dos debates para uma área que vem crescendo, ainda que timidamente, o Ensino de História Antiga, especialmente o escolar.

Um dos autores que me parecem mais convenientes a um exame da produção intelectual e da configuração de uma área acadêmica é Pierre Bourdieu. Este foi muito influenciado, no início de sua carreira, pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss e pelo linguista Ferdinand de Saussure e seus pensamentos estruturais. O primeiro influencia Bourdieu na ideia de *habitus* – regras de transformação não conscientes que determinam o comportamento dos sujeitos, segundo o próprio autor (Bourdieu, 2009, p. 87):

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas e disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizadora de um maestro.

Pode-se pensar o *habitus* em relação ao mundo prático, como sistema de estruturas cognitivas motivadoras da ação social. É um mundo de fins já realizados e, embora possam ser arbitrários, tendem a aparecer como necessários e até naturais (Moerbeck, no prelo, p. 21). O segundo influencia a noção de *campo* que consiste em uma estrutura de “relações objetivas entre as posições ocupadas [pelos] agentes que determinam a forma de [suas] interações” (Bourdieu, 2004, p. 66). Bourdieu se inspira na noção weberiana de que há um processo contínuo de diferenciação nas esferas sociais e de criação de especialistas com o advento da modernidade e do processo de racionalização. O campo deve ser pensado sempre como uma arena de lutas onde são estabelecidas relações de poder entre os atores. Assim, pode-se falar em campo artístico, político, mas o que parece interessar de forma crucial ao trabalho do artigo que ora comento é a noção de campo científico.

A bem da verdade, a estratégia de Bourdieu pouco a pouco foi se distanciando do estruturalismo, mas sem nunca o abandonar de todo. A teoria central de Bourdieu se concentrou na noção de *habitus* e dos diversos campos especializados da vida social no mundo moderno. Em todos esses campos havia relações de poder e uma dada estrutura de poder específico que orientavam as relações sociais. As reflexões de Bourdieu transitam entre a ação e a estrutura, tentando uma síntese possível entre essas duas categorias (Domingues, 2008).

Ao lado das noções apresentadas, surgem conceitos como os de *poder simbólico* e *illusio*, bem como no que se refere às formas de consagração acadêmica e aos seus próprios rituais de passagem (Bourdieu, 2003a, 2004 e 2010). Em todo campo, ocorre um processo de autonomização nem sempre pleno e criação de regras internas de legitimação e consagração. Mas fato é que se tomarmos a área de História, evidentemente poderia ser outra qualquer, veremos que as regras instituídas do jogo acadêmico devem ser respeitadas e nelas se deposita confiança e crença; nas suas formas de reprodução e de criação de posições por onde operam as relações de poder de maneira mais capilar.

Falando um pouco mais especificamente sobre o mundo ao qual a pesquisa de Dominique Santos *et al.* se referem, tem-se desde 1976, um artigo muito interessante chamado “Le champ scientifique”, publicado nas *Actes de la Recherche em Sciences Sociales* e que conta com tradução para o português. Sem querer me estender em demasia, aponto para alguns elementos que subjazem o discurso dos autores do artigo. Isso significa dizer que, partindo dos dados colhidos de maneira tão sistemática, poder-se-ia avançar e tentar compreender as formas de divisão do poder dentro do universo acadêmico. Assim, se poderia entender as maneiras pelas quais se dá esse jogo de luta concorrencial em torno do monopólio da competência científica e das formas variadas de acumulação de capital simbólico no caso brasileiro, mas que é não menos relevante alhures; contabilizada em indexações, participação em bancas, orientações entre outras.

Esse tipo de indagação nos levaria a respostas, quiçá numa outra escala mais espinhosa inclusive, que poderiam explicar menos a quantidade, mas o que antecede à escolha que forma “essas quantidades” *latticeadas*, adentrando-se, assim, noutra patamar, que julgo ajudar a explicar melhor o processo de estruturação e fortalecimento da História Antiga como área de pesquisa.

Os autores apontam com correção, por meio da leitura de Maria Beatriz Florenzano, Pedro Paulo Funari e Renata Garraffoni, o porquê do maior interesse pelos mundos greco-romanos do que por outros “mundos antigos”. A formação dos estados nacionais, a invenção do mundo ocidental em detrimento do oriente despótico e as heranças curriculares são parte desse processo (Florenzano, 2008; Funari e Garraffoni, 2004; cf. também Goody, 2008).

Outra parte, não respondida, até porque não perguntada pelos autores, tem a ver com as formas pelas quais se formaram os quadros universitários em História Antiga, portanto, como nas últimas décadas se fortaleceram os grupos de pesquisa e laboratórios, enfim, como funciona, para além da produção, as formas de atuação, de validação de performance e legitimação na área de História. Assim, as ideias de Bourdieu podem levar, num possível aprofundamento ou redirecionamento teórico da pesquisa, a novas possibilidades de abordagem do objeto.

Outro aspecto e a parte final deste comentário refere-se às formas pelas quais podemos pensar a importância da História Escolar para a História Antiga. Gostaria de discutir a importância da disciplina História, lecionada no Ensino Básico, para o mundo acadêmico e também dar um pouco de atenção às formas em que se desenvolvem, hoje, as pesquisas relativas ao Ensino de História Antiga.

Quanto ao primeiro ponto, mais do que uma reflexão prolongada, faço apenas uma afirmação, a de que não parece haver propósito mais relevante em se formar alguém historiador do que o de atuar na formação da juventude, inculcando-lhes não apenas o espírito reflexivo, mas a capacidade de desenvolver a sua própria consciência histórica, o conhecimento da relevância da cidadania, a participação política no mundo contemporâneo, enfim, o seu lugar de agente no futuro do mundo. Apesar dessa relevância crucial, o que vemos é o contumaz descaso das autoridades públicas, seja com as condições estruturais de trabalho, como a qualidade das escolas, seja com a remuneração dos docentes, em geral muito aquém do que se poderia imaginar da relevância desse profissional para a sociedade.

Estou em pleno acordo quando Dominique Santos e os coautores lembram, nas “Considerações Finais”, que “[...] em muitos cursos de História, existe separação entre licenciatura e bacharelado, o que cria a falsa impressão de que a pesquisa é hierarquicamente superior ao Ensino e/ou vice-versa”. No

entanto, os desdobramentos mais interessantes e não plenamente desenvolvidos vieram a seguir no “parágrafo weberiano” – em densidade, duração e, possivelmente, em termos em alemão. Refiro-me ao que menciona a relação antiquada que ainda se estabelece com a Didática da História.

Os autores se baseiam, principalmente, em dois artigos para chamar a atenção a esse problema, o primeiro deles é o de Oldimar Cardoso, publicado em 2008 na *Revista Brasileira de História* e o segundo, de Rafael Saddi, leitor do primeiro, publicado em 2010, na *Revista História & Ensino*.

