
ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA ANTIGA: DEBATES E PROPOSTAS

TEACHING HISTORY AND ANCIENT HISTORY: DEBATES AND PROPOSALS

Alex Aparecido da Costa¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo tratar do papel da História Antiga no Ensino de História, para isso, a discussão parte do debate em torno da ausência/presença da área no currículo do ensino básico, no qual a valorização da história do Brasil e da história recente levou, inicialmente, como contrapartida à proposta exclusão dos conteúdos referentes ao mundo antigo nos currículos. Embora o referido quadro já tenha sido revertido, buscou-se ao longo do texto destacar os esforços da História Antiga para romper com suas tradições eurocêntricas. Também foram apresentadas propostas relevantes de abordagem acerca da antiguidade para as reflexões do presente com base nas contribuições mais recentes da historiografia.

Palavras-chave: Currículo; Eurocentrismo; História Antiga.

Abstract: This article aims to address the role of Ancient History in Teaching and History, for this, the discussion starts from the debate around the absence/presence of the area in the basic education curriculum, in which the appreciation of the history of Brazil and history initially led, as a counterpart, to the proposed exclusion of contents referring to the ancient world in the curriculum. Although the aforementioned situation has already been reversed, throughout the text we sought to highlight the efforts of Ancient History to break with its Eurocentric traditions. Relevant proposals for approaching antiquity were also presented for the reflections of the present based on the most recent contributions of historiography.

Keywords: Curriculum; Eurocentrism; Ancient History.

¹ * Doutor em História Antiga pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá. E-mail alekscoستا1979@gmail.com

Introdução

O tema do ensino de história no Brasil teve como ponto de destaque os debates em torno da BNCC de 2015. A proposta tinha, entre outros elementos, a perspectiva de redução drástica da presença da História Antiga e da História Medieval nos currículos da disciplina. O parecer para o texto preliminar da área defendia a valorização temática da história do Brasil e da história recente e criticava o que chamava de excesso de conteúdos para além desses temas como fator negativo no processo de letramento histórico.

As críticas levantadas geraram reação das áreas de História Antiga e História Medieval que, após os debates, foram contempladas no componente curricular de História das versões posteriores da BNCC. Não cabe aqui a retomada da referida discussão¹, mas pontuá-la serve como ponto de referência para ressaltarmos as reflexões em torno do ensino de história no âmbito da História Antiga², reflexões que, inclusive são precedentes às controvérsias ocorridas a partir de 2015.

Tais reflexões apontam que a cultura histórica tradicional em torno do mundo antigo foi construída a partir de referenciais religiosos e cinematográficos e, mais recentemente, a partir de novelas, documentários, muitas vezes sensacionalistas, games, podcasts e outras mídias que vêm surgindo na esteira da revolução digital. É por meio desses canais que, na maioria das vezes se estrutura o conhecimento prévio dos alunos da educação básica, ocorre que esses meios de comunicação raramente oferecem uma perspectiva atualizada em relação às pesquisas mais recentes da História Antiga. Como consequência persiste no senso comum, e até mesmo no ambiente acadêmico, uma visão de viés eurocêntrico sobre a História Antiga.

Ensino de História e História Antiga

A raiz da ótica eurocêntrica na História Antiga remonta ao século XIX e início do século XX, quando importantes fatores influenciavam a disciplina da História e a pesquisa acerca do mundo antigo. Naquele período a Europa, devido à sua preeminência política e econômica, era hegemônica na construção das narrativas históricas sobre o Ocidente, e também sobre o Oriente, e imprimiu nelas seu pretenso papel central nos processos históricos, especialmente naqueles ocorridos em torno do Mediterrâneo Antigo. Foi nesse período de nascimento da ciência histórica, quando a crença na imparcialidade do historiador e a análise inadequada das fontes escritas dos autores antigos, transmissores das perspectivas das elites e dos conquistadores, que as narrativas dos acontecimentos da antiguidade foram utilizadas de forma anacrônica para justificar e fortalecer os processos de formação dos Estados-nações europeus e o imperialismo deles sobre várias áreas do resto do

