



REFLEXÕES SOBRE OS SENTIDOS DOS PASSADOS DISTANTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ORIENTE E A ANTIGUIDADE COMO IMAGENS MÍTICAS

Lolita Guimarães Guerra

Faculdade de Formação de Professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

lolitag@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir a produção de imagens míticas do Oriente e da Antiguidade a serem consideradas na formação de professores de História. Nos preocupamos em como a História é instrumentalizada para ensejar memórias e identidades legitimadas quando há grande investimento do capital privado para tanto. Identificamos conteúdos curriculares, livros didáticos e saberes pré-profissionais não escolares que ensejam discursos estereotipados sobre identidades religiosas, de gênero e nacionais e étnico-raciais.

Palavras-Chave: Antigo Oriente; Formação de Professores; Memória e Mito.

Abstract:

This paper aims to discuss the production of mythical memories regarding the East and Antiquity, considered in History teachers' training. It concerns how History is made an instrument to bring forward legitimized memories and identities when there's big investment of private capital. It identifies contents in History syllabus, textbooks and pre-professional nonacademic learning, which entice stereotyped discourses about religious, gender, national and racial identities.

Keywords: Ancient East; Teachers' training; Myth and Memory

Introdução: alguns problemas e pressupostos

Dentre os cursos de História Antiga, no âmbito das graduações em História, encontramos, com frequência, variações da terminologia ‘História Antiga do Oriente’ para a titulação de disciplinas relativas ao estudo da Ásia Ocidental na Antiguidade. Destacamos alguns desses casos. No Estado do Rio de Janeiro, na UERJ, o observamos tanto no Bacharelado quanto nas Licenciaturas em História oferecidas pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (Rio de Janeiro), quanto na Faculdade de Formação de Professores (São Gonçalo). Fora do Estado do Rio, em Minas Gerais, observamos disciplinas de mesmo título na UFSJ e na UFU (respectivamente, obrigatória e optativa para os cursos de Licenciatura em História). Fora do Sudeste, na UFSC, encontra-se a disciplina ‘História do Oriente Antigo’.

A legitimidade do recorte pressuposto pela terminologia ‘História Antiga do Oriente’ e a própria expressão devem ser discutidos. No campo da História Antiga, diversas frentes de debates podem ser abertas, dentre as quais a centrada nas conectividades mediterrânicas e afroeurasiáticas é especialmente profícua, como se apresentam as obras de Fernand Braudel (1998), Peregrine Horden e Nicholas Purcell (2000), Justin Jennings (2011), Cyprian Broodbank, (2013) e Kostas Vlassopoulos (2013). Essa abordagem abre campo à possibilidade de narrativas globais da História, preocupadas não tanto em substituir o eurocentrismo por uma nova centralização na Ásia ou na África, mas em reavaliar os termos sobre os quais se assenta a setorização de nossa disciplina, por um lado, e a condução da narrativa histórica por objetos caros à historiografia da Europa, por outro. Entretanto, apesar dessa possibilidade aberta já a tempos pela disciplina, persiste a ideia de um ‘Oriente’ e, especialmente, de um ‘Oriente’ em oposição a um ‘nosso Ocidente’. Essa ideia se expressa nos currículos dos cursos universitários de História e em livros didáticos, vindas desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) até a Base Nacional Comum Curricular em suas três versões (2015-2018). Essa presença explica, em parte, uma boa aceitação do conceito ‘História do Oriente’ em cursos de Formação de Professores. Nos interessa, porém, seguir por um caminho que permita ver também como outros discursos presentes nas vidas dos professores em formação sustentam sua cristalização. Apesar da História estar atenta, desde o *Orientalismo* de Edward Said (1978) para a artificialidade do conceito de ‘Oriente’, este se mantém confortavelmente no cotidiano universitário e escolar, sem que sua comunicabilidade seja prejudicada pelo debate contemporâneo. Para contribuir ao desvelamento desse problema, gostaríamos de pensar as amplas condições institucionais de difusão e afirmação da alteridade ‘Oriente-Ocidente’, nas quais não operam apenas professores e diretores de escolas, mas os próprios alunos, suas famílias e suas comunidades mais amplas.

Antes de prosseguirmos, é pertinente deixar alguns pressupostos claros ao leitor. Concordamos com Daniel Snell quanto à inadequação e ao eurocentrismo inerente a termos como

‘Oriente Próximo’ e ‘Oriente Médio’. Para caracterizar uma dada região do globo, tais termos referenciam diretamente sua proximidade com a Europa, ou seja, avaliam a Ásia Ocidental em termos europeus (SNELL, 2005: p. xviii). O problema foi desenvolvido por Edward Said no prefácio à reedição de 2003 de *Orientalismo*: ‘ênfasis que nem o termo ‘Oriente’ nem o conceito de ‘Ocidente’ têm estabilidade ontológica; ambos são constituídos de esforço humano – parte afirmação, parte identificação do Outro’ (2007: p. 13).

O ‘Oriente’, portanto, não existe como objeto ‘natural’ da ciência. Pelo contrário, como tantos objetos das ciências humanas, ele se constrói no tempo pela ação humana. Assim, nosso objetivo é contribuir para uma história do ‘Oriente’ como objeto de estudo, destacando o ocultamento de sua própria historicidade. Para tanto, nos servimos de reflexões trazidas por Mario Liverani sobre a ‘imagem mítica’ do Oriente. Seu trabalho nos ajuda a pensar a documentação do *Antigo Testamento* como um dos eixos de longa temporalidade de construção de uma alteridade essencialista e estereotipada na qual se conjugam ideias sobre mulheres e estrangeiros atravessadas pelo combate à diversidade religiosa. Os redatores desses documentos, atuando majoritariamente no período pós-exílico, constroem uma imagem mítica do ‘Oriente’ como contraposição a uma identidade unívoca e idealizada, de orientação monoteísta, masculina e ‘nacional’. Para isso, remetem a um passado das comunidades levantinas, em que conflitos políticos contemporâneos já estariam estabelecidos. O *Antigo Testamento*, portanto, figura como material de grande interesse para pensarmos a dimensão política da produção de memórias e, mais ainda, como essa produção faz uso de estereótipos e oposições binárias para sustentar discursos de poder. Este problema não é exclusivo à História da Antiguidade como campo de pesquisa, mas pode ser observado também na história que se ensina. Devemos lançar nossa atenção sobre ele pela grande circulação das imagens ensejadas pela documentação veterotestamentária sobre o ‘Oriente’. Dizemos isso porque, ao lado da *Bíblia* como livro de mais ampla presença nas casas brasileiras, está o livro didático e, justamente, este pode servir de veículo para legitimação de estereótipos e oposições binárias como observadas no texto religioso.