Concentro-me no discurso de Oldimar Cardoso, que me parece um dos mais interessantes intelectuais brasileiros que se apoia nas ideias oriundas da historiografia alemã recente. Cardoso lembra que no Brasil, frequentemente, a Didática da História é vista como uma área subordinada à educação, sem vínculos necessários com o campo da História e que, dessa maneira, acaba por desconsiderar a cultura escolar, reificando as dicotomias existentes entre elas e um saber erudito, o universitário. Cardoso, inspirado em André Chervel, tenta argumentar que a relação entre saber erudito e cultura escolar é uma via de mão dupla. Desta maneira, pensar a História escolar apenas como uma transposição é simplificação e reducionismo. Não há como não lembrar das importantes reflexões de Carlo Ginzburg, Karen Louise Joly, Hilário Franco Junior, Edward P. Thompson e, até mesmo, Mikhail Bakhtin, que lidaram com a difícil tarefa de trabalhar esse trânsito entre uma cultura popular e uma erudita. *Mutatis mutandis*, até porque dificilmente poderíamos pensar a História Escolar por meio dessas categorias *stricto sensu*, isto pode ajudar a pensar também as formas de classificação contemporâneas e como operam os discursos entre o mundo acadêmico e escolar (Saddi, 2010; Cardoso, 2008; cf também Bakhtin, 1999; Jolly, 1996; Franco Júnior, 1996 e 1998; Thompson, 2002; e Ginzburg, 2002).

Nesse sentido, a Didática da História não deveria ser vista como um mero facilitador da aprendizagem, porque não há efetivamente um processo de transferência que devesse ser facilitado, assim, não pode ser considerada como um conjunto de métodos - *Unterrichtsmethoden*. O caráter prescritivo da Didática da História se esvazia na medida em que se reconhece a autonomia das disciplinas escolares (Cardoso, 2008, p. 157-158), nem mesmo deveria ser vista, em uma perspectiva bastante *démodé*, como uma espécie de arte de ensinar – *Lehrkunst*.

Cardoso propõe, portanto, o conceito de *Geschichsdidatik*, que em suas premissas aproximam tanto Chervel quanto autores ligados à historiografia alemã, tais como: Jörn Rüsen e Hans-Jürgen Pandel. Esse conceito torna a didática indissociável da História e, para além da realidade escolar, ele tem a ver com a própria forma como as pessoas se apropriam e entendem o mundo, conformando a sua própria consciência histórica para a sua orientação em seu cotidiano e no tempo (Cardoso, 2008 p. 159). Numa cultura que toma a historicidade como elemento orientador das práticas (o próprio Rüsen [2010] fala de cultura histórica) essa reflexão é essencial.

Rüsen, por exemplo, acredita que, mesmo a forma científica da História está ligada a esse modo mais genérico de se produzir conhecimento a partir da relação do homem com o “mundo-da-vida” – *Lebenswelt* –, isto é, com as infinitas possibilidades de relações que se pode estabelecer com os indivíduos e grupos sociais (Weberman, 2009).

Note-se que, segundo Rüsen não se pode dissociar a Didática da História, as formas de apresentação do conhecimento Histórico da Teoria da História.² Assim, “o lugar da pesquisa de campo didático-histórica é o cotidiano das aulas de História ou de qualquer espaço de expressão da cultura ou da consciência histórica” (Cardoso, 2008, p. 162). O trânsito entre a consciência histórica (individual) e uma cultura histórica (coletiva) se parece com as discussões acerca da memória como fenômeno individual e como construção coletiva, mas essa tangente parece demasiada complexa para que a possamos desdobrar em poucas linhas sem parecer um ultraje ao bom-senso.³

Um dos mais importantes comentários de Oldimar Cardoso, com o qual estou em pleno acordo, é que “A pesquisa de campo didático-histórica não se dirige até a escola para entrevistar professores e alunos, mas para conviver e experiência com eles. (...) não é uma ponte entre dois mundos culturais; ela é uma auto-reflexão sobre a cultura histórica” (Cardoso, 2008, p. 163). Assim, não é possível ser um Historiador de gabinete e nem restringir uma pesquisa apenas ao

² Eu discuto de maneira mais detida essas questões da consciência histórica em Rüsen em um estudo empírico ainda inédito, cf. Moerbeck (2016), que pode ser encontrado no Academia.edu. Para a consulta ao próprio Rüsen, recomendo Rüsen, 2001 e 2008.

³ Há uma enorme bibliografia, cito apenas Cerri (2013), Ciampi (2012), Halbwachs (2004), Rouso (1998) e Pollack (1992).

cotidiano escolar, mas ampliar o campo de compreensão para a consciência e cultura históricas como um todo.

Em artigo no prelo pude desenvolver uma pesquisa de campo de um ano e meio junto a uma escola da Baixada Fluminense, por meio da qual trabalhei com os alunos dos 6º, 7º e 8º anos com temas absolutamente relevantes à agenda contemporânea, como: o das clivagens sociais, das relações étnico-raciais e dos discursos religiosos politeístas e monoteístas. Como discutimos aqui muito mais acerca de orientações metodológicas, acabei por me inspirar no trabalho da designer Zoy Anastassakis em sua pesquisa *Triunfos e Impasses: Lina Bo Bardi, Aloísio Magalhães e o Design no Brasil*. Novamente tomando Bourdieu, a minha reflexão, tanto quanto a da autora que ora menciono, apontam para um tipo de trabalho de caráter etnográfico que explora “não somente a experiência vivida” daquela instituição que de alguma maneira conhecia e era membro permanente, mas as “condições sociais de possibilidade dessa experiência”, inclusive levando em consideração tornar possível a “objetivação da relação subjetiva com o objeto” em busca de resultados mais ou menos palpáveis, comparáveis e que pudessem ser postos sob o escrutínio de meus colegas (Anastassakis, 2014; Bourdieu, 2003b).

Nesse momento, as discussões sobre o Ensino de História navegam com invejável pujança. No entanto, no que tange ao Ensino da História Antiga, ainda caminhamos sôfregos para ampliar e tentar reunir contribuições para consolidar uma área que reflita de maneira permanente e com vínculos fortes com a escola. No próximo ano, em organização com José Maria Gomes de Souza Neto, da Universidade de Pernambuco, e Renan Birro, da Universidade Federal do Amapá, deve vir a público um livro que contará com contribuições de importantes atores da História Antiga, oriundos de diversas instituições e regiões do país. Talvez, esse possa ser um dos primeiros passos para o fortalecimento de uma reflexão mais perene em torno do Ensino de História Antiga.

Há pouquíssimo tempo, após a leitura de uma matéria jornalística em que entrevistaram os professores do MAE, Vagner Porto e Maria Cristina Kormikiari, pode-se perceber que uma revisão das formas de apresentação do Mundo Antigo tem que ser feita, especialmente no universo editorial didático

que, em regra, demora a se apropriar da pesquisa em História Antiga no país.⁴ Isso ocorre de modo, por vezes flagrante, na maneira como as cidades de Atenas e Esparta se tornaram modelos de leitura para o mundo grego antigo como um todo. Isso não significa dizer que não se possa ou não se deva estudar as cidades em questão, mas, da maneira como é feito hoje por alguns livros didáticos, não é muito diferente do que fizera, com outros propósitos, Jacob Burckhardt em suas palestras, depois tornadas a obra *História da Cultura Grega* (1999). Apesar da significativa qualidade do autor em questão, estávamos no final do século XIX e, reza a lenda, já estamos no XXI.

