



DOI: 10.12957/transversos.2021.61160

**O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA
NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL**

**TEACHING ANCIENT HISTORY THROUGH
A MULTICULTURAL PERSPECTIVE**

Cleberon Henrique de Moura

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP)

cleberon.moura@usp.br

Fabiola Alice dos Anjos Durães

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP)

fabiola.duraes@usp.br

Maria Cristina Nicolau Kormikiari

Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo (MAE-USP)

tanit@usp.br

Núria Hanglei Cacete

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP)

nuriah@usp.br

Resumo:

Este artigo apresenta alguns dos resultados parciais de um projeto de pesquisa do tipo parceria universidade-escola e inclui uma pesquisa de recepção realizada com estudantes do ensino médio de uma escola pública. É uma pesquisa qualitativa referenciada teoricamente na tradição do interacionismo simbólico. Estando esta investigação situada historicamente em tempos de fragilidade democrática no Brasil, destacamos seu potencial para contribuir com a defesa de um ensino de História comprometido com a formação cidadã. Os dados obtidos no empírico escolar contemporâneo nos subsidiam com argumentos que evidenciam a contribuição do ensino da Antiguidade quando este supera a mera abordagem conteudista e se desenvolve sob viés multiculturalista.

Palavras-Chave: Ensino de História Antiga; Formação Cidadã; Multiculturalismo; Parceria Universidade-Escola.

Abstract

This paper shows some partial results of a university-school partnership research project and includes a reception research led with high school students of a public school. It is a qualitative research theoretically referred in the tradition of symbolic interactionism. This case is historically placed during democratic frailty in Brazil, so we highlight its power to defend History teaching devoted to citizen shaping. The data taken in the current school practice help us with ideas that show the contribution of Antiquity teaching when it transcends tops the mere content method and grows on a multicultural angle.

Keywords: Ancient History Teaching; Citizen Shaping; Multiculturalism; University-School Partnership.

1. Introdução

Nos últimos dois anos o Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga (Labeca)¹ do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP) tem desenvolvido um projeto de parceria universidade-escola visando realizar uma pesquisa de recepção dos recursos didáticos produzidos por este laboratório no âmbito do ensino do Mundo Antigo, pois, concordando com Silva (2010: p. 154), desejamos “uma escola que caminhe junto com a academia na realização de pesquisas, de ensino de qualidade e construção geral do conhecimento”. Contemplado em edital de bolsa de estudos da Pró-Reitoria de Graduação da mesma Universidade, o trabalho inclui uma etapa de pesquisa dos produtos citados, além de um estudo exploratório sobre a recepção da Antiguidade, tendo como sujeitos de pesquisa estudantes de ensino médio de uma escola pública.

¹ O Labeca contou com três auxílios à pesquisa da FAPESP, órgão de fomento do Estado de São Paulo.

Apresentamos aqui uma reflexão elaborada com base em alguns dados coletados no desenvolvimento de uma etapa exploratória da pesquisa, tendo como objetivo endossar a defesa da importância do ensino de História Antiga para a construção da cidadania por meio de alguns dados empíricos do cotidiano escolar.

Obviamente, a proximidade entre o ensino de História Antiga e a formação para a democracia não é uma contribuição inédita deste artigo, nem mesmo um assunto que surge somente na atualidade². Já na década de 1980, em pleno período de reconstituição das instituições democráticas brasileiras, após estas serem anuladas pela ditadura cívico-militar (1964-1985), Trabulsi (1983) elogia uma iniciativa que permitiria discorrer sobre a contribuição de estudos da Antiguidade para a compreensão dos conceitos de democracia e cidadania. Autores como Finley (1988), Sartori (1994), Vilani (1999), Trabulsi (2016) e Vasconcelos (2007) produziram obras que também seguem essa linha de raciocínio.

Neste artigo, apresentaremos conceitos como democracia e consciência histórica, além de apontamentos sobre o campo dos estudos culturais, de forma a discutir como essas questões estão relacionadas às reformas curriculares no Brasil, com enfoque no ensino da temática Antiguidade. No entanto, para não ficarmos apenas no campo teórico da discussão, nos propomos a contribuir com alguns elementos empíricos do âmbito escolar contemporâneo que evidenciam como o ensino de História Antiga pode estar aliado a um processo pedagógico que supere o mero acúmulo de conteúdos e tencione a formação para o exercício pleno da cidadania.

Para isso, nos baseamos em dados parciais da pesquisa mais ampla realizada pelo Labeca³, que consistem em respostas a questionários concedidas por um grupo de estudantes do 1º ano do ensino médio, durante aulas presenciais de História no ano de 2019. Esses dados foram obtidos durante o desenvolvimento de um trabalho de parceria entre o MAE-USP e a Escola

² De fato, a virada do século XIX para o XX viu nascer todo um conjunto de estudos históricos sobre a cidade grega antiga e seus mecanismos políticos, com acentuada valorização do conceito da democracia. Assim, Trabulsi (2002, p. 108) menciona como o historiador positivista A. Croiset, no início do século XX, entendia a democracia como o “termo normal da evolução das sociedades civilizadas”. Lembramos que a própria independência grega, ocorrida após acirrada guerra contra o poder otomano, em 1832, foi um evento com apoio das três grandes potências da época (Rússia, França e Grã-Bretanha), em nome da salvaguarda do grande mundo grego antigo (ainda que interesses políticos modernos estivessem, de fato, em jogo), atraindo muitos estrangeiros que foram lutar por essa independência em território grego, como Lord Byron, morto em 1824 após ter liderado um ataque grego durante a guerra. Recentemente, o historiador José Antônio Dabdab Trabulsi (2016) publicou um importante estudo sobre a democracia ateniense comparando-a com os princípios e problemas da democracia moderna.