globo. Nesse sentido, a visão de Roma como elemento civilizador do seu império era fator de justificativa das ações colonialistas europeias na África e na Ásia. Da mesma forma, as noções de povo e nacionalidade eram transpostas para o entendimento das realidades da Grécia e de Roma, entendidas como berços da civilização ocidental, cujo legado era preservado e transmitido pelas potências europeias para o resto do mundo contemporâneo, interpretado como território de barbárie e atraso, assim como foram vistos na antiguidade os povos que viveram além das fronteiras do mundo greco-romano³. Essa complexa elaboração baseava-se numa perspectiva unilinear que colocava a Grécia e, principalmente, o Império Romano como ápice daquele processo no qual o Antigo Oriente e o Antigo Egito eram elementos de uma corrida de revezamento histórico identificados como estágios iniciais da civilização, que só se realizaria plenamente por meio das ações de gregos e romanos (GUARINELLO, 2014).

Podemos destacar duas obras que contribuíram para a desconstrução da perspectiva eurocêntrica da História Antiga a partir da segunda metade do século passado. Em *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*, publicado em 1978, Edward Said, demonstrou que o orientalismo, ao estabelecer uma visão do Oriente como lugar exótico, inferior e estranho contribuiu para justificar a sujeição dos povos orientais. Embora o recorte principal do estudo tenha sido o mundo contemporâneo, principalmente a partir do século XVIII, Said não deixa de destacar o papel dos antigos na construção do orientalismo. A famosa passagem de Heródoto “O Egito é uma dádiva do Nilo” não deve ser entendida apenas como expressão do fascínio do historiador grego pelo papel daquele rio na vida dos egípcios. Tantas vezes repetidas nos livros didáticos de História a afirmação impediu que as mentes ocidentais reconhecessem as diversas realizações egípcias, que teriam sido meros frutos do determinismo geográfico e não da organização social, econômica e política de uma civilização genuinamente africana. E não convém culpar apenas Heródoto por essa construção, pois em outras passagens de sua obra ele reconheceu a importância e as contribuições do Egito, é o recorte e a simplificação promovidos no mundo contemporâneo que devem ser questionados. Em resumo, a História Antiga tradicional deslocou o Egito da África para que suas contribuições ao Ocidente fossem aceitáveis ao mesmo tempo que o manteve inferiorizado para justificar sua colonização.

O apagamento das contribuições orientais também foi objeto de estudos de Martin Bernal em *Atena negra: as raízes afro asiáticas da civilização clássica*, de 1987. Nessa obra o autor demonstra que os gregos antigos tinham consciência de que eram herdeiros culturais de muitos valores egípcios e orientais e que foi a partir

do século XIX que essa herança passou a ser excluída da construção do conhecimento sobre a Grécia. O eurocentrismo reivindicava para si o legado grego, mas este deveria ser exclusivamente europeu, por isso, entre outros aspectos, a migrações vindas do norte eram enfatizadas e as contribuições orientais eram obscurecidas, deslocando para o oeste a atenção sobre as narrativas sobre o surgimento da chamada civilização ocidental.

As duas obras apontadas podem ser consideradas dentro do contexto dos estudos culturais do pós-colonialismo, quando os interesses dos estudos deixaram de ter como foco as metrópoles e passaram a destacar as periferias em seus aspectos locais e resistências. Essas perspectivas foram abraçadas pela historiografia do mundo antigo, cujas pesquisas passaram a “descolonizar” a História Antiga. Nesse sentido, a Grécia passou a ser entendida como periferia do Império Persa, então centro do sistema-mundo no primeiro milênio, o Império Romano passou a ser analisado não só a partir do centro, mas também de suas províncias e as relações entre a Mesopotâmia, o Levante e o Mediterrâneo começaram a ser entendidas de forma global. Assim Grécia e Roma deixaram progressivamente de serem vistos como pontos culminantes da antiguidade e passaram a ser vistos como partes de um longo processo de integração do Mediterrâneo que ocorria desde a Idade do Bronze (GUARINELLO, 2010; 2014). Também passou a ser questionada a relação direta entre a antiguidade e a Europa moderna, pois, entre outros motivos, regiões como os países nórdicos, que hoje compõem o continente europeu não tiveram parte nos acontecimentos em torno do Mediterrâneo, ao passo que Egito e Oriente tiveram participação, mas não fazem parte da Europa atual.