⁴ Cf. <http://jornal.usp.br/cultura/livros-didaticos-ensinam-historia-antiga-de-forma-desatualizada-dizem-professores-da-usp/>. Acesso em: 19 set. 2017.

Referências Bibliográficas

Anastassakis, Zoy. *Triunfos e impasses: Lina Bo Bardi, Aloísio Magalhães e o Design no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

Bakhtin, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

Barnabé, Luís Ernesto. Justiniano José da Rocha e os primeiros manuais de História Antiga na escolarização brasileira. In: IX Encontro Nacional de História Antiga do GTHA, 2016.

Bourdieu, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 2003a.

_____. L'observation participant. In: *Actes de la recherche em Sciences Sociales*. nº 150, p. 43-57, 2003b.

_____. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer*. Trad. Sérgio Miceli et al. São Paulo: Edusp, 2010.

Burckhardt, Jacob. *The Greeks and Greek civilization*. Translated by Sheila Stern. New York: St. Martin's Griffin, 1999.

Cardoso, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História* (São Paulo), vol. 28, n. 55, 2008.

Cerri, Luis Fernando. *Ensino de História e consciência histórica*. Rio De Janeiro: FGV, 2013.

Ciampi, Helenice. Os desafios da História local. In: Monteiro, Ana Maria et al. (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. 3ª ed. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2012, p. 199-214.

Domingues, José Maurício. *Teorias sociológicas do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Faversani, Fábio; Campos, Carlos Eduardo da Costa. Prof. Fábio Faversani ressalta o crescimento dos estudos da antiguidade no Brasil. (Entrevista). *Phília: Jornal Informativo de História Antiga* (Rio de Janeiro), ano XII, n. 32, nov./dez., 2009.

Florenzano, Maria Beatriz Borba. Classicismo e Coleções de Moedas no Brasil. In: Chevitarese, A; Cornelli, G.; Silva, M.A. (Orgs.). *A Tradição Clássica no Brasil*. Brasília: Fortium Editora, 2008, p. 159-170.

Franco Júnior, Hilário. *A Eva barbada: ensaios de mitologia medieval*. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. *Cocanha: A história de um país imaginário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Funari, Pedro Paulo de Abreu; Garraffoni, Renata. *História Antiga na Sala de Aula*. Col. Textos Didáticos, n. 51. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2004.

Ginzburg, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Gonçalves, Ana Teresa Marques; Silva, Gilvan Ventura da. O Ensino de História Antiga nos livros didáticos brasileiros: balanço e perspectivas. In: Chevitarese, A; Cornelli, G.; Silva, M. A. (Orgs.). *A Tradição Clássica no Brasil*. Brasília: Fortium Editora, 2008, p. 21-34.

Goody, Jack. *O roubo da História: Como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do oriente*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

Halbwachs, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

Jolly, Karen Louise. *Popular religion in late Saxon England: Elf charms in context*. North Carolina: The University of North Carolina Press, 1996.

Moerbeek, Guilherme. *Entre a religião e a política: Eurípides e a Guerra do Peloponeso*. No prelo.

_____. *Clivagens sociais e relações étnico-raciais: um estudo sobre a consciência histórica nos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental*. Artigo inédito, 2016.

Pollack, Michael. Memória e Identidade Social. In: *Estudos Históricos*, vol. 5, n. 10, 1992.

Rouso, H. A Memória não é mais o que era. In: Ferreira, M. M.; Amado, J. (Orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro, FGV, 1998.

Rüsen, Jörn. *Razão Histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*, vol. I. Brasília: UnB, 2001.

_____. *História Viva: Teoria da História III – Forma e funções do conhecimento histórico*, vol. III. Brasília: UnB, 2008.

_____. Narrativa História: fundamentos, tipos, razão. In: Schmidt, Maria Auxiliadora; Barca, Isabel; Martins, Estevão R. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Trad. Marcelo Fronza. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 93-108.

Saddi, Rafael. Didática da História como Sub-Disciplina da Ciência Histórica. *História & Ensino* (Londrina), vol. 16, n. 1, 2010, p. 61-80.

Silva, Semíramis Corsi. Aspectos do Ensino de História Antiga no Brasil: Algumas Observações. *Alétheia: Revista de estudos sobre Antiguidade e Medievo*, vol. 1, jan.-jul., 2010.

Thompson, E. P. *Costumes em Comum: Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Weberman, David. Phenomenology. In: Tucker, Aviezer (org.). *A Companion to the Philosophy of History and Historiography*. Blackwell Publishing, 2009, p. 508-518.

**COMENTÁRIO AO ARTIGO DE DOMINIQUE SANTOS,
GRAZIELE KOLV E JULIANO JOÃO NAZÁRIO INTITULADO
“O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA ANTIGA NO
BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS DA
PLATAFORMA LATTES”**

Katia M. P. Pozzer¹

O resultado da pesquisa realizada por Dominique Santos e sua equipe, ao longo de 2 anos, trouxe à luz uma série de dados empíricos e algumas reflexões importantes sobre o ensino e a pesquisa em História Antiga no Brasil.

A análise foi realizada a partir do grande banco de dados da realidade acadêmica do país que é a Plataforma Lattes, criada em 1999 pelo Governo Federal. O estudo buscava compreender o tamanho da área no Brasil e identificar quais os temas pesquisados.

O artigo inicia por uma contextualização histórica da criação das Universidades no país e o papel desempenhado pela área de Humanidades neste processo, destacando o nome de alguns professores, como o de Eurípedes Simões de Paula, docente da disciplina de História da Civilização Antiga e Medieval, na então recém-criada Universidade de São Paulo.

Dominique Santos, juntamente com a equipe de pesquisa, evidencia, ainda, o surgimento das sociedades científicas, como a ANPUH e a SBEC, criadas com o intuito de articular as ações, divulgar as pesquisas e disseminar os conhecimentos produzidos em História Antiga no Brasil. Vale destacar, também, o trabalho dos primeiros especialistas brasileiros em História Antiga Oriental, os professores Emanuel Bouzon, Ciro Flamarion Cardoso e Emanuel Araújo, que foram responsáveis pelas primeiras publicações de fontes primárias em língua portuguesa no Brasil e pela formação de gerações de novos especialistas.

Partindo de questões sobre o número de professores/pesquisadores na área em efetivo exercício no país, sobre as temáticas que se dedicam a investigar e publicar e sobre o perfil acadêmicos destes profissionais, Dominique Santos coletou dados, organizou-os de forma sistemática e apresentou gráficos com as informações consolidadas.

¹ Docente nos cursos de História da Arte e História e do Programa de Pós-Graduação em História (UFRGS).

A análise do número de docentes por região evidencia uma realidade preocupante, a da concentração de especialistas (mais de 50%) em uma única região (a sudeste). Mas que também é coerente com a situação de grande concentração de instituições de ensino superior.