³ Cujos demais resultados, na íntegra, serão apresentados em futuras publicações suplementares a esta, dado que fogem ao escopo deste artigo.

Técnica Estadual (Etec) Dr. Emílio Hernandez Aguilar, localizada na cidade de Franco da Rocha.

A elaboração das perguntas do questionário aplicado buscou dar conta, indiretamente, de duas perguntas da pesquisa: *O ensino de História Antiga tem capacidade de contribuir com uma formação cidadã/democrática? Qual o significado que os/as estudantes atribuem ao conhecimento sobre o Mundo Antigo?*

2. Arcabouço teórico

Uma vez que nos propomos a discutir o ensino-aprendizagem de História – e mais especificamente, do Mundo Antigo – cabe-nos evidenciar melhor a relação entre o seu ensino, a política e a democracia. Assim, cabe considerar que

Nos países ocidentais, o fim da Segunda Guerra Mundial foi o marco de uma etapa importante. O resultado da guerra foi percebido como a vitória da democracia, uma democracia cujo princípio não se discutia mais a partir de então, mas que precisava agora funcionar bem, ou seja, com a participação dos cidadãos, como manda o princípio democrático. A ideia de cidadão participante começou a substituir a de cidadão-súdito. O ensino da história não deixou de ganhar com isso. Ao contrário, viu a função de educação para a cidadania democrática substituir sua função anterior de instrução nacional.

Grosso modo, dali em diante era preciso tornar os jovens capazes de participar democraticamente da sociedade e desenvolver neles as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para tal (LAVILLE, 1999: p. 126).

Antes de avançar, precisamos, ainda, especificar alguns conceitos mais detalhadamente. A começar por *democracia*. De imediato, devemos reconhecer a polissemia, a indeterminação e a complexidade desse conceito político fundamental, que recobre significados díspares ou até mesmo contraditórios, como ressalva e explana minuciosamente Bôas Filho (2013). Ou, ainda, como afirma Azanha (2004)⁴, essa polissemia do conceito de democracia pode servir a todo tipo de propaganda ideológica. Porém, devemos nos atentar ao fato de que existem premissas comuns, como “a valorização do ideal democrático”, ou seja, a “aceitação da democracia como a mais alta forma de organização política e social” e a tese de que “a participação do povo e os interesses do povo são elementos essenciais para o bom governo e para as relações que fazem possível o bom governo” (AZANHA, 2004: p. 336).

Neste artigo consideramos a definição de democracia apresentada por Chauí (2005: p. 25):

⁴ Ao citar um simpósio promovido pela UNESCO em 1948 (Mckeeon, 1951) em que foram discutidas as diferenças e divergências ideológicas a respeito da noção de democracia.

Dizemos [...] que uma sociedade é democrática [...] quando institui direitos e que essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática realiza-se como luta social e, politicamente, como um contra poder social que determina, dirige, controla, limita e modifica a ação estatal e o poder dos governantes.

No presente trabalho, tomamos ainda o ensino de História baseado no conceito de *consciência histórica* para avaliar os efeitos sociais do ensino desta disciplina. Conceito este que Rüsen (2001: p. 57) compreende como sendo “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

À luz destes dois últimos conceitos, compreendemos o ensino e o conhecimento de História como capazes de mobilizar operações mentais que permitem ao/à estudante elaborar formas de consciência relacionadas diretamente com sua vida cotidiana. Por exemplo, tomar consciência de que uma sociedade democrática é uma construção social que demanda uma postura ativa dos indivíduos empreitando lutas sociais para seu estabelecimento, como destaca Chauí (2005).

Isso posto, convém observar que vivemos tempos de crise política e fragilidade democrática⁵, no qual o diálogo perde espaço para o ódio (cf. SOLANO, 2018), e no que diz respeito ao ensino de História Antiga no ensino médio, vivemos em um contexto curricular de políticas públicas na educação brasileira que merece especial atenção. E a justificativa para nos posicionarmos frente a alguns elementos da dinâmica social e das políticas educacionais brasileiras dos últimos anos reside especialmente no fato de que o ensino atual de História Antiga no ensino médio brasileiro se dá articulado a um longo processo histórico situado nas últimas décadas que envolveu questionamentos em relação à sua necessidade (CORREA, 2016: p. 82).

Consideramos o conceito de *cultura* como um elemento que pode nos auxiliar nessa reflexão, mais especificamente, com base na ideia da centralidade que a cultura tem ganhado em todos os aspectos da vida social contemporânea, como afirma Stuart Hall (1997). Fenômeno de centralidade tal que, em sua dimensão epistemológica, o autor denomina de *virada cultural*⁶, um processo que ressignifica ou revoluciona o pensamento humano no que diz respeito à noção de

⁵ Nos apoiamos aqui na concepção de que a democracia brasileira oscila entre períodos democráticos e períodos de “regressão democrática”. Além disso, as estruturas de defesa dos direitos são frágeis no país (AVRITZER, 2018).