Um exemplo de afirmação de estereótipos é encontrado em um dos livros aprovados para o 6º ano do Ensino Fundamental pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2017, assinado por Alfredo Boulos Júnior. Em seu oitavo capítulo – ‘Hebreus, Fenícios e Persas’ – chama atenção o favorecimento dado ao primeiro grupo, ‘hebreus’, caracterizados de maneira homogênea, sem conflitos ou contradições, pela religião monoteísta (2016: pp. 152-174). Enquanto aos ‘fenícios’ e ‘persas’ são oferecidas quatro e duas páginas, respectivamente, aos ‘hebreus’ são oferecidas nada menos de dez páginas. Observemos como são tratados ‘hebreus’ e ‘fenícios’. Para o primeiro grupo, há cuidado em caracterizar a cosmovisão monoteísta, porém, as narrativas bíblicas como históricas,

sem qualquer aparato crítico ou reflexão sobre seus contextos de produção (apresentando, inclusive, uma continuidade incontestada entre a antiguidade e a contemporaneidade em termos de práticas judaicas). Esse tratamento pormenorizado é coroado por elementos de ordem supostamente ‘ética’ a serem discutidos com os estudantes a partir dos escritos proféticos bíblicos. Em contraposição, os ‘fenícios’ recebem um tratamento tecnicista, sem qualquer debate sobre as visões de mundo passíveis de se construir historicamente a partir da documentação material (única apresentada no livro). Não há, por exemplo, informações relativas à religião. Isso é significativo, pois o capítulo trata esses dois grupos culturais postos como geograficamente próximos por recortes temporais (de 1800 aEC a 135 EC e de 1400 aEC a 64 aEC) em parte sincrônicos. Assim, se oferece uma oposição entre religião, ética e continuidade da memória, por um lado, e, por outro, sua total ausência. Àquilo que advém dos ‘fenícios’ e é do interesse da História construída pelo livro, a escrita, é atribuída continuidade até o mundo contemporâneo, porém como se, uma vez desenvolvida esta ferramenta, seus primeiros usuários perdessem protagonismo histórico.

No âmbito do ensino da História escolar circulam ideias que reatualizam oposições binárias e estereótipos cuja construção, fundamentada em antigas leituras religiosas de mundo, não deixa de se atualizar por um verniz ‘ético’. Essas ideias chegam à universidade e à formação de professores de História e podem ser reafirmadas quando o licenciado retorna à escola como profissional. Assim, a escola e a universidade podem ser lugares de reafirmação de preconceitos e violências ligadas a identidades religiosas, de gênero e étnico-raciais que cristalizam a leitura do ‘outro’ e de nossas próprias contradições como algo ‘estrangeiro’. Neste trabalho, pensamos a construção da alteridade no material veterotestamentário como suporte para uma reflexão política sobre a relação de nosso campo com as identidades e memórias legitimadas e combatidas no âmbito de nossas relações com o Estado e o capital a partir da escola e da universidade, ou seja, na amplitude da formação histórica dos cidadãos brasileiros e professores de História.

1. História, memória, identidade.

Uma observação de Mario Liverani sobre a historiografia do Oriente se faz bastante pertinente para o ensino da História Antiga quanto a seus conteúdos, abordagens e objetivos:

As culturas históricas pré-clássicas do Oriente Próximo são, hoje, reconstruídas tendo por base a documentação arqueológica textual proveniente de escavações desenvolvidas nessas regiões durante mais de um século. Antes das escavações, não tínhamos mais qualquer sinal de muitos

desses povos: não apenas dos fatos históricos e dos traços culturais, mas também do nome, para não falar de suas línguas escritas. Sua descoberta constituiu um dos principais, se não o principal, enriquecimento e ampliação do conhecimento histórico moderno, um fenômeno que até hoje ainda não se exauriu e que, aliás, continua a apresentar, em ritmo acelerado, descobertas que exigem uma revisão, ou até mesmo a primeira redação, sobre fases históricas inteiras com duração e complexidade que não são irrelevantes.

No entanto, a cultura europeia sempre conservou certa ‘memória’ do quadro histórico do Antigo Oriente ligada, entretanto, a fontes e canais que lhe atribuíam um caráter, de certa forma, mítico – ou seja, absoluto e preconceituoso, mas pouco histórico e documentado. Dado que os mitos são tenazes e geralmente inadvertidos, sua influência continua, de alguma maneira, a condicionar até mesmo os estudos históricos mais recentes (LIVERANI, 2016: p. 27).

As palavras de Liverani devem ser trazidas à reflexão sobre o ofício do historiador como professor de história, e principalmente como formador de futuros professores. Presentes na edição de 1988 da obra, se fazem ainda pertinentes ao sinalizarem a possibilidade de um conflito nos fundamentos de nossa disciplina. De um lado, nos deparamos continuamente com novas escavações e, a partir delas, ‘novas abordagens, novos problemas, novos objetos’ – para usar as palavras de Le Goff e Nora (1974). De outro, um tipo específico de memória construída às margens da pesquisa histórica e do estudo da história, mas mesmo assim com o potencial de permear o trabalho do historiador. Na perspectiva de Mario Liverani, essa memória pericentífica tem condicionado a história que se produz a respeito do chamado ‘Antigo Oriente’.