Portanto, ao se pensar em legado do mundo antigo deve-se ter consciência que ele não pertence apenas à Europa, mas também é parte da tradição cultural de regiões mais amplas que englobam a África e a Ásia. E mesmo esse aumento de foco não deve nos fazer esquecer que o que tradicionalmente conhecemos como História Antiga diz respeito apenas a uma fração do globo que deixa de lado os processos ocorridos nas demais regiões. Apesar disso, nossos vínculos com o período que chamamos de antiguidade não podem ser negados, mas devemos questionar a reivindicação exclusiva da Europa e do Ocidente sobre a História Antiga, que é a raiz de seu viés eurocêntrico o qual deve ser combatido. Trata-se, portanto, de um problema de abordagem e não de conteúdo, pois a História Antiga não deve ser estudada por seu suposto legado para a civilização ocidental, mas sim por oferecer reflexões sobre experiências diferentes das nossas, contribuindo assim para análises das alteridades e estabelecimento de relações passado presente que podem enriquecer nossa cultura histórica não por suas semelhanças, mas por suas diferenças (SANTOS, 2019).

Dentro dessa busca de rompimento com o viés eurocêntrico da História Antiga tradicional, que já não está tão presente na academia, mas persiste na cultura história e no ambiente escolar, pesquisadores brasileiros tem se debruçado sobre as questões que afetam a qualidade do ensino de História Antiga no Brasil. Nesse sentido, destacaremos três discussões que oferecem contribuições importantes para o debate: a questão do livro didático, a formação de professores e as justificativas para o ensino de temas da antiguidade na educação básica.

A pesquisa de Silva (2014) discute o livro didático enquanto instrumento pedagógico para o ensino de História Antiga e identifica uma série de problemas que, decerto é comum com os outros períodos, mas que tem suas particularidades nos conteúdos referentes à antiguidade. Em primeiro lugar destaca-se a presença de informações desatualizadas ou até mesmo equivocadas. Os capítulos relacionados com Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma raramente são escritos por pesquisadores dessas áreas, tornando comum situações como simplificações e ausência de rigor crítico, fornecendo, por exemplo, caráter factual a eventos como a lendária fundação de Roma. A presença de anacronismos no uso de conceitos como imperialismo, colonização e reforma agrária também comprometem o ensino em função da falta de definições claras desses conceitos no contexto do mundo antigo. O autor também aponta o uso inadequado das fontes: os textos escritos dos autores antigos aparecem muitas vezes à margem da narrativa sem interpretação ou orientação para interpretação. Esse viés ilustrativo atinge principalmente as fontes iconográficas, que cumprem uma função generalizante, como imagens referentes à Atenas servindo de referência para toda a Grécia apesar da diversidade cultural do mundo helênico. Em face dessas deficiências o autor defende que as universidades valorizem mais a área de Antiga para que a formação dos professores contribuía para identificação e superação dos problemas apontados.

A questão da formação em História Antiga, levantada por Silva (2014) é aprofundada por Morales (2017) considerando suas contribuições para a formação do professor-pesquisador uma vez que a área oferece reflexões sobre os fundamentos científicos da História e é estratégica para a crítica das velhas narrativas e para a proposição de novas narrativas. Considerando que as disciplinas dos cursos de História devem contemplar as dimensões de conteúdo, didáticas e teórica, a História Antiga apresenta-se como um interessante “laboratório da História”. De acordo com Rüsen (2006), mais do que ensinar aos alunos o conhecimento histórico produzido pelos historiadores deve-se ensinar aos alunos as formas como o conhecimento histórico é produzido. Nesse sentido, é relevante considerar que grande parte das fontes da História Antiga são obras de historiadores daquele período e, por isso, fornecem

interessantes possibilidades de problematização de suas narrativas. Quanto à crítica aos aspectos tradicionais e à proposição de novas abordagens para a História Antiga, o autor argumenta que há desdobramentos positivos para os outros períodos históricos em virtude da função de desocidentalização da área a partir da abordagem da História Global, que permite observar o Mediterrâneo antigo de forma provincializada em relação à Pérsia, o grande império do período clássico da Grécia, com o qual suas pequenas cidades-estados precisam negociar e que, muitas vezes, arbitrava os conflitos internos helênicos.