⁶ “Foi nos anos 1960, com o trabalho de Lévi-Strauss e Roland Barthes na França, e de Raymond Williams e Richard Hoggart, no Reino Unido, que a “virada cultural” começou a ter um impacto maior na vida intelectual e acadêmica, e um novo campo interdisciplinar de estudo organizado em torno da cultura como o conceito central – os “estudos culturais” – começou a tomar forma, estimulado em parte pela fundação de um centro de pesquisas de pós-graduação, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, em 1964.” (HALL, 1997: p. 31).

cultura. Uma nova concepção de cultura que Moreira (2002: p. 16) aportado em Williams (1985) resume bem:

A cultura não é mais vista como mero reflexo de uma estrutura econômica: a visão marxista ortodoxa que distinguia a base da superestrutura ideológica tem hoje poucos defensores. A cultura deixa, assim, de corresponder a uma esfera separada da vida social material e passa a representar um processo social constitutivo, que cria modos de vida distintos e específicos.

Ou ainda, nas palavras de Rodrigues e Abramowicz (2013), a cultura deve ser entendida não como algo despregado de uma base material da sociedade (superestrutura), mas como capaz de instituir o real, as identidades, atribuir sentidos, possuindo um caráter produtivo, e não somente o de representação da realidade social.

Esta centralidade da cultura e seu papel constitutivo em praticamente todos os aspectos dos fenômenos sociais faz com que ela assuma “cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais” (MOREIRA, 2002: p. 16). Para exemplificar tamanha abrangência, basta lembrar que já na década de 1990 havia movimentos que lutavam pelo pluralismo cultural diante das democracias liberais (REQUEJO, 1999). Nesse mesmo período, “a categoria cultura, associada a categorias como identidade e etnia, passa a ser fundamental nas discussões no campo do currículo e da educação em geral” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010: p. 29). É assim que essa concepção de cultura se relaciona com uma política democrática moderna, com discursos, práticas e políticas curriculares.

No entanto, devemos reconhecer que conceitos como cidadania, pluralismo cultural e diversidade têm potencialidades e limitações. Afinal, o empírico social contemporâneo pautado no fenômeno da globalização, ao romper as fronteiras territoriais, abole também fronteiras subjetivas/identitárias, num processo que Rodrigues e Abramowicz (2013: p. 19) colocam nos seguintes termos:

Se o virtual nos unificou acima de cada nação, em uma espécie de império, sobrepondo-se à própria identidade do povo, que foi construída num plano imaginário no qual escondia e/ou eliminava diferenças [...] agora, com a globalização, é a própria nação/povo que passa a reivindicar uma cultura.

Nesse sentido, Stoer (2008: p. 182) sintetiza dizendo que “a globalização é simultaneamente a localização” ou, nas palavras de Stuart Hall (2013), o local e o global atados um no outro – ideia também denominada por meio da construção conceitual *glocal*. Assim, Rodrigues e Abramowicz (2013: p. 19) arrematam: “Portanto, não é fácil realizar teoricamente o debate que está subjacente a essa disputa entre cultura, diversidade e diferença, disputa que, evidentemente, não é somente semântica”.

Ao tentar dar conta desse desafio por meio de conceitos, há uma explosão semântica e surgem termos como pluralismo cultural, multiculturalismo, interculturalismo, multi/interculturalismo crítico, multi/interculturalismo benigno, diferença, diversidade, tolerância, consciência, diálogo, entre tantos outros. Uma miríade de elaborações conceituais que tenta dar conta da complexidade ética decorrente da convivência das muitas culturas e identidades, e que exige cuidados e rigor epistemológico. Baseados em análises da produção acadêmica brasileira, Rodrigues e Abramowicz (2013: p. 20) revelam que “o conceito de diversidade se encontra inserido em um conjunto de temáticas/propostas, tais como pluralidade cultural, multiculturalismo e interculturalismo”.

Por *pluralismo cultural* entendemos a constatação ou o reconhecimento da diversidade cultural – compreendendo como positiva essa “constelação de nações e culturas, que podem coexistir de maneira pacífica porque aceitam algumas normas universalmente válidas – os direitos humanos” (ROCHA, 2000: p. 90). Ou, nos termos da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2002), o pluralismo cultural é a resposta ao fato da diversidade cultural.

Para a definição de *multiculturalismo*⁷, podemos tomar as palavras de Moreira (2002: p. 16):

Entre outros significados, multiculturalismo tem sido empregado para indicar o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas, essa condição inescapável do mundo atual, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. Para Kincheloe e Steinberg (1997)⁸, multiculturalismo representa a natureza dessa resposta, que inclui a formulação de definições conflitantes de mundo social, decorrentes de distintos interesses econômicos, políticos e sociais. Nessa formulação, as relações de poder desempenham papel crucial, auxiliando a conformar o modo como indivíduos, grupos e instituições reagem à realidade cultural.

Diferenciando o *multiculturalismo* do *interculturalismo*, Calçada e Júnior Heringer (2018, p. 167) destacam que

[...] notam-se diferenças marcantes entre multiculturalismo e interculturalismo. Enquanto no primeiro as palavras-chaves eram reconhecimento e diferença; no segundo, são integração e gerenciamento dos conflitos sociais. Não se busca o mero reconhecimento de grupos marginalizados, o que pode provocar tensões e confrontos com a maioria e as demais minorias, mas sim integração entre todos: a assunção de que as diferenças irão existir, devendo haver respeito entre os grupos (gerenciamento).

⁷ Importante lembrarmos a observação de Hall (2013) quando ressalta que multiculturalismo não é uma doutrina única, nem um estado de coisas já estabelecido e que, portanto, há multiculturalismos diversos e sempre operando sob tensionamentos de forças comercial, liberal, corporativa, entre outras.

⁸ KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press, 1997.