O que está em jogo é a produção das identidades em múltiplas dimensões sociais e campos do saber responsáveis pelas memórias sociais. Falemos de identidades sociais, étnicas ou de gênero, é fundamental partir do ceticismo próprio ao nosso campo: os objetos da História não são ‘naturais’. Nada a respeito das identidades é natural. Pelo contrário, todos os vocábulos identitários com os quais frequentemente operamos (‘mulher’, por exemplo), são construtos, muitas vezes de longa temporalidade e vasta espacialidade. A própria ideia de que há algo de ‘natural’ a respeito deles já é historicamente construída e oculta sua historicidade ou, dito de outra forma, que elas sejam adquiridas e transformadas no tempo e através de processos frequentemente conflitivos ou que justificam conflitos preexistentes (GUARINELLO, 2014: p. 8). Assim, é necessário estar atento ao caráter

convencional dos vocábulos relacionados às identidades. Termos como ‘mulher’ ou ‘Oriente’ constituem convenções a partir das quais a comunicação da disciplina é conduzida, porém são sempre generalizantes, encobrem contradições e têm o potencial de reafirmarem estereótipos e preconceitos. A terminologia e os conceitos envolvidos no estudo da História constituem descrições e classificações, rótulos abreviados jamais utilizados de modo ‘neutro’, mas, como demonstrou Moses Finley em 1975, não podemos aboli-los completamente, pois isso impossibilitaria o próprio discurso histórico (1985: pp. 59-61).

Dentre as dimensões sociais de construção das identidades, com as quais lidamos, portanto, por meio de generalizações, destaca-se a História como disciplina e como olhar para o mundo, sempre a meio caminho entre o serviço de desnaturalização da realidade social e as pressões (que invadem a disciplina) de responder a uma memória mítica, totalizante e amparada em fórmulas convencionais de uso corrente. É relevante ter em mente esse lugar de conflito quando acompanhamos Guarinello no pensamento sobre a História enquanto um tipo peculiar de memória social (2014: p. 9). Essa ideia nos impede de pensar a História fora do mundo e de movimentos muito mais amplos de produção das representações sobre ele, dentre as quais destacamos as identidades. Considerando-se esta relação da História com as mais amplas dimensões da vida, acompanhamos Norberto Guarinello, ao afirmar que a identidade não depende exclusivamente da História:

Ela faz parte de um movimento político e cultural mais amplo, inserido nas nossas instituições e nas nossas práticas culturais, em nossos hábitos, na língua que falamos, nas influências que recebemos do exterior, nos filmes a que assistimos, na música que ouvimos, em nossas crenças religiosas, em nossa tolerância ou intolerância com o que é diferente de nós (2014: p. 8).

Assim, pensamos a História como *um* dos campos de ação da formação de uma memória social e, portanto, da identidade coletiva como produto desses amplos movimentos inseridos nas nossas instituições e práticas culturais de que fala Guarinello. Para se falar em identidade e memória então devemos ter em conta contextos pré-formativos e performativos de estudantes e futuros professores. Entre a história e a memória disputam as duas formas de se encarar os objetos de estudo: uma postura investigativa que demanda a composição de sempre revogáveis sentidos para os vestígios do passado e, por outro lado, os diversos olhares derivados de nossas experiências sociais mais amplas, as quais jogam justamente com as convenções eivadas de estereotípias com as quais precisamos lidar para garantir a comunicabilidade de nossa ciência.

O que dissemos até agora não tem a ver especificamente com o construto chamado de ‘Antigo Oriente’, mas com mecanismos de relacionamento com o passado, que operam no sentido de produzir memórias. Dentre esses mecanismos, temos os de ordem ‘pública’, ou seja, do campo mesmo dos ‘equipamentos públicos’ e das instituições estatais. Podemos pensar o ‘público’, aqui, em um sentido daquilo que se dá a ver por uma ‘face pública’ e em oposição ao ‘privado’, e, portanto considerar instituições comunitárias de amplo alcance, mas virtualmente independentes do Estado, como igrejas, famílias, associações comunitárias. Por fim, é preciso levar em conta também mecanismos constituídos na ordem privada e pessoal, ou seja, formados pela e na trajetória individual, e que se articulam nas dimensões conscientes, subconscientes e inconscientes do sujeito. Vistos em conjunto, esses mecanismos estabelecem relações com o passado que dispõem cada um de nós em um particular posicionamento espaço-temporal a partir do qual nos vemos próximos ou distantes uns dos outros, assim tecendo associações que nos permitem pensar em termos de agrupamentos sociais. Esses vínculos, no entanto, são imaginários. O par memória-identidade atua, principalmente em nossas auto-imagens, sejam elas consensualmente entendidas como verdadeiras, sejam elas rejeitadas pelo senso-comum.

Voltemos a Guarinello. Uma das mais importantes observações do autor surge quando ele chama atenção para a Escola como instituição de Estado que está no cerne dessa disputa entre a história (como ciência) e a memória social, justamente por ser a primeira o instrumento principal por meio do qual o Estado formula uma memória e uma identidade coletiva supostamente legítimas, mais especificamente através dos currículos e conteúdos históricos (2014: p. 10).

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) que hoje os pretende suplantar são exemplos explícitos desses conflitos, assim como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que gostaríamos de discutir¹. O PNLD afeta tanto o ensino público quanto o privado, porém é dinamizado pelo setor privado do capital. Isso porque os monopólios editoriais do país privilegiam a produção e a publicação de obras a serem aprovadas anualmente pelo Programa e, assim, a serem compradas tanto pelo setor público quanto pelo setor privado da Educação. Desde a implantação do Programa em 1985, o governo brasileiro mantém-se como o maior comprador de livros do país, ao mesmo tempo em que sua produção é monopolizada pelos grandes grupos empresariais nacionais e internacionais (CASSIANO, 2013, 23). Está em jogo, portanto, manter o Estado como principal comprador dessas obras e garantir a ocupação do mercado da escola pública. As demandas institucionais, aqui, servem à adequação do livro como *commodity*,

1 Para um histórico dos PCNs e da BNCC, ver TEIXEIRA, 2000 e PEREIRA, 2018. Para um histórico do PNLD, ver CASSIANO, 2013.

com vistas ao público consumidor mais vasto possível. Como resultado, fica a desejar a adequação dos livros à legislação impulsionada pelos movimentos sociais ou por suas demandas ainda não legisladas na educação².