Até aqui já foram apresentados vários elementos que afastam as restrições contra o ensino da História Antiga no ensino básico e que, por outro lado, reforçam sua importância para o ensino de História no Brasil. Ignorar a História Antiga, principalmente os resultados das pesquisas e debates recentes, deixaria nossos alunos à mercê de um conhecimento sobre a antiguidade baseada no senso comum, fetichizado pelos meios de comunicação e justificador de opressão e patriarcalismo nos discursos religiosos (FUNARI, 2004). Nesse sentido, podemos arrolar ainda as contribuições de Santos (2019), que apontam várias possibilidades da área para o ensino de História. O autor destaca que devido ao distanciamento no tempo e no espaço a História Antiga favorece a construção do conhecimento sobre a alteridade e a multiplicidade das experiências humanas, contribuindo para a compreensão de que as sociedades e seus mecanismos de funcionamento são invenções humanas. Isso permite colocar na perspectiva do processo histórico a própria duração da sociedade capitalista moderna por meio do estabelecimento de comparações e relações entre passado e presente. Ressalta-se também a problematização da característica lacunar das fontes, aspecto característico da pesquisa em História Antiga, as possibilidades das discussões sobre gênero nas diferentes sociedades antigas e a discussão sobre conceitos como democracia e república, não enquanto heranças para a sociedade contemporânea, mas em suas próprias características e especificidades que podem gerar reflexões sobre as instituições políticas atuais.

Três propostas de abordagens para o ensino de História Antiga

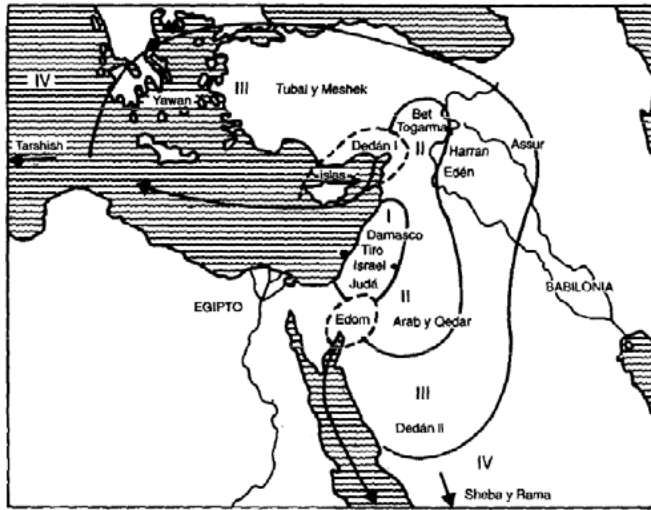
Dadas as considerações feitas até aqui apresentaremos três propostas de abordagem de temas para o ensino de História Antiga enfatizando a desconstrução do eurocentrismo persistente, sua relevância para o presente e a problematização de usos anacrônicos do passado.

Como já apontamos anteriormente, a visão tradicional acerca do mundo antigo assemelha-se a uma corrida de revezamento, na qual os povos vão passando o bastão civilizatório de mão em mão, estabelecendo uma noção de atraso e progresso

na relação entre as sociedades mais antigas e as mais recentes. Isso ocorre, em parte, porque Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma aparecem nos capítulos dos livros didáticos de forma sucessiva. São enfatizadas as obras arquitetônicas grandiosas, porém visualmente simples para Mesopotâmia e Egito – zigurats e pirâmides – ignorando que esses povos também construíram palácios e templos sofisticados. Para Grécia e Roma destacam a sofisticação de arcos e colunas, o esmero de capiteis e o movimento e perfeição anatômica das estátuas. Nessa forma de apresentação ignora-se a noção de processo, na qual os conhecimentos técnicos e artísticos são compartilhados por meio de contatos que ocorreram ao longo de todo o período, bem como a diferença de acesso a matérias primas essenciais, pois as jazidas de rochas eram abundantes na Grécia e em Roma e escassas no Egito e na Mesopotâmia.