Já o *inter/multiculturalismo crítico* diferencia-se do *inter/multiculturalismo benigno*⁹ uma vez que este último “restringe-se a identificar as diferenças e a estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre elas” (MOREIRA, 2002: p. 18). No entanto, o primeiro pressupõe “a construção de um mundo que aceita as diferenças, mas que combate as desigualdades sociais e econômicas” (LOPES; MACEDO, 2011: p. 191).

É conveniente, porém, aterrissarmos a discussão em uma dimensão mais pragmática ou menos abstrata, comentando brevemente sobre as disputas por mudanças curriculares do conteúdo de História Antiga ocorridas nos últimos anos na educação formal brasileira, a fim de justificarmos a necessidade de defesa dessa temática sob um viés multiculturalista.

Nos últimos 20 anos, no Brasil, essa questão ganhou bastante fôlego, com propostas e discussões sobre a necessidade do ensino de História Antiga, mas chegou também até a propostas de exclusão absoluta como, por exemplo, em uma das versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Algo que gerou muitos debates, mas não prosperou devido à resistência de docentes, tanto da educação básica quanto da universidade, em prol da defesa de que todas as culturas têm a sua devida importância para a compreensão das dinâmicas históricas e sociais (CORREA, 2016: p. 82).

Destacamos que há muito tempo a academia deixou de trabalhar com a ideia de que o Mundo Antigo Clássico, identificado como as sociedades grega e romana, é “o farol do mundo”¹⁰. A academia hoje reconhece sua importância por ter sido usado como referência para a construção de muitos aspectos da sociedade ocidental moderna, principalmente nos campos da filosofia, da política e da legislação.

Mas, ao mesmo tempo em que há um reconhecimento do potencial da análise das continuidades nos campos citados, também pode e deve ser usado, no ensino de História Antiga, as discontinuidades, como elas se dão, por exemplo, no caso da religião. Como bem defende

⁹ Diferenciação importantíssima do ponto de vista político e social, pois nos permite evitar um uso indiferente de tais conceitos que nos levaria a incorrer em um “simple elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 17).

¹⁰ Ao mesmo tempo, se interessa pelo estudo dessas sociedades por elas mesmas, de um ponto de vista antropológico, isto é, sem o peso do “modelo”. Nesse sentido, as teorias pós-coloniais (cf. Edward Said (1978) e Hommi Bhabha (1994)) foram muito importantes, pois alavancaram a análise e a crítica dos discursos historiográficos sobre o mundo antigo e fortaleceram abordagens teóricas que já vinham sendo praticadas, por exemplo, na academia italiana, e que privilegiavam estudos de contato, de interação, de resistência, envolvendo gregos, romanos, fenícios, celtas, etruscos, oscos, celtiberos, nômadas, enfim, toda uma gama de grupos culturais distintos, que habitaram a região mediterrânea na Antiguidade.

Moerbeck (2018a), ao abordar a Mitologia Grega, a escola pode ajudar na formação cidadã quando estimula o reconhecimento da diversidade religiosa. Ao evidenciar que naquela época as pessoas acreditavam em vários deuses, por exemplo, esse tipo de discussão proporciona um exercício de reconhecimento e respeito às religiões diferentes das tradições hebraico-cristãs. Toda essa tradição antiga é bastante interessante e, portanto, deve continuar sendo estudada e ensinada. Há na academia, um movimento para demonstrar a continuidade da importância do Mundo Antigo não mais como um modelo a ser reverenciado, mas como uma base importante para o entendimento do processo de formação do mundo ocidental, algo que tem sido levado também para a educação básica.

Por esse motivo, essa tendência aliada aos estudos culturais representa movimentos que têm levado a métodos e práticas de ensino que trabalham sob um viés crítico. Por exemplo, hoje em dia, um/a professor/a em uma aula de História Antiga não dirá: “Vejam, queridos alunos, como nós deveríamos ser”. Ele/a trata da temática pensando sob uma perspectiva multiculturalista, e não normativa.

Isso posto, notemos que a democracia se fundamenta no pluralismo cultural em suas diversas concepções, mas, ao mesmo tempo, a própria noção de democracia tem muitas definições. De modo que, a prática de uma educação que se pretende defensora ou mantenedora da democracia acaba por operar no campo das disputas políticas, quer estas se deem no âmbito das políticas públicas e curriculares, ou metodologias de ensino, entre outros aspectos educacionais. Afinal, “O Ensino de História é um lugar de disputas políticas de várias amplitudes e orientações”, como afirma Moerbeck (2018b: p. 140).

3. Metodologia

A pesquisa mais abrangente que temos desenvolvido se fundamenta em diversos referenciais teórico-metodológicos, cabendo ressaltar que, no âmbito específico da presente análise, consiste em uma pesquisa qualitativa. No entanto, como ressalva Flick (2009: p. 68), “várias abordagens resumem-se sob a rubrica da pesquisa qualitativa e distinguem-se em suas suposições teóricas, na forma como compreendem seu objeto e em seu foco metodológico”. Portanto, nossa pesquisa se constitui como uma investigação qualitativa sob a perspectiva da

tradição do interacionismo simbólico (BLUMER, 1969), perspectiva teórica que se baseia no estudo dos significados e da construção individual de significado¹¹.

O trabalho como um todo é desenvolvido sob a forma de parceria universidade-escola nos moldes das parcerias colaborativas (FURLONG *et al.*, 2000), ou seja, a relação é construída por meio do oferecimento de oportunidades para os/as pesquisadores/as e os/as professores/as trabalharem juntos/as durante o planejamento das atividades pedagógicas.