Os trabalhos de Circe Bittencourt (1997) e Célia Cassiano (2013) têm muito a nos dizer sobre o caráter comercial do livro didático e de seu lugar em meio a interesses privados, da indústria editorial. Com os livros didáticos, a construção de memórias e identidades coletivas legitimadas pelo Estado está significativamente condicionada pelo capital. Portanto, é, no mínimo, ingênua qualquer proposta no sentido de minimizar a interferência do Estado ou seus próprios instrumentos de controle sobre a educação nacional. No caso, novamente, da relação entre interesse público e atuação do Estado, é preciso considerar também a contaminação de nossa democracia pela teocracia e as oligarquias ruralistas e industriais (e suas inter-relações). Junte-se a isso as concessões midiáticas, em especial televisivas e radiofônicas (concessões essas que deveriam servir a interesses públicos, e não privados). A promiscuidade das relações entre o Estado e o empresariado, refletida nas bilionárias desonerações fiscais a empresas e igrejas, nos leva então a questionar os mecanismos de produção das memórias sociais em nosso país, e portanto, das identidades fomentadas por tais memórias.

A considerar as diferenças relevantes às identidades de gênero, de raça e de classe, organizadas hierarquicamente sobre seleções cuidadosas de conteúdos e suas interpretações nas instituições de educação e comunicação (no que incluem-se as igrejas), é preciso ter em mente o papel de oposição ativa a ser desempenhado pela Universidade e pela Escola frente a memórias sociais legitimadoras da desigualdade e da violência, fomentadas pelo capital e legitimadas pelo Estado. Nesse sentido, é fundamental pensarmos a respeito da formação de professores, e de nossa formação continuada, como professores e futuros professores de História. No campo da História Antiga, o chamado ‘Oriente’ tem um papel fundamental para essa reflexão. A partir dele, podemos articular questões sobre gênero, religião e nacionalidade³ de maneira a trazer para o centro da narrativa

2 Exemplos podem ser observados em livros didáticos para o 6º Ano do Ensino Fundamental recomendados pelo PNLD de 2017. Em dois casos dentre eles (BOULOS JÚNIOR, 2015; VAINFAS et al, 2015;), não nos parece satisfatória a resposta dada à Lei 11.645 de 2008, que estabeleceu para o ensino fundamental e médio, público e privado, a obrigatoriedade do ‘estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena’. O que neles observamos é, literalmente, a inserção de capítulos sobre sociedades indígenas e/ou sobre sociedades africanas nas unidades iniciais dos livros. O posicionamento desses conteúdos não permite falar em uma História (em termos de macro-narrativa) da qual essas sociedades fazem parte ativamente. Isso fica especialmente claro no tratamento da História Indígena, relegada aos capítulos relativos à Pré-História, e na insistência em se considerar como satisfação à lei a mera demarcação do Egito no continente africano, ou a inclusão de conteúdos sobre a Núbia, cuja história se entrelaça à do Egito, sem que se contraponha um modelo civilizacional pautado em fenômenos cujas ‘origens’ estariam na Antiguidade: as cidades, a escrita, o Estado e seu domínio sobre os recursos naturais.

3 Adotamos o termo com toda consciência da inexistência de Estados Nacionais, no sentido moderno do termo, na Antiguidade. Porém, consideramos uma terminologia preferível a ‘autoctonia’, pois tem o potencial de englobar grupos cuja identidade não está necessariamente demarcada pela presença contínua em um território, mas em critérios ligados à religião, à língua e à construção de uma memória unificadora em torno de um ancestral comum

histórica a reflexão sobre como nossas identidades se formam a partir de uma memória elaborada na duração, em um processo cheio de conflitos e contradições.

2. O ‘Antigo Oriente’ como imagem mítica: religião, gênero e nacionalidade.

Voltemos à reflexão de Liverani sobre as contradições inerentes à historiografia do Antigo Oriente (2016: pp. 27-30). O historiador italiano chama atenção às maneiras como este tem sido interpretado dentro e fora da literatura especializada, em grande parte por influência do material bíblico e herodoteano, e a despeito das produções de vanguarda pela historiografia e a arqueologia. Por um lado, a documentação grega produzida na Antiguidade (em especial Heródoto) constituiu uma espécie de ‘antropologia da contraposição’, em que o Oriente se constitui em uma alteridade essencial. Essa leitura o opõe, diametralmente, ao ‘nosso’ Ocidente, consolidando os mitos do despotismo oriental (em oposição à democracia), da magia (em oposição à razão) e do imobilismo tecnológico e cultural (em oposição ao dinamismo e à inovação).

Por outro lado (seguimos com Liverani), a ideia do Oriente como ‘lugar de origem’ atribuiu-lhe uma dignidade incontestável. A ligação entre os textos do Antigo Testamento e a difusão das religiões monoteístas atribuiu-lhes uma ‘respeitabilidade e um carisma de verdade’ que marcaram a memória e a produção de conhecimento sobre o Oriente Próximo. Assim, missões arqueológicas no Levante e na Mesopotâmia, até o último século, foram motivadas, financiadas e divulgadas por sua presumida relevância para a comprovação das narrativas contidas no Antigo Testamento. Além disso, a composição de suas equipes estava visivelmente comprometida, formada por filólogos, historiadores e arqueólogos judeus, pastores protestantes e padres católicos (LIVERANI, 2016: pp. 28-29).

Ao tratar da imagem do Oriente como ‘lugar de origem’, Liverani chama atenção para um detalhe importante. Há ainda na documentação veterotestamentária uma imagem do Oriente como referencial de contraposição, semelhante àquela atribuída por Liverani à documentação grega, mas com o detalhe importante deste estar presente em uma narrativa de origens:

A convicção da unicidade e diversidade da história de Israel como povo “eleito” foi transmitida, em parte também (mas em sentido negativo), às culturas históricas circundantes e citadas no Antigo Testamento – dos assírios aos caldeus, dos canaanitas aos filisteus – dado que também elas constituem

(LIVERANI, 2016: 399). Mais ainda, entendendo que o conceito pode invisibilizar a carga étnico-racial embutida na construção de identidade e alteridade que dela pode fazer uso, retomamos esse problema ao lidar com ele, mais à frente.

partes instrumentais (dependentes da vontade divina) de uma história de salvação do gênero humano em suas fases iniciais e mais significativas (LIVERANI, 2016: p. 28).