Outra questão pertinente trazida pelos autores se refere ao nível de internacionalização, tanto da formação, como da interlocução dos pesquisadores, ao analisar o conhecimento de idiomas e países visitados por ocasião de eventos acadêmicos, como congressos, palestras etc. Esses dados revelam uma crescente interlocução/relação com instituições internacionais e são, indiretamente, marcadores da qualidade acadêmica da produção brasileira na área.

Os autores apontam, também, as principais áreas de interesse dos 116 pesquisadores identificados na pesquisa. As civilizações gregas e romanas totalizam 75% dos objetos de estudo, enquanto as sociedades do mundo oriental, sejam Israel/Palestina, Egito, Mesopotâmia ou Extremo Oriente, não chegam a 7%, somadas, isto é, um número 10 vezes menor do que o de estudos sobre o Ocidente.

O artigo apresenta o número de trabalhos científicos elaborados, como Trabalhos de Conclusão Curso de graduação e especialização, dissertações e teses que acompanham a distribuição dos temas de pesquisa, com nítida supremacia da História Antiga Ocidental.

O estudo, contudo, não apresenta dados ao longo do tempo, como gráficos tendo datas anuais como um dos eixos. Isso possibilitaria a visualização diacrônica dos dados e permitiria uma avaliação por décadas, por exemplo.

Acreditamos que o artigo realiza um exaustivo levantamento de dados acerca da situação da História Antiga no cenário acadêmico brasileiro. Nele ficam evidenciadas a consolidação da área, seu processo de internacionalização e profícua produção intelectual.

Desejamos que estudos dessa natureza possam servir de parâmetros para os órgãos de fomento à pesquisa e ao ensino, no sentido de propor e executar políticas públicas de desenvolvimento científico que contemplem a área de Humanidades com a importância que ela tem e merece.

NOVAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO E PESQUISA DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL

Dominique Santos¹

Reunir, sistematizar e analisar diversos aspectos e atividades relacionados com a área de História Antiga no Brasil é um desafio muito complexo, que seria possível de ser realizado apenas a partir de uma força tarefa empreendida por vários especialistas deste campo específico do saber ao longo de algumas gerações. Ciente disto, o objetivo do primeiro artigo foi apenas apresentar uma análise a partir de alguns dados fornecidos pela Plataforma Lattes, o que tornou possível algumas reflexões sobre a área, certamente bastante específicas e delimitadas.

A partir da leitura dos comentários a este texto inicial foi possível perceber que os colegas compreenderam a provocação e, a partir do diálogo com esta primeira reflexão, produziram novas indagações, abordaram pontos distintos e apontaram outros problemas, mostrando, assim, a diversidade de perspectivas e leituras que podem ser sistematizadas sobre a área de História Antiga no Brasil.

Alex Degan, por exemplo, apresentou alguns números interessantes sobre o crescimento geral e mundial das matrículas, que saltaram de 13 para 133 milhões de alunos, bem como de Instituições de Ensino Superior, que aumentaram de cerca de 160 para mais de 7.500 entre 1960 e o começo do século XXI. Neste contexto, os Cursos de História também aumentaram de 117 para 346 entre 1973 e 2005. A partir destes dados foi possível interpretar que a área de História Antiga teria, então, acompanhado este crescimento panorâmico, sendo este um dos responsáveis por seu crescimento.

Seria interessante, no entanto, possivelmente em pesquisas futuras, aprofundar a análise destes dados para saber onde estão estas instituições, matrículas e cursos novos. É possível que estejam, em sua maioria, no contexto brasileiro, na Região Sul e Sudeste? Em qual proporção? Como estes dados se configuram na Região Norte e Nordeste do País? Este crescimento de

¹ Dominique Santos é Professor de História Antiga na Universidade Regional de Blumenau, onde também coordena o LABEAM - Laboratório Blumenauense de Estudos Antigos e Medievais.

matrículas, que possivelmente também ocorreu nestas regiões, tornou possível a abertura de “vagas novas” para História Antiga? Por que a Região Norte ainda mantém o maior número de Estados sem um único docente especializado nesta área, apesar do crescimento de instituições, matrículas e cursos novos?

Não existe um único Estado sequer nas Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste sem docentes de História Antiga, o que não é o caso para o Norte e o Nordeste, uma preocupação também apontada por Katia Pozzer, que sugere o levantamento de dados ao longo do tempo, permitindo uma visualização diacrônica, algo que certamente auxiliaria em um diagnóstico mais preciso da área, mas que, neste momento, não foi possível elaborar.

A História Antiga se constituiu em um dos principais eixos da discussão sobre o currículo de História no Brasil relacionada com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Entre a primeira e a terceira versão do texto, para mencionar mais uma vez as palavras de Alex Degan, a História Antiga passou de uma “diminuição excludente” para uma “presença imposta”. Um dos temas mais frequentes nos discursos que avaliaram a questão foi uma suposta relação entre História Antiga e o assim chamado “Eurocentrismo”. Trata-se, sem dúvida, de um debate que existe há muito tempo no interior da área e que precisa ser aprofundado, principalmente ampliando o diálogo com colegas de outras áreas. Todavia, será mesmo que estamos diante de um potencial de contribuições da área de História Antiga ignorado por outros campos ou de um projeto político conscientemente Presentista e “Brasilcêntrico”? É algo que precisa ser perguntado, afinal de contas, a primeira versão da BNCC não causou estranhamento apenas aos historiadores que trabalham com História Antiga. Muito pelo contrário, grupos de trabalho, docentes e pesquisadores das mais diversas áreas, tais como: Medieval, África, América, Contemporânea, Teoria da História, Brasil e até mesmo a própria ANPUH, também se posicionaram de forma crítica àquela versão, que parece ter sido apreciada apenas por quem a elaborou. Uma BNCC que se pretende nacional e diga como a Ciência da História será ensinada na Educação Básica brasileira não pode ser construída sem o diálogo e a presença da ANPUH e dos Grupos de Trabalho de várias áreas.

Nas últimas décadas temos visto a ampliação do envolvimento dos profissionais da área de História Antiga com temáticas mais diretamente

relacionadas com o Ensino de História, um dos campos da Didática da História, compreendida nos termos delimitados no primeiro artigo e no comentário de Guilherme Moerbeck. Antes estes esforços concentravam-se mais em torno da avaliação de Livros Didáticos e outras atividades diretamente relacionadas ao MEC, mais recentemente, todavia, além deste importante trabalho feito por alguns docentes, temos visto uma maior participação de docentes de Antiga nestas temáticas, seja por meio do PIBID, coordenação de Cursos de Graduação, de Pós-Graduação, que contemplam Ensino de História, participando de NDEs, coordenando estágios, possibilitando uma maior produção de documentários, material para o trabalho com Patrimônio Cultural, atividades educativas em museus, oficinas de realidade virtual e tecnologias 3D, o Ensino nos IFs e assim por diante.