No presente artigo, cabe ressaltar que esta pesquisa adota especialmente algumas ideias e conceitos importantes trazidos por Azanha (2011) como: i) a importância de uma pesquisa educacional se pautar numa investigação do cotidiano escolar; ii) a importância da atenção ao imprevisível durante o desenvolvimento de uma pesquisa, algo que o autor nomeia como *serendipity* da investigação, ou seja, “a descoberta, por casualidade ou por sagacidade, de resultados valiosos que não se buscavam” (AZANHA, 2011: p. 153). Aliás, essa última ideia é fundamental para as observações e dados aqui analisados, uma vez que esses não eram os objetivos primários ou pressupostos no projeto investigativo inicial. Assim, podemos destacar a importância da realização da pesquisa de campo na pesquisa educacional em virtude da necessidade de acompanharmos o cotidiano escolar, buscando maior aprofundamento/compreensão do que está sendo investigado, e gerando, ainda, possíveis indicações de novos horizontes revelados pelos próprios sujeitos de pesquisa.

A coleta dos dados aqui apresentados e analisados se deu por meio da aplicação de questionário, composto tanto por respostas do tipo alternativa quanto aberta. Trata-se de uma amostragem não probabilística intencional (GIL, 2006; MAROCO, 2007), dado que depende apenas de critérios definidos pelos/as pesquisadores/as envolvidos/as, não havendo argumento estatístico fundamentando o critério para a amostragem.

4. Resultados e discussões

Teoria e conceitos abstratos só podem ser mais bem avaliados e defendidos quando acareados com elementos empíricos. Assim sendo, apresentaremos a pesquisa empírica que realizamos mostrando uma parte dos resultados.

¹¹ Dentro das Ciências Sociais, ao contrário das perspectivas de conflito e funcionalista, o enfoque teórico da perspectiva interacionista destaca a vida social como um tecido complexo formado por incontáveis interações entre os indivíduos.

Assim, apresentamos dados de uma pesquisa resultante de uma parceria universidade-escola desenvolvida com a ETEC Franco da Rocha, originalmente com uma abordagem didática, sob o viés estrito das práticas de ensino e aprendizagem da História Antiga mediadas por mídias. Estávamos analisando a recepção do documentário *Pólis: viver na cidade grega antiga*¹². Nosso único foco, até então, era investigar a recepção de alguns recursos didáticos produzidos pelo Labeca junto aos/as estudantes daquela escola.

Incluímos na pesquisa uma etapa exploratória visando captar a recepção/compreensão da Antiguidade por parte dos/as alunos/as. Porém, *a priori*, a finalidade dessa etapa da coleta de dados era apenas procedermos a um reconhecimento genérico das concepções mais amplas dos/as discentes por meio de uma amostragem.

No entanto, ao analisar os dados notamos uma importante questão que nos motivou a redirecionar parte de nossa dedicação analítica na pesquisa. Um detalhe não objetivado *a priori* foi percebido nas respostas dos/as alunos/as: uma concepção multicultural do mundo ao revelarem o que pensam sobre o Mundo Antigo. A partir daí, estendemos nossos olhares e esforço analítico a esses dados, pois eles traziam esse qualitativo multicultural. Os resultados dessa análise específica e parcial da pesquisa é o que apresentamos no presente artigo.

De uma população de 120 discentes do 1º ano do ensino médio (N = 120), aplicamos um questionário a 31 deles (n = 31), a partir de um processo de amostragem não probabilística, uma vez que todos/as estudantes pertenciam a uma única turma disponível no ato da pesquisa. Uma amostragem probabilística implicaria escolher alunos/as de três turmas diferentes, algo que não era possível no momento da realização da pesquisa, dada a dinâmica das atividades escolares já estabelecidas na ocasião.

4.1 Da percepção discente em relação à Antiguidade

O objetivo do questionário era levantar aspectos relacionados à recepção/compreensão que eles/as têm em relação à Antiguidade. Assim, comunicamos aos/as alunos/as que o objetivo da pesquisa era investigar como eles/as “recebem/interpretam os conhecimentos sobre a Grécia, Roma e Egito Antigos apresentados na escola, mas também apropriados de outras fontes como filmes, jogos, livros etc.”. A fim de evitar má interpretação do uso do questionário, como orientações para o preenchimento, destacamos previamente: “Este questionário não visa julgar/avaliar seu nível de conhecimento. Não responda preocupado com nota, avaliação ou

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DcyeHC2jIPI&t>. Acesso em: 14 jun. 2020.

juízos. Responda apenas com o compromisso de ser sincero consigo mesmo e com os pesquisadores”.

Limitamo-nos a apresentar e discutir neste artigo apenas os dados referentes à parte em que fora solicitado aos/às estudantes responderem à questão: “Das frases abaixo, qual delas reflete melhor a sua opinião sobre a Cultura Antiga (literatura, arquitetura, filosofia etc.)?” e sua justificativa. Sendo-lhes permitido marcar somente uma das seguintes opções de resposta:

- “Vejo como uma cultura superior e como um modelo a ser seguido”;
- “Vejo como uma cultura nem mais nem menos importante que as demais”;
- “Vejo como uma cultura inferior às demais”;
- “Reconheço sua importância, mas não tenho interesse por ela”;
- “Não tenho uma opinião formada sobre esta cultura”;
- “Outros”¹³.