A presença do Oriente como contraponto originário idealizado pelos redatores do Antigo Testamento opera também com a mencionada ‘antropologia por contraposição’, com a possibilidade de se acrescentar a ela o modernizado mito das origens que vê no Oriente o ‘berço’ da civilização, ou seja, da promoção de tecnologias e formas de organização de uma cultura elevada cuja história caminha em nossa direção (LIVERANI, 2016: p. 29). Gostaríamos de levar em consideração esse aspecto teleológico ao pensar na forma como surgem gênero, religião e nacionalidade nessa documentação. Vemos a memória sobre o Oriente difundida pelo cristianismo e o judaísmo como a dimensão formativa de identidades em oposição no campo da religião, das quais derivam, na contemporaneidade, políticas institucionais e informais relativas a gênero e nacionalidade, passíveis de serem desdobradas em uma dimensão étnico-racial. As narrativas do Antigo Testamento fazem do politeísmo (representado frequentemente por figuras femininas ‘estrangeiras’ do cenário levantino) um fator a ser ativamente combatido, demarcado pela rubrica da ‘idolatria’. Reflitamos um pouco a esse respeito.

O Levante (território que compreende a Palestina, a Síria e o Líbano) do primeiro milênio antes de nossa era caracterizava-se por sua atuação como região de portos por onde desde a Idade do Bronze escoavam produtos vindos de tão longe quanto o Vale do Indo, passando pelos Zagros e a Mesopotâmia. As praias cananeias, ricas em *murex*, garantiam a produção da púrpura exportada por todo o Mediterrâneo. Kostas Vlassopoulos chama atenção para a intensa atividade cidadã de cidades como Biblos e Mari no segundo milênio e Tiro e Sidônia no primeiro (2007, 101-122). Falamos de comunidades bastante ativas, de alto nível de circulação humana e, portanto, de profundos contatos culturais. No primeiro milênio, a região será marcada pela diversidade e, com ela, por conflitos culturais intensos. Esses conflitos se expressam no combate conduzido pelo monoteísmo radical de Israel, no século VI, a divindades cananeias como Astarté e Aserá⁴. Bastante conhecidas na Palestina, inclusive em meios aristocráticos voltados ao culto do deus único, elas não são identificadas como deusas pelos redatores do *Antigo Testamento*. Pelo contrário, textos como *Juízes* (2.3, 3.7, 10.6), *1 Samuel* (7.3-4, 12.10) e *2 Reis* (21.7) as caracterizam como males a serem combatidos com violência. A documentação hebraica elogia os reis responsáveis pela expulsão de seus sacerdotes e sacerdotisas

4 Os nomes ‘Astarté’ e ‘Aserá’, etimologicamente ligados a ‘Inanna’ e ‘Ishtar’, têm uma longa temporalidade, documentada principalmente na região do que hoje é a Síria, em inscrições de Mari e Ugarit, algumas delas provenientes do III Milênio (GUERRA, 2017: 95). Tratamentos cuidadosos sobre a questão foram desenvolvidos por Marvin Pope (1965) e, posteriormente, por Steve Wiggins (2007).

e a destruição de suas casas, assim como pela profanação, derrubada e queima de seus santuários, estátuas e objetos religiosos.

Devemos aqui observar um ponto importante para a reflexão sobre a História que produzimos e ensinamos sobre o Antigo Oriente: o culto às divindades mencionadas é sempre associado às mulheres na documentação veterotestamental. As personagens femininas atuam, nessas narrativas, em contraposição ao ideal religioso e nacional euforizado pelos redatores desses documentos. No caso dos livros de *Reis* há dois exemplos desse protagonismo, que juntos conduzem seu público à construção de uma memória específica sobre os reis de Judá. Nela, o reformador Josias, o qual teria reinado no final do século VII aEC, é identificado a Asá, um dos primeiros soberanos do reino, o qual teria governado até a primeira metade do século IX aEC. Vamos aos textos. Segundo *1 Reis*, Maaca, a rainha-mãe dos tempos de Asá (sua avó), estaria envolvida no culto à deusa Aserá, tendo sido responsável por produzir uma imagem da deusa:

(...) sua avó [de Asá] chamava-se Maaca, filha de Absalão. Asa fez o que é reto aos olhos de Iahweh, como Davi seu pai. Expulsou da terra todos os prostitutos sagrados e aboliu todos os ídolos que seus pais haviam feito. Chegou a retirar de sua avó a dignidade de Grande Dama, porque ela fizera um ídolo para Aserá; Asa quebrou o ídolo e queimou-o no vale do Cedron (*1 Reis* 15.9-13).

A importância do relato e da personagem é explicitada tanto pela identificação de seu nome quanto pela reprodução da narrativa em *2 Crônicas* (15.16). Mais ainda, nesse documento, há uma passagem que dá proeminência a Maaca. Ela figura dentre as mulheres do Roboão, mãe do sucessor do trono, Abdias. O texto aponta que o rei a teria amado ‘mais que a todas as outras mulheres e concubinas’ (*2 Crônicas* 11.21). Assim, *1 Reis* e *2 Crônicas* associam diretamente uma personagem mulher oriunda da nobreza do reino de Judá e com significativa proeminência política a práticas religiosas em torno de uma divindade feminina. O rei, ao saber da estátua, retira da personagem sua titulação e ordena a queima do objeto. A narrativa, assim, constrói uma memória sobre um conflito político do passado distante de seus redatores, cujos aspectos mais visíveis são o religioso e o de gênero. Mais adiante, o tema do culto a Aserá é retomado, agora relativo a uma época mais próxima à redação do documento.