Para confrontar essas visões o estudo dos fenícios tem um papel importante. O ensino de História deve superar a visão resumida desse povo, retratado simplesmente como uma lista de cidades de navegantes fundadores de pontos comerciais dos quais o mais famoso é Cartago. Apesar da complexidade do papel fenício no Mediterrâneo antigo não se trata de fazer um estudo profundo desse tema, abordagem que não se adequa à realidade da educação básica. Ao invés disso, convém, desde o planejamento da aula, observar os fenícios de forma global, destacando seu papel de interface mediterrânica dos impérios da Mesopotâmia, região central do sistema-mundo antigo. De acordo com Liverani (2016, p. 565-581), desde o século XII a.C. os fenícios mantinham importantes relações com o Egito e a Assíria, que eram os grandes impérios orientais do período. Entre estes e o Mediterrâneo as cidades fenícias foram mediadoras comerciais (ver figura 1) e culturais relevantes em função de sua presença em Chipre, Egeu, Sardenha, Sicília, península Ibérica e Tunísia. Para objetivo de nossa discussão é importante ressaltar a competição tecnológica e o compartilhamento de rotas com micênicos e gregos. O autor aponta que a presença fenícia no Mediterrâneo fomentou, por meio do comércio, formas de agregação política mais complexas e coerentes com as transformações econômicas ocorridas na Idade do Ferro, o que levou ao crescimento tecnológico e populacional nos pontos de contato e ao fortalecimento competitivo com os etruscos, povo que posteriormente teria influência fundamental na formação de Roma.

Figura 1 – A rede comercial de Tiro no século VI a.C. segundo Ezequiel, 27, 12-23



Fonte: Liverani (1995, p. 548).

Um dos traços marcantes da presença fenícia no Mediterrâneo é o que ficou conhecido como Período Orientalizante, ocorrido nos séculos VIII e VII a.C. Este fenômeno de trocas culturais é um ponto chave que demonstra os contatos entre Oriente e Ocidente durante o período da Grécia Arcaica, do qual os livros didáticos enfatizam principalmente as transformações políticas das cidades-estados gregas. É interessante notar que a discussão da cultura grega aparece nos livros didáticos enfatizando as obras do Período Clássico, situação que oculta as marcas de contato que eram evidentes no Período Arcaico. Cientes disso, os professores podem trabalhar com fontes imagéticas (figuras 2 a 5) para evidenciar as trocas culturais do Período Orientalizante.

Figura 2 – Faraó Miquerinos e esposa, c. 2500 a.C.



Fonte: JANSON; JANSON (1996, p. 25).

Figura 3 – Jovem de pé, Kouros, c. 600 a.C.



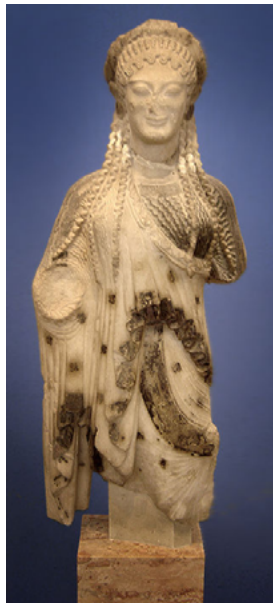
Fonte: JANSON; JANSON (1996, p. 57).

Figura 4 – Estátua do Templo de Abu, c. 2700-2500 a.C.



Fonte: JANSON; JANSON (1996, p. 34).

Figura 5 – Virgem de Quios, Kore, c. 520 a.C.



Fonte: JANSON; JANSON (1996, p. 58).

Como recurso didático, a apresentação das imagens permite chamar a atenção para semelhanças marcantes das esculturas, tais como as posições das pernas e a rigidez corporal, nas figuras 2 e 3, e também os olhos, nas figuras 2 a 5. Dessa forma,

ao enfatizar as relações e trocas de influências entre Oriente e Ocidente no Mediterrâneo Antigo o ensino de história contribui para desconstruir as abordagens eurocêntricas e unilineares acerca da História Antiga.

Entre as justificativas tradicionais acerca da relevância dos gregos antigos para o presente a democracia ateniense é sempre citada, porém com as conhecidas ressalvas sobre as diferenças entre aquela democracia antiga e a democracia moderna: o sistema de Atenas era de participação direta enquanto que as democracias contemporâneas são participativas; atualmente todos os indivíduos adultos, independente do sexo possuem deveres e direitos, entre eles o voto, já em Atenas apenas cidadãos do sexo masculino estavam autorizados a tomar parte nas discussões sobre os destinos da cidade-estado, o que excluía mulheres, escravos e os estrangeiros conhecidos como metecos, que incluía figuras tão ilustres como o filósofo Aristóteles; Atenas era uma cidade-estado com uma população aproximada de poucas dezenas de milhares de habitantes ao passo que as democracias modernas contam seus cidadãos na casa dos milhões distribuídos em vastos territórios com muitos estados, regiões e municípios. Embora não sejam as únicas, essas são as principais diferenças, e elas colocam dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem do tema sem que se corra o risco de cometer anacronismos.