Ao observarmos o conjunto das respostas, verificamos que a maioria dos/as alunos/as (71%) considerou suas opiniões representadas entre duas delas: 38,7% responderam “Vejo como uma cultura nem mais nem menos importante que as demais”; e 32,3% marcaram “Reconheço sua importância, mas não tenho interesse por ela”. Somente 6,5% deles/as responderam “Vejo como uma cultura superior e como um modelo a ser seguido”.

A opção “Outros” correspondeu a 22,6%. No entanto, ao analisarmos essas respostas abertas notamos que a maioria dos/as estudantes apresentou opiniões que se encaixam em alguma das alternativas que foram propostas. 9,7% escreveram textos condizentes à alternativa “Vejo como uma cultura nem mais nem menos importante que as demais” e 3,2% à “Vejo como uma cultura superior e como um modelo a ser seguido”, e o mesmo percentual para “Reconheço sua importância, mas não tenho interesse por ela”. É interessante notar que 6,4% trouxeram elementos novos para a discussão, apontando para temáticas de reconhecimento da importância em se estudar essa cultura com um viés de entendimento histórico-cultural da humanidade, o que nos fez pensar que a opinião dessas pessoas corresponde a uma nova categoria: “Reconheço sua importância histórica e considero importante estudá-la para compreender a humanidade”. Ninguém marcou a alternativa “Não tenho uma opinião formada sobre esta cultura”.

Refazendo os cálculos, temos o seguinte:

¹³ Neste caso, foi disponibilizada uma caixa de texto para respostas abertas.

48,4% - “Vejo como uma cultura nem mais nem menos importante que as demais”;

35,5% - “Reconheço sua importância, mas não tenho interesse por ela”;

9,7% - “Vejo como uma cultura superior e como um modelo a ser seguido”;

6,4% - “Reconheço sua importância histórica e considero importante estudá-la para compreender a humanidade”.

Destacamos aqui algumas das justificativas que foram utilizadas em relação à alternativa escolhida: “A história, em todos seus momentos, deve ser estudada e apreciada”; “Não acho certo a ideia de etnocentrismo, todas as culturas têm que ser respeitadas, não há a mais ou menos importante, mas a que nós nos relacionamos mais e isso não tem que tirar a importância da outra”; “Todas as culturas [...] devem ser respeitadas, mesmo que não estejam mais presentes de forma tão intensa no nosso cotidiano”; “Toda cultura possui a mesma relevância, pois com todas somos capazes de evoluir, expandindo nossos horizontes com novas ideias e percepções do mundo”; “Vejo nem melhores nem piores que outras, muito da cultura antiga são nossa base de vivência. Democracia, direito Romano, muito da cultura ocidental, que são oriundas dos antigos, está muito presente em nossas vidas, por esse motivo não vejo abaixo das outras, nem acima”; “Acredito que nenhuma cultura se dá como Superior, todas servem como um conjunto de peças para moldar um enigmático quebra cabeça, ambos trabalhando lado a lado para um objetivo em comum, a compreensão da vida é um exemplo delas”; e “Vejo como uma cultura que teve muitas coisas importantes, servidas também de exemplo para outras culturas, e que não é superior e nem inferior às demais, apenas diferente”.

Assim, a resposta de maior frequência desta pesquisa evidencia que os/as discentes têm uma percepção da Antiguidade baseada em uma perspectiva multiculturalista, indo ao encontro de propostas pedagógicas do ensino de História Antiga atuais, evidenciando a importância de o/a docente trabalhar sua prática do ensino de História por meio dessa abordagem.

Dessa forma, os dados corroboram a defesa de um currículo de História Antiga que contemple a presença de fundamentos relacionados à diversidade, diferença e consciência histórica referente à pluralidade cultural, questões que estão inteiramente relacionadas aos princípios democráticos.

Diante do exposto, essa pesquisa de campo, realizada no contexto escolar, nos faz endossar a afirmação de Fernandes (2018: p. 151): “Os conteúdos tratados no ensino de História interferem nos valores e crenças dos estudantes diante das questões do mundo atual”. Igualmente,

concordamos com Rodrigues e Abramowicz (2013: p. 15) quando destacam “a centralidade da educação como processo e da escola como instituição social no enquadramento e/ou na mediação dos dilemas expostos à sociedade brasileira neste início de século”.

Em vista disso, nos posicionamos em defesa do ensino de História sob um viés de pluralismo cultural que inclua o conteúdo de Antiguidade, dado que reconhecemos sua contribuição na construção e manutenção de uma educação fundamentada no respeito à diferença e à diversidade, aqui entendida como um direito conquistado por lutas sociais realizadas ao longo da História do nosso país e que, portanto, deve ser preservado especialmente diante das investidas neoliberais, tecnocráticas e autoritárias dos últimos anos¹⁴. Especialmente hoje, quando estamos entrando em tempos de implementação da Reforma do Ensino Médio, que determina que o currículo dessa etapa da educação seja composto pela BNCC e por itinerários formativos¹⁵, a serem organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino¹⁶.

5. Considerações finais

Notamos que a coleta dos dados aqui apresentados (relacionados ao multiculturalismo), não objetivados *a priori*, só foi possível graças à nossa opção metodológica em investigar contextualmente uma concepção da cultura antiga em sentido genérico - quando ainda estávamos em uma pesquisa de recepção de um documentário específico - somada à sensibilidade dos/as pesquisadores/as durante a análise desses dados não previstos.

Verificamos que o empírico educacional é um importante contributo para as reflexões críticas e um subsídio aos argumentos em defesa do ensino de História, neste caso, do ensino de História Antiga.