Porém, qual a proporção deste envolvimento? Em que medida os profissionais da área de História Antiga tem integrado os debates relacionados com a Educação Básica de uma forma mais ampla? Como têm se posicionado com relação ao ENEM, ENADE, PNE, PCN/História, Livro Didático, reforma curricular? Tem tido a História Antiga uma participação efetiva no PROFHISTÓRIA? Como? O mestrando profissional em Ensino de História não precisará produzir conhecimentos também nesta área do conhecimento histórico? Por que não há nos encontros da ANPUH Nacional GT para discutir o Ensino de História Antiga?

Certamente, são temas que devem interessar à área como um todo, e não ficarem restritos aos Cursos de Licenciatura. Não pode haver hierarquização entre Ensino e Pesquisa. Comentando a atuação dos classicistas estadunidenses no debate sobre História Global, Elizabeth Ann Pollard (2008) nos adverte que, por não participarem e não se engajarem profundamente neste tipo de discussão, historiadores de Grécia e de Roma acabaram por deixar outros ocuparem seus lugares e construir as agendas mais importantes, ignorando questões fundamentais e gerando resultados catastróficos. É este o caso no Brasil? Isto está ocorrendo? Foi preciso a BNCC para chamar atenção dos docentes de História Antiga para tais aspectos? Ou os debates sobre Ensino de História Antiga ocorrem, porém no interior do campo? Trata-se de uma discussão pedagógica, metodológica e teórica? Ou, de fato, muito mais política?

Acompanhando reflexões recentes sobre a área de História Antiga no Brasil propostas por Norberto Luiz Guarinello, Luís Ernesto Barnabé aponta um importante questionamento sobre as formas utilizadas pelos pesquisadores da área para se referir as suas próprias pesquisas. É possível que estejam delimitando suas temáticas às formas consagradas (Grécia, Roma...), por conta de um relacionamento com o mercado editorial, com a História Pública, o senso comum e outras instâncias, como a própria exigência da Plataforma Lattes de solicitar por meio de palavras-chave que os docentes delimitem uma grande área de atuação, acompanhada de uma subárea de especialização. Assim, se, por um lado, é possível utilizar este sistema de classificação para fazer o mapeamento proposto, também é preciso lembrar que os pesquisadores da área estão cientes de temas mais amplos, como os apontados por ele. É uma questão também lembrada por Gilberto Francisco, quando afirma em seu comentário que “Grécia” e “Roma” são “áreas de interesse”, e que elas provavelmente escondem um repertório variado, além do próprio Alex Degan, que mencionou também as discussões relacionadas com o Mediterrâneo Antigo, dentre outras.

Há um outro aspecto do trabalho que Barnabé vem desenvolvendo que é muito importante para a área de História Antiga, e que seu comentário nos faz lembrar: sua investigação sobre a vida e a obra de Justiniano José da Rocha. Apesar de recente, quando em comparação com outros países, a História Antiga já tem uma trajetória enquanto área no Brasil que pode, deve e precisa ser historicizada. Alguns esforços têm sido feitos neste sentido, boa parte deles já mencionado no primeiro texto e nos comentários a este relacionados. No entanto, o trabalho de Barnabé sobre a obra de Justiniano da Rocha tem mostrado que é preciso ainda muito esforço para que consigamos compreender com maior profundidade a História da História Antiga no Brasil.

O Arquivo Eurípedes Simões de Paula (AESP), por exemplo, contém uma grande quantidade de documentos: 3.428 textuais; 4.575 audiovisuais; 182 tridimensionais (Theodoro, 2009). Este material abrange vários aspectos das atividades de Simões de Paula: discente, docente, administrativa etc., além de documentos reunidos por sua esposa depois do falecimento deste. Este material está arquivado a partir de uma divisão em série. A segunda delas, denominada de “Série II”, possui, dentre outras coisas, por exemplo, “material didático constituído de fichas de aulas, fichamento de livros, apontamentos, traduções,

textos de cursos da então cadeira de História da Civilização Antiga e Medieval” (Theodoro, 2009, p. 62). A assim denominada “Série III”, por sua vez, cataloga as correspondências de Simões de Paula, muitas delas com universidades e colegas do Brasil e internacionais, dentre eles Fernand Braudel e os professores franceses que auxiliaram na organização do Curso de História da FFCL-USP (Theodoro, 2009, p. 62). Ou seja, trata-se de material riquíssimo e de profundo interesse para a área, precisa ser explorado por vários pesquisadores, recebendo tratamento semelhante ao que Barnabé está tentando conferir à obra de Justiniano da Rocha. A vasta produção, documentação e correspondências de Emanuel Bouzon e Ciro Flamarion Cardoso também renderiam importantes e necessárias pesquisas para a área de História Antiga no Brasil.

Acertadamente, Gilberto Francisco chama atenção para o fato de que a temática do Ensino poderia ser mais explorada no primeiro texto. Considerando este aspecto e respondendo à necessidades desta natureza, novas reflexões foram elaboradas tendo por base a análise dos planos de ensino dos docentes de História Antiga, contendo algumas comparações com os dados da Plataforma Lattes. Em breve, elas estarão disponíveis em forma de capítulo integrando o livro organizado por José Maria Gomes de Souza, da Universidade Estadual de Pernambuco, Renan Birro, da Universidade Federal do Amapá, e Guilherme Moerbeck, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, já mencionado no comentário deste último.

É preciso considerar ainda que o Currículo Lattes de fato tem por objetivo registrar atividades acadêmicas, sobretudo de pesquisa, conforme o autor lembra em seu comentário. Porém, nele também são registrados: a participação em eventos relacionados com a docência; cursos de formação voltados às atividades pedagógicas; atividades e publicações relacionadas com o PIBID; publicações relacionadas com o PIBIC Ensino Médio etc. Isto significa que vários artigos registrados como parte da produção acadêmica da área podem ser compreendidos como pesquisa, mas eles são, ao mesmo tempo, reflexões diretas sobre resultados obtidos na docência ou pesquisas cuja docência em História Antiga foi o foco principal. Além disso, todas as 116 pessoas, talvez com uma ou outra exceção, são contratadas ou concursadas para exercer a função pública de professor/a de História Antiga em um Curso ou Departamento de História. Isto significa que estas são as pessoas responsáveis

por ensinar História Antiga no País. O que temos nos currículos registrados na Plataforma Lattes são os resultados do que os docentes brasileiros de História Antiga produziram nas categorias Ensino, Pesquisa e Extensão. O artigo inicial se preocupou em discutir algumas destas questões, como, por exemplo, onde estes docentes estudaram, que idiomas antigos e modernos conhecem, em que área atuam, para onde viajam para participar de eventos acadêmicos etc. Talvez pesquisas futuras possam aprofundar a análise, problematizando, por exemplo, temáticas específicas relacionadas com a docência.

Outra sugestão interessante apresentada no comentário de Gilberto Francisco é a realização de tabelas e gráficos que abordassem outros aspectos capazes de serem percebidos pela análise dos dados disponíveis. Poderia ser abordado o gênero, a formação, o ano desta formação, quantos pesquisadores formaram-se em uma Licenciatura, quantos optaram pelo Bacharelado, ou ainda a dupla formação, e um último fator muito interessante para os dias atuais: quanto tempo foi necessário investir na formação da Graduação até o Doutorado e, depois deste investimento, quanto tempo foi necessário para que determinado docente conseguisse emprego na área.