Uma possibilidade interessante de abordagem pode se beneficiar da análise de Finley (1988, p. 17-53), sobre a democracia antiga e moderna. Ao tratar da questão dos líderes e liderados o autor inicia a discussão destacando a indiferença e ignorância dos eleitores das democracias modernas, o que justificaria a posição dos chamados teóricos elitistas, que são contra a participação popular na política em favor de político profissionais. Curiosamente, essa era uma postura parecida com a de filósofos antigos como Platão, que também era crítico da participação popular nas decisões da pólis ateniense. De acordo com o autor, a teoria elitista alega irrelevância da democracia antiga para o presente devido às diferenças de tamanho e complexidade em relação às democracias modernas, nas quais a participação popular mais intensa poderia causar distúrbios e extremismos. Finley (1988, p. 28-33) explica que, assim como nas democracias modernas, em Atenas era empregada a figura de especialistas que orientavam as decisões dos cidadãos que, ademais, discutiam amplamente entre si os temas que seriam votados na assembleia e que a participação popular não gerou os problemas apontados pelos teóricos elitistas. Afirma também que não se deve esgotar a discussão enfatizando apenas a divisão entre cidadãos e escravos, pois a complexidade social era bem maior com uma extensa clivagem que incluía camponeses, comerciantes e artesãos sem instrução dividindo a cidadania com as classes mais altas, mas que também estavam capacitados a decidir em função dos mecanis-

mos de participação oferecidos pelo sistema. Nesse sentido, o autor propõe avaliar o sucesso de Atenas a partir de critérios objetivos e destaca que a participação direta dos cidadãos permitiu aos atenienses construir, por aproximadamente duzentos anos, uma sociedade próspera, poderosa, estável, com paz interna e culturalmente rica. Ou seja, trata-se de um sistema que funcionou de forma positiva, pois essas apreciações são válidas para avaliar qualquer sistema de governo independente da época.

Para o ensino de História essa análise mostra que tratar o tema da democracia ateniense apenas em torno das semelhanças e diferenças em relação a democracia moderna não é uma abordagem desejada para o letramento histórico. O destaque para as diferenças de tamanho e dicotomia entre cidadãos e escravos favorece a inserção do tema numa visão linear, na qual o sistema ateniense seria aperfeiçoado na modernidade pela democracia burguesa liberal, na qual o sucesso do sistema é creditado à condução especializada de políticos profissionais. Ao contrário disso, uma abordagem mais interessante poderia enfatizar as formas de participação popular e seus benefícios em Atenas, para despertar questionamentos acerca da ausência desses mecanismos nas democracias contemporâneas, bem como as implicações desse ordenamento excludente nos debates políticos do presente.

Uma terceira proposta de abordagem do ensino de História Antiga relaciona-se com a famosa ideia de “pão e circo”. A análise do tema deve considerar sua historicidade e os usos distorcidos da expressão, que é utilizada amplamente no debate político contemporâneo. Nesse sentido é importante compreendermos a discussão do tema feita por Veyne (2015) para vislumbrarmos sua complexidade e seus usos a partir de sua historicidade desde o período greco-romano, no qual ele surgiu. Dessa forma deve-se observar que na Grécia Antiga não existiam instituições públicas a serviço da comunidade e as necessidades nesse campo eram supridas pelas elites por meio das liturgias, que eram deveres cívicos das elites para a comunidade e abrangiam o patrocínio de obras e festas públicas, festivais de teatro e defesa da cidade. Embora o papel dirigente das elites não enfrentasse oposição capaz de alterar as estruturas que lhe dava sustentação⁴, havia contestações e resistências que justificavam a prática do evergetismo⁵. Esse sistema também influenciou a Roma republicana, onde apesar de diferenças na natureza do sistema político, o quadro era semelhante, e os membros das camadas superiores da sociedade eram responsáveis pelo patrocínio de ações em prol da comunidade. Com o estabelecimento da monarquia imperial houve a concentração de poder na figura do príncipe, redução do espaço político e da participação popular e os provinciais passam a rivalizar com o poder de Roma. Esses são os elementos fundamentais para a compreensão da chamada político da