Em um momento posterior à história da avó de Asa, *2 Reis* apresenta uma narrativa sobre pessoas ocupantes do Templo de Jerusalém, a quem os redatores associam a prostituição: ‘Demoliu [o rei] as casas dos prostitutos sagrados, que estavam no Templo de Iahweh, onde as mulheres teciam

véus para Aserá' (23.7). A passagem deixa algumas perguntas em aberto: a 'prostituição' observada no templo era exercida por homens ou por homens e mulheres? Esses personagens ocupam o mesmo espaço social dos 'prostitutos' mencionados em *1 Reis*, na narrativa sobre Maaca? Qual a relação desses indivíduos com as mulheres a quem se atribui a produção dos véus à deusa? Aparentemente, temos um grupo heterogêneo de pessoas, constituído por homens e mulheres, dentre os quais alguns habitam o templo e têm como atividades a prostituição e a produção de objetos religiosos. Há uma relação, para nós difícil de desvendar, entre as atividades exercidas por essas pessoas e o lugar de poder ocupado por elas no Templo.

Não podemos, no momento, tecer um caminho favorável à construção de respostas para as questões levantadas, mas consideramos sintomático que o texto associe as personagens à prostituição, a qual detém sentidos negativos na documentação bíblica como um todo. Não nos parece satisfatória, porém, a exclusão da possibilidade de que essas pessoas fossem de fato prostitutas, pois uma 'reabilitação' que lhes negue categoricamente tal associação opera no interior do quadro moral do próprio judaísmo, segundo o qual não se poderia admitir a presença de prostitutas e prostitutos no Templo, e muito menos seu protagonismo religioso e político. *2 Reis*, porém, não faz da prostituição o motivo dos ataques sofridos pelas mulheres. Segundo seus redatores (23.4-13), elas estavam ocupadas em tecer vestes a Aserá e, por esse motivo, o rei Josias ordenou o ataque aos seus aposentos.

A associação entre religião proibida, mulheres e sexo também aparece na narrativa sobre o rei israelita Salomão. Segundo os redatores de *1 Reis*, mulheres teriam sido responsáveis pela aproximação de Salomão ao culto de Astarté:

Além da filha do Faraó, o rei Salomão amou muitas mulheres estrangeiras: moabitas, amonitas, edomitas, sidônias e hetéias, pertencentes às nações das quais Iahweh dissera aos israelitas: 'Vós não entrareis em contato com eles e eles não entrarão em contato convosco; pois, certamente, eles desviariam vossos corações para seus deuses'. Mas Salomão se ligou a elas por amor; teve setecentas mulheres princesas e trezentas concubinas, e suas mulheres desviaram seu coração. Quando ficou velho, suas mulheres desviaram seu coração para outros deuses e seu coração não foi mais todo de Iahweh seu Deus, como fora o de Davi, seu pai. Salomão prestou culto a Astarte, deusa dos sidônios, e a Melcom, a abominação dos amonitas. Fez mal aos olhos de Iahweh e não lhe foi fiel plenamente, como seu pai Davi. Foi então que Salomão construiu um santuário para Camos, a abominação de Moab, na montanha leste de Jerusalém, e para Moloc, a abominação dos amonitas. Fez

o mesmo para todas as suas mulheres estrangeiras, que ofereciam incenso e sacrifícios aos seus deuses (*1 Reis*, 11.1-8).

O texto relata uma atuação política do rei de aproximação e favorecimento a grupos religiosos aos quais são atribuídas origens estrangeiras, compostos majoritariamente por mulheres. Essas mulheres seriam então as responsáveis por afastar Salomão do culto a Iahweh e a voltara-se ao da deusa Astarté e outras divindades interditas. Mais ainda, elas aparecem como sedutoras oportunistas que se aproveitam da idade avançada do rei para obter benefícios exemplificados pelos templos a suas divindades. O rei se teria cercado delas, como esposas e concubinas, desde a sua juventude, assim transgredindo um tabu religioso segundo o contato sexual com estrangeiros era proibido. A narrativa evidencia relações horizontais e verticais estabelecidas nas quais o reino de Israel estaria envolvido na Idade do Ferro, e no interior das quais alianças políticas eram asseguradas por trocas de ‘presentes’ dentre as quais as mulheres representavam um importante bem material. Ao mesmo tempo que as exhibe, *1 Reis* constrói uma leitura negativa a respeito dessas conexões, atribuindo a elas conflitos internos e externos no contexto do reinado de Salomão⁵.

As narrativas de *Reis* pretendem produzir uma memória estendida dos séculos IX ao VII aEC centrada em atores políticos associados à história do Templo de Jerusalém. Elas não dizem respeito tanto à época dos primeiros reis de Judá e de Israel, e sim a violências no seio de conflitos políticos entre grupos privilegiados à época do estabelecimento do cânon hebraico, em contexto pós-exílico, isto é, em meados do século VI aEC. Elas fazem parte do que Mario Liverani afirma como ‘um caso extraordinário de uma reinvenção da história passada, e de sua reescrita em função do presente’ (2016, 562), a qual idealiza e superestima as épocas mais antigas da monarquia. Assim, consideramos importantes as narrativas apresentadas para a interpretação do clima político desse momento de reelaboração mnemônica por uma chave de gênero, de nacionalidade e de identidade religiosa. No cerne dessas disputas entre um politeísmo de destaque para divindades femininas e um projeto de monoteísmo masculinista estava a defesa de uma ‘identidade’ pautada na memória sobre a proibição a todos os cultos, salvo ao de Iavé. Os fantasmas da idolatria e da alteridade se traduzem em xenofobia, misoginia e violência contra a diversidade religiosa.

5 Mais à frente, o documento narra a revolta de Jeroboão, um dos dependentes de Salomão, como resultado do favorecimento dos cultos estrangeiros pelo rei. Um profeta teria dele se aproximado e transmitido uma mensagem do deus Iahweh: ‘Eis que vou arrancar o reino das mãos de Salomão e te darei dez tribos. Mas ele ainda ficará com uma tribo, por consideração para com meu servo Davi e para com Jerusalém, cidade que escolhi dentre as tribos de Israel. É que eles me abandonaram, prestaram culto a Astarte, deusa dos sidônios, a Camos, deus de Moab, a Melcom, deus dos amonitas (...)’ (*1 Reis* 11.31-33).