Muitos pesquisadores não informam em seus currículos se possuem Licenciatura, Bacharelado ou as duas modalidades, apenas: “Graduação” + a área de atuação, geralmente História. Além disso, algumas decisões precisariam ser tomadas. Por exemplo, o que consideraremos emprego? Pleno emprego? Concurso Público? Vaga efetiva? Todas estas questões precisariam ser decididas. No que diz respeito ao primeiro item, o que compreenderemos por “gênero”? Trata-se da simples identificação biológica? De sentimento de pertencimento identitário a determinado gênero? Como identificaremos isto? Trata-se também de uma questão que precisa ser discutida. É possível dizer, no entanto, que dos 116 docentes de História Antiga, 67 estão registrados como sendo do sexo masculino (57.75%) e 49 como sendo do feminino (42.25%).

Quando o GTHA foi fundado, Fábio Faversoni estava preocupado com a necessidade de levantamento de dados acerca do Ensino e da Pesquisa sobre História Antiga no Brasil, pois acreditava que a partir deles a área poderia ser mais bem conhecida por seus próprios pesquisadores e pelos nela interessados. O breve histórico do GTHA, e de seu Banco de Dados, sistematizado por Juliana Bastos Marques e Anderson Vargas, e continuado por outras pessoas, bem como

as reflexões produzidas ao longo deste debate, mostrou que Fav ersani estava correto quando percebeu a importância de pesquisas desta natureza. As demandas institucionais e pressões do universo acadêmico, como, por exemplo, a necessidade de uma especialização bastante delimitada e de um produtivismo cada vez maior, fatores apontados por Rafael da Costa Campos como problemas a serem enfrentados, não devem impedir, assim, este tipo de investigação, pois, apesar de ser uma tarefa exaustiva e de difícil execução, pesquisas como esta sistematizam informações interessantes, que podem ser utilizadas de várias maneiras, inclusive para o mapeamento de novos caminhos, direcionamentos, estratégias e perspectivas para a área de História Antiga no Brasil.

Referências Bibliográficas

Pollard, Elizabeth Ann. Placing Greco-Roman History in World Historical Context. *Classical World*, Volume 102, Number 1, Fall 2008. Pp. 53-68.

Theodoro, Janice. Eurípedes Simões de Paula. *Revista de História*, nº 160. Dossiê Eurípedes Simões de Paula (1º semestre de 2009), p. 17-50.

RESENHA

**MORALES, FÁBIO AUGUSTO. *A DEMOCRACIA ATENIENSE*
PELO AVESSO: OS METECOS E A POLÍTICA NOS
DISCURSOS DE LÍSIAS. SÃO PAULO: EDUSP, 2014.
392P.**

Camila Condilo¹

O livro de Fábio Morales é resultante de sua dissertação de mestrado defendida no Departamento de História da Universidade de São Paulo em 2009. O livro oferece um contraponto à historiografia tradicional sobre a cidade antiga ao pensar a política de um ponto de vista que transcende as instituições cívicas da pólis, bem como por escolher como foco de análise um dos grupos sociais excluídos de participação direta nelas: os metecos (“estrangeiros”). Neste sentido, a obra constitui uma contribuição importante e original para se pensar as limitações e contradições da ideologia democrática ateniense ao propor um panorama mais nuançado e complexo da dinâmica entre cidadãos e não cidadãos no cotidiano – aqui entendido como espaço de tensões sociais – da cidade.

O livro é composto por uma introdução, três partes que se subdividem, por sua vez, em dois capítulos cada e conclusão. A “Introdução” apresenta o problema que o livro se propõe a explorar (a questão da participação dos metecos na democracia ateniense), bem como um panorama geral da obra. Na parte I, denominada “Historiografia”, Morales discute as abordagens tradicionais sobre a pólis que, grosso modo, restringem a política aos homens adultos, livres e cidadãos. Na sequência, o autor aborda os debates sobre os metecos, apontando que, juntamente com mulheres e escravos, o tratamento dos estrangeiros na historiografia se resume a “apêndice em manuais” (p.37) ou aos “parágrafos finais dos capítulos” (p.54), normalmente enfatizando sua exclusão política da pólis sem uma reflexão do que isto significa e/ou seu papel na economia. Uma vez apontadas as limitações destas abordagens, o autor se volta, na parte II “Fonte”, para a justificativa da documentação escolhida, sua caracterização e apresentação dos diversos problemas existentes nos discursos de Lísias como fonte histórica.

¹ Pós-doutoranda, LEIR/MA-USP, bolsista FAPESP

Feito isto, Morales apresenta estudos de caso que exploram as relações entre política e a apropriação dos espaços, a formação de identidades e a construção da memória nos discursos de Lísias. Na parte III, intitulada “Questões”, é discutido o conceito de política e as novas possibilidades interpretativas da política oferecidas pela história do cotidiano para além dos aparatos institucionais formais. Por fim, é discutida a dialética entre o discurso cívico dos cidadãos e dos não cidadãos. Neste momento, Morales consolida a tese central que perpassa todo o livro, qual seja, que as contradições no discurso cívico ateniense são fissuras que permitem vislumbrar uma participação ativa dos metecos na vida política da pólis. Na “Conclusão” há uma breve retomada dos principais pontos desenvolvidos ao longo do texto a fim de reforçar o argumento principal da obra.

Nesta trajetória, há que se destacar não só a solidez metodológica de Morales, que fundamenta cada argumento em uma discussão teórica apurada, mas também a clareza com que desenvolve reflexões complexas de forma simples e prazerosa sem, no entanto, ser simplista. Digno de nota neste sentido é sua discussão sobre a apropriação retórica do espaço nos discursos e suas reflexões sobre política, poder e cotidiano. O autor também é bastante cuidadoso em respeitar a diversidade das comunidades políticas gregas ao circunscrever sua discussão sobre a pólis a um caso específico, o ateniense. Além disto, é deveras instigante e pertinente as relações que ele traça entre passado e o tempo presente.

Entretanto, sua meticulosidade teórica é ao mesmo tempo uma das limitações do livro. Na verdade, a discussão teórico-metodológica em si não é um problema. A grande questão, para esta leitora, é que o autor parece ter dedicado tempo demais a ela e tempo de menos à análise do documento propriamente dito. Menos da metade das 348 páginas de texto escrito (introdução + seis capítulos + conclusão) são *dedicadas especificamente* à análise da participação política dos metecos na democracia ateniense nos discursos de Lísias. Conceitos são ferramentas fundamentais na análise de qualquer documento, mas a ênfase de qualquer trabalho, a meu ver, tem de ser *a fonte*. Neste sentido, há uma falta de equilíbrio entre teoria e documentação no livro. Esta leitora esperava uma análise mais minuciosa e profunda dos discursos que se equiparasse – ou mesmo se sobressaísse – à discussão teórica realizada pelo autor. Afinal, trata-se em última instância de um trabalho *sobre Lísias* – pelo menos é isto o que sugere o título da obra.