Argumentamos que os dados mobilizados constituem a principal contribuição desta pesquisa, especialmente porque a mesma se encontra exatamente situada historicamente em tempos de perdas de direitos na educação e diante de um governo não aberto ao diálogo.

¹⁴ Sobre a questão, ver Correa (2016) e Moura (2019).

¹⁵ A saber: i) linguagens e suas tecnologias; ii) matemática e suas tecnologias; iii) ciências da natureza e suas tecnologias; iv) ciências humanas e sociais aplicadas; e v) formação técnica e profissional. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 2 jul. 2020.

¹⁶ Sobre essas novas possibilidades e reflexões no campo do ensino de História, ver, por exemplo, Acosta (2020) e a obra organizada por Bueno; Campo e Porto (2020).

Por possuírem elementos dotados de um qualitativo multicultural, os dados oriundos das respostas dos/as alunos/as, entendemos que esta pesquisa oferece importantes dados empíricos que endossam a defesa do ensino de História Antiga para uma formação cidadã democrática, uma vez que evidenciam que o ensino do Mundo Antigo coloca estudantes em contato com a existência de uma ampla diversidade cultural, podendo levá-los/as a um exercício de construção de uma consciência histórica que estimule o reconhecimento das diferenças e das várias identidades e culturas presentes na sociedade brasileira.

Portanto, com respaldo empírico, podemos afirmar que, em tempos de ataques à ciência permeados pelo autoritarismo, uma parceria universidade-escola que contempla o ensino de nossas heranças do Mediterrâneo Antigo, além de ser um trabalho de pesquisa, cultura e extensão é, principalmente, uma significativa atitude ética e política que se assume como forte aliada da educação compromissada com a formação cidadã. O que valida o potencial do ensino da Antiguidade Mediterrânica sob uma perspectiva multicultural como uma importante estratégia pedagógica no âmbito de um ensino de História que se pretende global/glocal.

Referências Bibliográficas

ACOSTA, Tássio. BNCC e o ensino de História: a gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte. *Pedagogia em foco*, n. 13, vol. 15, jan./jun., p. 27-42, 2020.

AVRITZER, Leonardo. O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise 2013-2018. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 273-289, ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25091/s01013300201800020006>. Acesso em: 1 jul. 2020.

AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 2, p. 335-344, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200012. Acesso em: 10 mar. 2020.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2011.

BLUMER, Herbert. *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley and Los Angeles: University of California. 1969.

BÔAS FILHO, Orlando Villas. Democracia: a polissemia de um conceito político fundamental. *Revista da Faculdade de Direito*, Universidade de São Paulo, v. 108, p. 651-696, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67999>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo; PORTO, Dilza. *Ensino de História: Teorias e Metodologias*. 1. ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020.

CALÇADA, Luís Antonio Zanotta; JÚNIOR HERINGER, Bruno. Do multiculturalismo ao interculturalismo: fracasso ou aperfeiçoamento. *Revista Eletrônica Direito e Sociedade-REDES*, v. 6, n. 2, p. 159-170, 2018. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/redes/article/view/3800>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CHAUÍ, Marilena. Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização. In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves (org.). *Os sentidos da democracia e da participação*. São Paulo: Instituto Pólis, 2005. p. 23-30.

CORREA, Denis Renan. A base e o edifício. Balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC. *Revista do Lhiste*, n. 4, vol. 3, jan./jun., p. 80-85, 2016.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 151-173, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0151.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2020.

FINLEY, Moses. *Democracia antiga e moderna*. Trad. Waldéa Barcellos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURLONG, John et al. *Teacher Education in Transition: re-forming teaching professionalism*. Buckingham: Open University Press, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, vol. 22, n.º 2, p. 15-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 17 mar. 2020.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2020.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elisabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAROCO, João. *Análise estatística: com utilização do SPSS*. 3. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2007.

MCKEON, Richard (ed.). *Democracy in a world of tensions: A symposium prepared by UNESCO*. Chicago: University of Chicago Press, 1951.

MOERBECK, Guilherme. História Antiga no ensino fundamental: Um estudo sobre a os mitos gregos antigos e a consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 225-247, 2018a. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/418>. Acesso em: 31 mar. 2020.

MOERBECK, Guilherme. Caminhos possíveis para o ensino de História Antiga na Educação Básica: discussões preliminares. In: BUENO, André. *et al. Aprendizagens Históricas: debates e opiniões*. União da Vitória/Rio de Janeiro: Sobre Ontens, p. 140-150, 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/2UTGuaS>. Acesso em: 31 mar. 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 mar. 2020.

MOURA, Fernanda Pereira de. O Escola sem partido contra o país que não está no retrato. In: VILELA, Márcio Ananias Ferreira (org.). *Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil*, 30., 2019, Recife. *Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil*. Recife: ANPUH-Brasil, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564703193_ARQUIVO_TextoANPUH2019-FernandaMoura.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 mar. 2020.

REQUEJO, Ferran. Pluralismo cultural e cidadania democrática. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 47, p. 91-119, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/JTpRzn3wWgQdkJTc4vZ9CKy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2021.

ROCHA, Acílio da Silva Estanqueiro. Relativismo cultural versus universalismo ético. *Arquipélago, Série Filosofia*, n. 7, p. 57-92, 2000. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8734>. Acesso em: 18 mar. 2020.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002. Acesso em: 17 mar. 2020.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SARTORI, Giovanni. *A teoria da democracia revisitada: as questões clássicas*. São Paulo: Ática, v. 2, 1994.