A imagem nos faz pensar nos linchamentos e *pogroms* contemporâneos, em nosso país, contra os grupos e lugares de culto de matriz africana. A Secretaria de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos publicou em 2016 um relatório sobre o tema. Como mostra o documento, de 2011 a 2015, a imprensa apresentou um aumento significativo de matérias sobre violência religiosa no país, de 28, em 2011, para 212 notícias (FONSECA; ADAD, 2016: p. 42). Nelas, a maior parte das vítimas cujos dados foram identificados são mulheres (em contraposição a homens), pessoas pretas, pardas e indígenas (em contraposição a brancas) e de religiões de matriz africana (em contraposição a católicas, evangélicas, muçulmanas, espíritas e pessoas de outras religiões). Os agressores, por sua vez, são majoritariamente homens, brancos e pessoas de religião evangélica (FONSECA; ADAD, 2016: p. 53-55). Como historiadores, entendemos que esses dados refletem acontecimentos em nossa sociedade que não têm nada de naturais, mas são resultado de escolhas e ações humanas numa longa temporalidade. Eles devem ser trazidos para reflexões sobre memória e identidade que levam em consideração questões de ordem religiosa, de gênero e nacionais/étnico-raciais, como nos casos das narrativas veterotestamentárias apresentadas. A circulação de discursos de estímulo à violência contra grupos religiosos, estrangeiros e de protagonismo feminino dinamiza a composição de identidades necessariamente em contraposição e em enfrentamento à diversidade de nosso mundo. Elas cristalizam uma ideia mítica sobre os ‘outros’ dos passados distantes e sobre esse próprio passado. Nesse sentido, tomam parte na produção de uma Antiguidade ‘mítica’, totalizante e sem contradições, arcabouço e origem das desigualdades de das violências.

A memória sobre o passado distante, uma memória instrumentalizada para a conformação de identidades e alteridades, coloca então em evidência uma interpretação sobre o ‘antigo’ como o ‘primitivo’, como animalidade e selvageria anterior a supostas verdades reveladas. Este elemento avança a reflexão de Liverani e nos faz pensar sobre a própria Antiguidade como Alteridade, de maneira semelhante àquela representada pelo binômio ‘ocidente-oriente’ evocada pelo imaginário helenocêntrico. Adviria assim, do Oriente, o contraponto ideal para políticas públicas e oficiosas de exclusões de gênero, de combate à diversidade religiosa e de genocídio étnico-racial.

Voltemos à imagem mítica do Oriente como origem da humanidade, ou da civilização. Sua suposta ‘originalidade’ não se daria apenas por seu lugar na literatura do judaísmo e do cristianismo, mas também na documentação clássica que chega até nós. Ou seja, ela não é mero produto da documentação veterotestamentária e da historiografia moderna. Martin Bernal (1987; 1994) devotou sua obra a mostrar como, apagada pela historiografia do século XIX, a prioridade do ‘Oriente’ (Egito e Levante, no caso) para a religião grega e seu lugar como origem de heróis conquistadores e

ancestrais de territórios e cidadãos gregos formava uma identidade grega que não se opunha, mas se integrava numa memória iniciada no ‘Oriente’. Ao mesmo tempo, devemos pensar em nossa própria experiência formativa. Não aprendemos (e ensinamos) que a História da Filosofia inicia-se na Ásia Menor, com as reflexões de Tales, Anaximandro e Anaximenes de Mileto, Heráclito de Éfeso, Pitágoras de Samos e Xenófanes de Cólofon? Nesses casos, tratamos de elementos aos quais a História atribui valores positivos.

Qualquer que seja o caso, o Oriente aparece como referência de prioridade no surgimento de coisas relevantes a quem escreve e seu público: a origem do homem, do culto ao deus único, de uma série de tabus revelados; ou a origem da própria religião, da filosofia, da medicina e do conhecimento dos astros. Trazidas aos estudos orientais, na maioria das vezes conduzidos, não por historiadores, mas por linguistas, essas ideias se traduzem como ‘origem da civilização’, nas quais se destacam o surgimento da escrita e da cidade. O Oriente como lugar de ‘origem da civilização’ volta então à historiografia, estático e imutável na sua grandiosidade pristina.

Conclusão: a imagem mítica da Antiguidade

A crítica de Liverani sobre o senso-comum e a uma dita historiografia da Antiguidade Oriental pode ser estendida ao imaginário sobre a Antiguidade como um todo. Este pouco tem a ver com a pesquisa e a historiografia contemporânea, e muito com o universo periacadêmico. Ludimilla Almeida discutiu saberes pré-profissionais em sua tese de doutorado (2015) destacando-os como fundamentais em uma análise sobre a formação de professores de história. Ela lembra uma significativa afirmação de Marc Ferro: *Ninguém se iluda, a imagem que temos dos outros povos, ou de nós próprios está associada à História que nos contaram quando éramos pequenos. Ela marca-nos para o resto da vida* (FERRO, 1981, *apud* ALMEIDA, 2015: p. 22).

Tendo essas reflexões em mente, podemos nos perguntar: que imagem os professores em formação têm sobre diversos objetos dos quais a História se ocupa, mas *considerando a história que lhes foi contada quando pequenos*? Que noções de gênero, raça e classes sociais foram assim cristalizadas em modelos idealizados, por exemplo, do que é uma ‘mulher’? Como as ideias sobre o que é uma mulher se entrelaça a outras, sobre religiões de minorias e grupos de identidades étnico-raciais distintas das de setores hegemônicos?

No âmbito das Licenciaturas em História, estudantes atribuem à Antiguidade um caráter quase mítico: a realidade tal qual ora se apresenta tem sua origem na ‘Antiguidade’, o que quer que ela seja. Principalmente no que diz respeito às identidades e relações de poder nelas implicadas, estudantes

esperam encontrar nos passados distantes explicação de como surgem as hierarquias de gênero, de raça e de classe. Mas saber ‘como tudo surgiu’ é apenas um dos lados do problema. Com a disseminação dos fundamentalismos religiosos de matriz cristã, o passado distante também *justifica* relações de poder. Nas questões de gênero e de sexualidade, isso fica bastante explícito. Perguntas sobre mulheres e sobre sexualidade são apresentadas com um tom de indignação, tanto de entusiasmo quanto de desconforto com o mundo contemporâneo e sua promoção de discursos favoráveis à diversidade e ao protagonismo de grupos historicamente subalternos.