Outro ponto problemático, a meu ver, é o descompasso entre a envergadura da tese defendida pelo o autor e as evidências que a fundamentam. A discussão sobre a pólis e, mais especificamente, a participação política de não cidadãos na pólis é um tema *significativo e necessário* de pesquisa. Neste ponto, não há o que se questionar no trabalho de Morales. No entanto, ele sustenta a tese do engajamento político dos metecos a partir de um único autor, o orador Lísias. Sustentar uma tese deste porte desta maneira, me parece um pouco frágil. A tese defendida por Morales se baseia em e mantém um diálogo muito forte com a abordagem de Marta Mega de Andrade sobre a participação das mulheres na vida política de Atenas em *A Vida Comum: Espaço, Cotidiano e Cidade na Atenas Clássica* (2002). No entanto, Andrade sustenta seu argumento a partir de evidências em fontes variadas, ao passo que Morales elabora todo o seu argumento a partir de Lísias apenas. Daí surgem as seguintes questões: Em que medida podemos pensar o caso de Lísias como sendo exceção ou regra? Se era uma exceção, seria apropriado generalizar o seu caso para pensar a questão da participação dos metecos na democracia ateniense como um todo? Se era regra, será que a participação dos metecos na vida política ateniense não era maior e mais diversificada do que os discursos de Lísias deixam transparecer? O fato mesmo das fontes focarem em metecos ricos sugere que metecos não ricos poderiam ter um pensamento distinto sobre o significado dessa participação. Em outras palavras, o leitor fica interessado em saber se existem outras fontes disponíveis sobre o assunto, o que elas dizem e em que medida elas de fato corroboram (ou não) o argumento em questão. Por exemplo, Iseu e Dinarco são oradores metecos mencionados juntamente com Lísias na página 154, mas não há uma elaboração significativa da relação entre os três no que diz respeito a paralelos e contrastes acerca de suas respectivas abordagens sobre a política. Além disto, o próprio Morales diz o seguinte sobre Aristóteles: “(o meteco) Aristóteles, reduz a existência dos metecos às atividades hoje denominadas econômicas, retirando-lhes qualquer das virtudes de um cidadão (*Ética a Eudemo*, 1233a 28-30)” (p.327), o que sugere controvérsia *entre os próprios metecos* a respeito da forma como eles encaravam seu lugar na sociedade ateniense.

Alguns problemas de segunda ordem são os erros recorrentes de português (e.g. *ferram*, p.20; *outros agente “menores”*, p.75; *Havia uma cultura*

compartilhada em Atenas que partir da oposição..., n.5 na p.183; *exclusivismo*, p.233; *comportamento políticos dos individuais*, p.245; *cada ndivíduo*, p.299; *viagem*, p.348; *respota*, p.365; e a ausência de padronização do grego na citação das fontes, que ora aparece transliterado (e.g. p.36, 175, 190, 221-223, 354), ora em vernáculo (e.g. p.109, 114, 177, 219, 238-240).

Contudo, limitações são iminentes a qualquer trabalho acadêmico. De fato, lacunas e problemas são a razão de ser do trabalho intelectual. Neste sentido, as limitações do trabalho de Morales elencadas acima são pontos menores quando comparadas com sua excelente contribuição para um melhor entendimento do papel de não cidadãos (neste caso os metecos) na vida política da pólis, ou, nas palavras do próprio autor “[d]os vetores tanto da subjetividade dos excluídos quanto da objetividade da exclusão – entre a política sobre os metecos e a política dos metecos... a história dos metecos atenienses não deixa nunca de ser a história da pólis ateniense” (p.27-8). Sem dúvida, *A Democracia Ateniense Pelo Avesso: Os Metecos e a Política nos Discursos de Lísias* coloca a democracia ateniense em perspectiva, constituindo uma importante obra de referência não só para interessados no tema dos estrangeiros, mas também no da política no mundo grego antigo.

RESENHA

VEYNE, PAUL. PALMYRA: REQUIEM FÜR EINE STADT. MÜNCHEN. C.H. BECK VERLAG, 2016, 127P. ISBN 978-3-406-69237-6.

Jorge Steimback Barbosa Junior¹

A cidade de Palmira, localizada na Síria, foi ocupada por militantes do grupo extremista conhecido como “Estado Islâmico” em 2015 e, desde a entrada das tropas na cidade, as notícias que vêm abismando a comunidade internacional de historiadores e arqueólogos dizem respeito a uma política consciente de destruição de patrimônio cultural da humanidade –a exemplo do templo de Baal, do anfiteatro e do Tetrápylon explodidos no período em que a cidade permaneceu sob o controle do grupo. Semelhante desrespeito se verifica também em relação à vida humana, como mostrou o assassinato do arqueólogo Khaled al-Asaad, responsável pelo Departamento de Antiguidades daquela cidade, então com 82 anos, decapitado ao ter se negado, sob interrogatório e provável tortura, a revelar o paradeiro de peças escondidas antes da entrada dos rebeldes na cidade.

A mensagem ao Ocidente parecia ser clara: “não jogamos por suas regras; não reconhecemos *sua* história como sendo *nossa*”. Estabelecia-se uma dinâmica cruel em que a busca pelo estabelecimento de uma identidade implicava o aniquilamento do passado, reclamado pela alteridade. Neste sentido, o livro mais recente de Paul Veyne é um lançamento oportuno e – de certa forma – militante, na medida em que procura reconstruir um passado no qual a cidade da província romana da Síria se situava em um “lugar de fronteira”, a meio caminho (geográfica, econômica e culturalmente) entre “Oriente” e “Ocidente” – termos que, sabemos, são em grande medida cristalização de construções retóricas – e, sobretudo, chama atenção para a cidade como espaço de convivências e hibridizações culturais, sem excluir a dimensão do conflito.

O livro contém várias ilustrações e sua prosa é por vezes detalhadamente descritiva, dando ao leitor elementos para construir uma imagem mental dos locais e pessoas referidos – escolha que se justifica, obviamente, por uma tentativa de preservação ou fixação pela escrita de dados que já não podem (ou

¹ Mestrando em História Social pela UFRJ

ainda estão sob risco de não poder em um futuro próximo) serem apreendidos pelos sentidos.

Trata-se de um livro curto e com prosa ágil voltado, em alguma medida, para a comunidade acadêmica, mas que pretende sobretudo atingir o grande público –daí que exista um esforço em controlar o uso de aparatos eruditos de legitimação da narrativa, como as notas de rodapé e demais dispositivos de referência.

A obra se divide em doze capítulos que versam desde as atividades econômicas praticadas na cidade à arte (especial destaque é dado à arquitetura e, sobretudo, à escultura de bustos), com dois capítulos dedicados à religião.