“pão e circo” no Império Romano. Merecem contextualização, igualmente, os jogos de gladiadores e a distribuição de alimentos, aspectos mais reconhecidos de nosso tema. Os primeiros eram uma tradição cívico religiosa romana em honra dos soldados mortos em batalhas que progressivamente se transformou em divertimento promovido pela aristocracia e pelo imperador e passou a atender, além da tradição, objetivos políticos; a segunda, obedecia a critérios complexos, era insuficiente e não contemplava todos os cidadãos, de forma que a plebe urbana, na verdade, precisava trabalhar para sobreviver (FAVERSANI, 2000, p. 86). Nesse contexto as arenas, muitas vezes, eram palcos de expressão de descontentamento popular. Então, para evitar o anacronismo em torno da ideia de “pão e circo”, devemos entender que em Roma a elite não precisava iludir a plebe, pois sua posição dirigente estava assegurada e não existia o mesmo conceito de participação política que conhecemos hoje. Todavia, se a aristocracia não cumprisse a tradição e não sanasse demandas imediatas de sobrevivência do povo, poderia haver descontentamento popular e, então, um problema político.

Em virtude dessas especificidades a famosa passagem de Juvenal, que viveu por volta dos séculos I e II d.C., precisa ser interpretada em seu contexto. Nas *Sátiras*, 10, 81 ele escreveu: “O povo romano, que em outros tempos distribuía magistraturas, ligas, legiões, tornou-se mais modesto: seus desejos ansiosos não exigem nada mais do que duas coisas, seu pão e seu circo.” Segundo Veyne (2015) os versos de Juvenal apenas lamentam que Roma teria se tornado em sua época somente a capital de uma monarquia imperial, não cabendo, portanto, a interpretação que os versos adquiriram posteriormente. Em seu sentido proverbial utilizado atualmente a ideia de “pão e circo” expressa uma confusa ideia de despolitização segundo a qual o pão e o circo eram uma barganha em troca do poder e privilégios da classe dirigente. É interessante notar que essa interpretação se associa a conceitos modernos, pois tal despolitização, quando evocada a partir da perspectiva direitista, seria explicada pelo fato de que as satisfações materiais mergulhariam o povo em um materialismo sórdido fazendo-o esquecer da liberdade, ao passo que do ponto de vista da esquerda satisfações inconsistentes ou ilusórias desviam o povo da luta contra a desigualdade. Assim, em ambas interpretações as elites oferecem, de forma calculista, prazer ao povo, que se vende ou deixa-se enganar. Trata-se de uma leitura que não explica a realidade ao reduzir as vontades populares a meros joguetes de poderosos. Na verdade, segundo o autor, tanto no presente quanto no passado, o interesse político reside no desejo de que o governo faça uma boa política e não que cada um a faça, pois como foi apontado, mesmo na democracia ateniense, em que havia a participação direta, os cargos mais importantes eram exercidos tradicionalmente pelos po-

derosos. Ou seja, o povo não possuía o controle da política para tê-lo entregue aos aristocratas que patrocinavam a política do “pão e circo”. Ademais, o evergetismo era, principalmente, uma forma de competição entre os aristocratas por prestígio e reconhecimento diante de sua comunidade.

É importante para o ensino de história problematizar a noção de “pão e circo” pois, no contexto do capitalismo, em sua busca constante para maximizar a exploração do trabalho, o uso da expressão associa-se com a preocupação acerca das “massas ociosas” e manipuláveis por não estarem submetidas à disciplina do trabalho para sobreviver (GARRAFFONI, 2008, p. 107-109). De forma mais direta no contexto brasileiro a noção de “pão e circo” é associada com futebol, carnaval e programas de distribuição de renda, que seriam as ferramentas da despolitização dos cidadãos, mas, como vimos trata-se de uma simplificação que pode ser questionada durante as aulas a partir da introdução de imagens ou textos em que arquibancadas e blocos aparecem como palco de expressão da consciência política dos indivíduos por meio de faixas e protestos que são comuns nesses espaços. De forma parecida, o usufruto de programas de distribuição de renda ou outras formas de políticas públicas não significam abdicação da consciência política, mas sim sua afirmação na medida em que se compreende o papel necessário do Estado no âmbito das questões sociais.