SILVA, Semíramis Corsi. Aspectos do ensino de história antiga no Brasil: algumas observações. *Alétheia*, 2010, v. 1, p. 145-154. Disponível em:

http://revistaale.dominiotemporario.com/doc/SILVA_Semiramis_Corsi.pdf. Acesso em: 1 abr. 2020.

SOLANO, Esther (org.). *O ódio como política. A reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

STOER, Stephen Ronald. Educação e o combate ao pluralismo cultural benigno. *Educação Sociedade & Culturas*, n. 26, p. 177-183, 2008. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-Educacao.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

TRABULSI, José Antônio Dabdab. Democracia grega antiga e ideologia brasileira contemporânea. *Revista de História*, n. 115, p. 119-133, 1983. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/61797>. Acesso em: 10 mar. 2020.

TRABULSI, José Antônio Dabdab. Cidade antiga e ideologia moderna. Acerca de alguns aspectos da visão dos 'positivistas' sobre a cidade grega antiga. *Varia Historia*, n. 28, dezembro, p. 105-134, 2002. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/561937b1e4b0ae8c3b97a702/t/572b56f786db43e1a02f3f5c/1462458104642/07+Trabulsi%2C+Jose+Antonio+Dabdab.pdf>. Acesso em: abril 2020.

TRABULSI, José Antônio Dabdab. A democracia antiense e nós. *e-hum*, vol. 9, n. 2, ago./dez. 2016, p. 8-31. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2144/1122>. Acesso em: 2 jul. 2020.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

VASCONCELOS, Carlos Alberto. Elos de democracia e cidadania: o caso ateniense. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 14, n. 2, 2007. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7584/4503>. Acesso em: 1 abr. 2020.

VILANI, Cristina. Democracia antiga e democracia moderna. *Cadernos de História*, v. 4, n. 5, p. 37-42, 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/1697>. Acesso em: 12 mar. 2020.

WILLIAMS, Raymond. *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

Sobre os autores:

Cleber Henrique de Moura: Licenciando em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Técnico Mecatrônica pelo SENAI. Tem interesse por pesquisas sobre Práticas Educativas, Recursos Didáticos, Audiovisual e Comunicação Científica. Atualmente, é funcionário da Seção Técnica de Apoio Institucional, Projetos e Informática do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP), responsável por atividades como apoio a projetos, comunicação institucional e produção de material audiovisual.

Fabiola Alice dos Anjos Durães: Mestranda em Educação na área de concentração Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PPGE-FEUSP), sob orientação da Profa. Dra. Núria Hanglei Cacete. Bacharela e licenciada em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e FEUSP, respectivamente (2019). Foi bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - 2018), no projeto de pesquisa Recontextualização dos conteúdos para o ensino: como ocorre na escola?, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Bauer (FEUSP). Atualmente é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES - 2020/2022) e Representante Discente da Área Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas (2020/2022); Comissão de Pesquisa (2020/2022); e Comissão de Cultura e Extensão (2021/2022). Participa como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa O ensino superior no Brasil e a formação de professores para a escola básica e como colaboradora de projetos contemplados pelo Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Apoio e Formação de Estudantes de Graduação da Universidade de São Paulo (PUB-USP) desde 2018 - grupo e projetos coordenados pela Profa. Dra. Núria Hanglei Cacete. Criadora da PlanEnGeo (Plataforma Ensino de Geografia - <https://sites.usp.br/ensinogeo>). Desenvolve trabalhos nas áreas de Ensino de Geografia; Formação de Professores/as; Práticas Pedagógicas; Relações Étnico-raciais; Museologia; Educação Patrimonial; Produção de Conteúdos Audiovisuais; e Divulgação Científica.

Maria Cristina Nicolau Kormikiari: Possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (1989), mestrado em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (1995), trabalhando com numismática púnica, e doutorado em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (2001), trabalhando com numismática berbere (norte-africana). Realizou seu pós-doutorado, na área de Arqueologia Espacial (pesquisa de organização social norte-africana), entre 2002 e 2006, pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, com estágio no Centre Camille Julian, da Université de Provence, em Aix-en-Provence, França. Trabalhou na equipe de escavação da Brown University em Corfu, Grécia, entre 1996 e 1999 e foi supervisora de campo nas escavações do sítio romano-castrejo de Tongobriga, em Portugal entre 2004 e 2005, igualmente organizados pela Brown University. Atualmente é docente em Arqueologia Clássica no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo e co-coordenadora do Laboratório de estudos sobre a cidade antiga (Labeca-MAE/USP). É editora chefe da Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Bolsista Produtividade CNPq - Nível 2. Tem experiência na área de Arqueologia, com ênfase em Arqueologia Histórica, atuando principalmente nos seguintes temas: Arqueologia Fenício-Púnica, Cartago, Norte da África berbere, Numismática Antiga, Iconografia e Arqueologia Espacial e da Paisagem.

Núria Hanglei Cacete: Possui mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1992) e doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é professora doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de educação, com ênfase em métodos de ensino, atuando principalmente nos seguintes

temas: ensino superior, formação de professores, ensino e aprendizagem em geografia, políticas educacionais, currículo, multiculturalismo e educação.

Artigo recebido para publicação em: 18 de julho de 2021.

Artigo aprovado para publicação em: 03 de dezembro de 2021.

Como citar:

MOURA, Cleberson Henrique de; DURÃES, Fabíola Alice dos Anjos; KORMIKIARI, Maria Cristina Nicolau; CACETE, Núria Hanglei. O ensino de História Antiga na perspectiva multicultural. *Revista Transversos*. Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, n.º. 23, 2021. pp. 275-294. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/61160>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2021.61160