Como dito acima, a hibridização cultural é a chave de análise preferida na obra, a partir de três eixos principais que são o comércio, as identidades político-culturais e a religiosidade. Neste sentido, logo ao final do primeiro capítulo, Veyne estabelece uma comparação com a Veneza medieval e renascentista que poderia ser como que estendida ao restante da obra: ambas seriam “repúblicas de mercadores”² (outra chave de análise importante, como detalharei abaixo), lugares de fronteiras, eles mesmos “cultivados” e “civilizados”, mas mesmo assim perigosamente próximos do “não civilizado” (as tribos nômades, no caso de Palmira, figuras nas quais por excelência o Ocidente Medieval projeta suas angústias, como o corria com os otomanos no caso de Veneza) e da alteridade (o Império Persa, no caso da cidade síria; o bizantino, no caso de Veneza). Este peculiar lugar é o que teria levado um soldado de guarnição romana ou bizantina, num exemplo citado por Veyne, a deixar gravado sobre uma pedra que os sírios são um *kakon genos*.

A atividade comercial é destacada como uma das causas motoras desta hibridização: a cidade é como que inflamada por um ímpeto “capitalista”³ que, ao mesmo tempo, conjuga o investimento das elites locais ao tipo do “homem-forte”, ademais de “investidor-comerciante”, um guerreiro, cavaleiro, homem curtido pelas intempéries e que muitas vezes toma ele mesmo parte em seu arriscado empreendimento. Assim, destaca-se a importância do local para os intercâmbios comerciais na rota da seda, onde produtos como o trigo, o azeite e o vinho (e também o vidro sírio) são trocados pela seda, pelo incenso e a mirra, bem como

² *Handelstadt*, no original.

³ A tradução alemã usa o termo *Kapitalist* sem as aspas.

especiarias e marfim. Tais trocas foram arqueologicamente comprovadas pela presença de seda junto aos restos mortais de um cadáver da região, considerando que em época imperial os cadáveres eram normalmente mumificados.

Tais viagens funcionariam como uma espécie de “janela” para o conhecimento de outras culturas, de forma que Veyne estima que, por exemplo, fosse conhecida em Roma a existência da muralha da China. As viagens não se limitam às longas expedições das caravanas, que poderiam durar até vários anos, mas incluíam as viagens por mar, as “maiores aventuras”, em que os habitantes daquela província buscavam lançar-se ao Mar Vermelho de forma a fazer concorrência aos comerciantes egípcios. Charax destacar-se-ia como ponto de convergência de pessoas de procedências diversas, tornando-se quase um pequeno reino.

Veyne menciona a composição social da cidade: dividida em quatro tribos nomeadas de acordo com a ancestralidade, sendo reconhecido a cada tribo o direito de cultuar seus próprios deuses, que coexistem pacificamente com os das demais tribos mesmo quando estas entram em conflito entre si – como, a propósito, era praxe na prática religiosa imperial.

Ao discutir a helenização, o autor lembra que o homem antigo não seria atravessado pelos conflitos de consciência derivados de pertencimentos de corte nacional, o que o tornava mais “permeável” culturalmente. As culturas circulariam livremente num mundo conectado pelas redes estabelecidas pelo Império Romano e poderiam ser apropriadas. Cita, a este propósito, um aforismo de Nietzsche, no qual o alemão se maravilhava com a energia com a qual os romanos se empenharam em fazer da cultura grega a sua própria. Neste sentido, considerando o contexto da parte oriental do Império, onde o grego era o idioma das relações internacionais, Veyne caracteriza o Helenismo como uma espécie de “cultura mundial”,⁴ que deixa marcas em todos os povos e cujo prestígio a partir dos sucessores de Alexandre garante que seja o modelo e o espelho no qual se miram outros povos na construção de identidades (dialéticas) próprias e múltiplas. Com uma definição feliz, o autor afirma: “helenizar-se, ou seja,

⁴ *Weltkultur*, no original.

continuar sendo quem se é e ao mesmo tempo encontrar a si mesmo; ou seja, modernizar-se”.⁵

As elites locais aderem a esta helenização, assim como aderem ao Império, como o francês argumenta a partir de dados epigráficos em que títulos romanos como o de *duumvir* ou o de edil figuravam relacionados a nomes aramaicos. Assim, infere que as elites locais não apenas têm uma adesão ao projeto imperial como se orgulham de pertencer *simultaneamente* a suas culturas locais e às redes de poder do Império: não se tratam de duas formas de pertencimentos “nacionais” excludentes, mas de identidades que se forjam no contato.

Assim, o episódio de Zenóbia é estudado no oitavo capítulo menos como uma “revolta anti-imperial” e mais sob a ótica de uma integração que se crê tão bem sucedida que espera poder reclamar o poder na metrópole, apoiado por outras cidades do Oriente helenizado (uma hipótese interessantemente original que é semeada mas que, para ser bem fundamentada e desenvolvida, requereria um livro inteiro). No nono capítulo, mais uma vez, se analisa o pertencimento imperial como uma forma de identidade que não implica um conflito com a identidade “étnica”, na medida em que a adesão à ideologia do império faz com que os palmirenses se pensem como partes de um “nós” imperial em contraposição a um “outro”.

No que se refere aos idiomas, reina também a pluralidade: fala-se aramaico e compreende-se o grego, as elites participam de uma comunidade internacional helenizada, como tantas vezes já dissemos, e Veyne traz a partir de fontes de cultura material o interessante dado de que os filhos das elites locais fossem educados no grego a partir das fábulas de Esopo.

Uma terceira via de acesso às identidades híbridas em Palmira é, como dissemos, a via da religiosidade. Baal, a princípio um deus primordial que dá forma ao caos marinho, transforma-se, primeiro, em um deus dos fenômenos meteorológicos e, depois, como se num alargamento de suas esferas de poder, de toda a parte superior da esfera celeste. Em uma das representações contidas no templo de Baal, o deus era ladeado por duas outras divindades semelhantes a si,

⁵ “*Sich 'hellenisieren', das hieß, sich selbst treu zu bleiben und zugleich sein Selbst zu finden; es hieß, zu modernisieren*”. (Veyne, 2016, p. 50)

uma portando símbolo lunar e a outra um signo solar. O nome de uma das tribos de Palmira é derivado do nome do deus, trata-se dos “beni Metabol”.

Aponta Veyne que, no esteio do estabelecimento de uma devoção que visava uniformizar os membros do Império sob o culto a uma divindade comum, ocorrido já próximo à cristianização do Império, a figura de Baal acaba se confundindo com a do Sol,⁶ que, por sua vez, é uma espécie de imagem celeste da pessoa do imperador.

Palmyra: Requiem für eine Stadt [*Palmyre: L'irremplaçable trésor*, no original, ainda sem tradução para o português], é, em suma, um livro que, através de um estudo histórico a partir de diferentes aspectos da sociedade de Palmira no Período Imperial, constitui uma resposta para os atos extremistas lá acontecidos em 2015: aponta para a fluidez e a negociação de identidades e para diferentes possibilidades de apropriação passado.

⁶ Sobre o Sol como elemento mais que apropriado para uma certa uniformização da ideologia religiosa, Veyne comenta: “não tinha biografia mitológica e não era antropomorfo, assim como não tinha um nome próprio como os homens: era como era, o Sol, divindade material e metafísica”.