Se o mundo, o mundo legítimo, é visto por oposições binárias heteronormativas, estudantes se questionam se em épocas mais próximas do passado originário a realidade idealizada pela vontade divina já podia estar em contradição com a realidade cotidiana. Essas perspectivas são, felizmente, exceções à regra, mas apesar de sua oposição aparente em relação à laicidade da ‘Antiguidade como origem da civilização’, parece que estamos lidando com um mesmo fenômeno, mais ou menos investido de valores modernos. Em ambos os casos, a Antiguidade apresenta-se como mito, cujo conhecimento abre uma experiência de assimilação da origem de todas as coisas, do ‘tempo antes do tempo’ responsável pela criação da realidade. Essa identificação do mito com o tempo da criação foi sinalizada por Mircea Eliade: ‘o mito é sempre um precedente e um exemplo, não só em relação às ações – “sagradas” ou “profanas” – do homem, mas também em relação à sua própria condição. Ou melhor: um precedente para os modos do real em geral’ (2002, 339). A heteronormatividade, a misoginia, a domesticidade feminina, por exemplo, são reiteradamente esperadas em qualquer fala sobre mulheres e homens em contextos antigos. Assim, temos nos preocupado, principalmente, em como construir ferramentas pedagógicas na formação de professores que efetivamente combatam interpretações de mundo que, advindas de contextos pré-profissionalizantes, nem sempre são desmanteladas ao longo da graduação – o que significa licenciar professores pouco atentos às violências de gênero, ou mesmo seus perpetradores. Acreditamos que essas ferramentas são contidas por elementos acadêmicos, de ordem cognitiva, mas também por elementos de ordem afetiva, como demonstra a ‘imagem mítica’ da Antiguidade Oriental, ou da Antiguidade como um todo.

O mito da Antiguidade opera, em grande parte, no campo dos afetos, dos sonhos, das ansiedades e das contradições individuais. Se pretendemos construir uma escola em que a História ainda ocupe lugar educativo no sentido de um campo científico de reflexão sobre a diferença e de desnaturalização da realidade tal como ora se apresenta, então é preciso discutir a mitificação do passado. Nossa atividade docente deve passar por um questionamento cotidiano das noções de ‘originalidade’ atribuídas por nossos alunos e por nós mesmos ao passado distante, e como elas legitimam construtos de identidade e alteridade investidos de violência e obscurantismo.

Referências bibliográficas:

ALMEIDA, Ludmilla. *Futuros professores de História e seus Sentidos de Antiguidade*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

ANÔNIMO. *Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Paulus, 2002.

BERNAL, Martin. *Black Athena. The Afroasiatic roots of Classical Civilization*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1987.

BERNAL, Martin. The image of Ancient Greece as a tool for colonialism and European hegemony. In: BOND, George C.; GILLIAM, Angela (ed.). *Social Constructions of the Past – representation as power*. London: Routledge, 1994.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História. Sociedade & Cidadania, 6º ano*. São Paulo: FTD, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: história - Ensino fundamental anos finais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRAUDEL, Fernand. *Memórias do Mediterrâneo*. Lisboa: Terramar, (1998) 2001.

BROODBANK, Cyprian. *The Making of the Middle Sea*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O Mercado do Livro Didático no Brasil do Século XXI*. São Paulo: UNESP, 2013.

ELIADE, Mircea. *Tratado de História das Religiões*. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

FINLEY, Moses. *Uso e Abuso da História*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FONSECA, Alexandre Brasil; ADAD, Clara Jane (org.). *Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares* / Ministério das Mulheres, da

Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, SDH/PR, 2016.

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

GUERRA, Lolita Guimarães. mãe! (2017) e o mito da mulher eterna. In: *Clássicas. Dossiê especial Cadernos de Estudos Sociais e Políticos*. Rio de Janeiro: IESP-UERJ, v. 6, n. 11, 2017.

HORDEN, Peregrine; PURCELL, Nicholas. *The Corrupting Sea*. Oxford: Blackwell, 2000.

JENNINGS, Justin. *Globalizations and the Ancient World*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *Faire l'Histoire: nouvelles approches; Faire l'Histoire: nouveaux problèmes; Faire l'Histoire: nouveaux objets*. Paris: Gallimard, 1974.

LIVERANI, Mario. *Antigo Oriente*. São Paulo: EdUSP, (1988, 2009) 2016, 27.

PEREIRA, Acácia Regina. *Percursos do ensino de história da África e dos afro-brasileiros na 1ª versão do componente curricular história da BNCC*. Dissertação de mestrado. São Gonçalo: Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

POPE, Marvin H. 'Atirat'. In: HAUSSIG, Hans Wilhelm (ed.). *Wörterbuch der Mythologie I*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1965.

SNELL, Daniel (Ed.). *A Companion to the Ancient Near East*. Oxford: Blackwell, 2005.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e autonomia da escola. *23ª Reunião Anual da ANPED. Anuário. GT Estado e Política Educacional*, Caxambu, pp. 257-280, 2000.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. *História.doc, 6º ano*. São Paulo: Saraiva, 2015.

VLASSOPOULOS, Kostas. *Greeks and Barbarians*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

VLASSOPOULOS, Kostas. *Unthinking the Greek Polis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

WIGGINS, Steve. *A Reassessment of Asherah, with further considerations of the Goddess*. New Jersey: Gorgias Press, 2007.

Lolita Guimarães Guerra: Graduação, Licenciatura e Mestrado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (História / PPGHC); Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (História). Professora de História Antiga da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Como citar este artigo:

GUERRA, Lolita Guimarães; “REFLEXÕES SOBRE OS SENTIDOS DOS PASSADOS DISTANTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ORIENTE E A ANTIGUIDADE COMO IMAGENS MÍTICAS” .In REVISTA TRANSVERSOS. "Dossiê: TEORIA, ESCRITA E ENSINO DA HISTÓRIA: ALÉM OU AQUÉM DO EUROCENTRISMO?". N° 16, Agosto, 2019, pp. 148-166 Disponível em <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/index>>. ISSN 2179-7528. DOI:10.12957/transversos.2019.44686