Considerações finais

Neste artigo buscamos demonstrar as raízes eurocêntricas da História Antiga e os esforços de superação dessa perspectiva desde o surgimento dos estudos pós-coloniais. Apresentamos também contribuições mais recentes em torno do debate curricular, das deficiências do livro didático e da formação de professores. Em seguida apontamos três propostas de abordagem para o ensino de História Antiga enfatizando as relações e contribuições do Antigo Oriente para as civilizações do Mediterrâneo Antigo, a relevância da democracia ateniense para reflexões sobre a política contemporânea e, por fim, destacamos formas de desvendar as distorções e anacronismos em torno da ideia de “pão e circo”, bem como as possibilidades de usá-la para discutir a crítica política e o acesso a medidas de assistência pública no presente.

A busca por um ensino de História capaz de superar elementos tradicionais da disciplina que não contribuem para uma boa formação da consciência histórica dos alunos passa pela identificação desses elementos nos materiais didáticos e na cultura histórica de professores e alunos. Para isso o foco não deve ser a seleção de conteúdo, mas sim a mudança de abordagem em relação a eles. Ao não fazer isso in-

corre-se no risco de os alunos sofrerem uma formação histórica sem a mediação dos elementos da ciência histórica e, portanto, suscetíveis de distorções e anacronismos indesejados.

Referências

- BERNAL, Martin. Barcelo: **Atenea Negra**: las raíces afroasiáticas de la civilización clásica. Crítica, 1993.
- FAVERSANI, Fabio. *Panem et Circenses*: breve análise de uma perspectiva de incompreensão da pobreza no mundo romano, **Varia Historia**, n. 22, p. 81-87, 2000.
- FINLEY, Moses I. **Democracia antiga e moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FUNARI, Pedro Paulo. A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 4, p. 1-9, 2004.
- GARRAFFONI, Renata Senna. Lendo sobre arenas romanas e repensando o papel dos gladiadores. **Mimesis**, Bauru, v. 29, n. 2, p. 105-122, 2008.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2014.
- JANSON, H. W.; JANSON, Anthony. **Iniciação à História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LIVERANI, Mario. **El Antiguo Oriente**: Historia, Sociedad y economía. Barcelona: Crítica, 1995.
- LIVERANI, Mario. **Antigo Oriente**: História, Sociedade e Economia. São Paulo: Edusp, 2016.
- MORALES, Fábio Augusto. Por uma didática da História Antiga no ensino superior. **Mare Nostrum**, n. 8, p. 79-114, 2017.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.
- SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. O ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. **Outros Tempos**, v. 16, p. 128-145, 2019.
- SILVA, Gilvan Ventura da. **Os antigos e nós**: ensaios sobre Grécia e Roma. Vitória: UFES, 2014.
- VEYNE, Paul. **Pão e circo**: sociologia histórica de um pluralismo político. São Paulo: Unesp, 2015.
-

Notas

- ¹ A revista *Mare Nostrum*, v. 8, n. 8 de 2017 dedicou um dossiê sobre o tema que aprofunda a discussão em vários artigos.
- ² Nos ateremos aqui às discussões no campo da História Antiga em função de ser nossa área de pesquisa e ressaltamos que as contribuições dos pesquisadores do medievo foram igualmente frutíferas ao debate.
- ³ Ilustram esse contexto a obra *A história do declínio e que do Império Romano*, de Edward Gibbon, publicada entre 1776 e 1788, que estabelecia paralelos entre o Império Romano e o Império Britânico, e também o intrincado debate do *oikos*, que arrastou diversos historiadores em discussões, muitas vezes anacrônicas, acerca das relações econômicas e sociais da antiguidade. Em uma obra recente Guarinello, (2014, p. 17-57), apresenta uma análise da historiografia sobre a antiguidade desde o século XII d.C.
- ⁴ Mesmo durante a democracia ateniense os cargos mais elevados eram exercidos por membros tradicionais da aristocracia.
- ⁵ Essa palavra não existia na antiguidade e foi criada pelo autor para descrever as práticas dos membros das elites presentes em inscrições que homenageavam aqueles que “ajudavam a cidade” (εὐεργετεῖν τὴν πόλιν).
-