

**DIÁLOGOS ENTRE A HISTÓRIA ANTIGA E
O ENSINO DE HISTÓRIA: A HISTÓRIA GLOBAL NO
CURRÍCULO DA BNCC DO SEXTO ANO¹**

**DIALOGUES BETWEEN ANCIENT HISTORY AND HISTORY
TEACHING: THE GLOBAL HISTORY IN THE BNCC
CURRICULUM OF THE SIXTH GRADE**

Alexandre Galvão Carvalho

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

alexandre.galvao@uesb.edu.br

Lucas Werlang Girardi

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

lucaswgirardi@hotmail.com

Carolina Ferreira de Figueiredo

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

carolina.ferreirafigueiredo@gmail.com

¹ Este artigo é resultado de parte das discussões desenvolvidas no Projeto de Pesquisa intitulado *Diálogos entre a História Antiga e o Ensino de História*, coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre Galvão Carvalho, na Universidade Estadual da Bahia/UESB. Agradecemos a contribuição de todas e todos integrantes do projeto, em especial as bolsistas de iniciação científica, Cindy Alanis Santos Souza e Keila dos Santos Carvalho.

Resumo:

A relação entre os novos paradigmas historiográficos e o ensino de História é tratada neste artigo, através da análise das propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos livros didáticos do sexto ano do Ensino Fundamental. Por meio de uma abordagem crítica à perspectiva eurocentrista presente em livros didáticos de grande utilização, pretende-se mostrar que a aplicação das novas habilidades da BNCC não necessariamente resulta na superação de uma perspectiva historiográfica, centrada em estereótipos acerca do mundo antigo, a exemplo do “mundo grego”. Explorando os conceitos de interconectividade e comparativismo, levanta-se novas possibilidades de abordar as propostas da BNCC por meio de alguns pressupostos da História Global.

Palavras-Chave: Ensino de História; BNCC; Eurocentrismo; História Global.

Abstract

The relationship between the new historiographical paradigms and the History teaching is addressed in this paper through the analysis from proposals of the National Curricular Common Base (BNCC) in the textbooks for the sixth grade of Elementary School. Through a critical approach to the Eurocentrist perspective presented in high-use textbooks, it is intended to show that the application of the new skills of the BNCC does not necessarily result in overcoming a historiographical perspective centered on stereotypes about the ancient world, such as the “Greek world”. Exploring the concepts of interconnectivity and comparativism, new possibilities arise to address the proposals of the BNCC through some assumptions of Global History.

Keywords: History Teaching; BNCC; Eurocentrism; Global History.

1. Introdução

O estudante do Ensino Fundamental deve compartilhar os saberes, as experiências, o reconhecimento do outro, a pluralidade cultural e a história da produção humana no seu processo de ensino e aprendizagem. Partindo do pressuposto de que a História Antiga é um momento privilegiado na construção do conhecimento histórico por parte dos estudantes, pois propicia amplas possibilidades de compartilhamento dos saberes e experiências da humanidade em sociedade, procuraremos neste artigo realizar uma análise de três livros didáticos, voltados para o sexto ano, a fim de observar como estes articulam, em suas unidades e capítulos, as habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, visamos refletir acerca do processo de composição do documento curricular e suas novidades, traçando possíveis críticas e potencialidades, especialmente associadas à perspectiva da História Global. Neste sentido, trata-se também de um exercício de aproximação com debates historiográficos que

estabelecem a crítica a uma visão tradicional de história e seus aspectos eurocêntricos, “ocidentocêntricos” e evolucionistas, e que frequentemente se encontram nos livros didáticos.

O artigo está organizado em três tópicos. No primeiro, desenvolvemos a relação entre a BNCC e a História Antiga, buscando explicitar o processo de composição do documento. Na sequência, estabelecemos a análise de três livros didáticos destacando elementos referentes a duas habilidades da BNCC e como estas são articuladas nos materiais. Por fim, procuramos apresentar algumas propostas, a partir dos pressupostos da História Global, que contribuam para uma abordagem que permita superar o eurocentrismo no ensino de História Antiga.

2. A BNCC e a História Antiga

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política educacional nacional que objetiva uniformizar os currículos das Escolas da Educação Básica, procurando padronizar o conhecimento dos conteúdos a fim de responder às demandas dos setores hegemônicos (MACHADO; COLVERO; PORTO, 2019: p. 3). Portanto, não se pode separar a instituição da BNCC das discussões e debates no interior da sociedade de grandes temas relacionados à cidadania, alteridade e memória. É nesta perspectiva que devemos entender como se inserem os conteúdos de História Antiga na BNCC no Ensino Fundamental, presentes no sexto ano.

Como consta no documento (BRASIL, 2018: p. 416), dentre os procedimentos básicos do processo de ensino aprendizagem nos anos finais da disciplina de História no Ensino Fundamental, o primeiro deve ser alcançado por uma seleção de eventos históricos “consolidados” na cultura historiográfica contemporânea: “identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico” (BRASIL, 2018: p. 416).

A cronologia é pensada como um instrumento problematizador para a discussão dos significados e justificação do sentido dos eventos selecionados. Desse modo, o texto da BNCC sugere que os eventos, sistematizados a partir de uma perspectiva temporal e geográfica, devem permitir a constituição de uma visão “global da história” no seio das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, África e a Ásia ao longo dos séculos (BRASIL, 2018: p. 416-417).

Apesar do documento chamar a atenção para a constituição de uma visão global sobre a história, é perceptível que sua construção reproduz uma visão eurocêntrica, uma vez que os

eventos históricos em destaque são aqueles do Ocidente, e a progressão dos conhecimentos respeita uma determinada narrativa de desenvolvimento e hegemonia europeia. Para o currículo do 6º ano, onde situa-se o período da História Antiga, isso se apresenta pelo enfoque dedicado à comumente chamada “Antiguidade Clássica”, isto é, Grécia e Roma, que também se apresenta na BNCC enquanto “mundo clássico” ou “Ocidente Clássico” (BRASIL, 2018: p. 420).

Essa perspectiva está mais evidenciada ao retomarmos o primeiro procedimento, quando o texto se volta de forma mais específica para o 6º ano e a História Antiga. Há uma intenção comparativista quando se afirma que:

A presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. As mesclas entre as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes apresentam diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais (BRASIL, 2018: p. 417).

Entretanto, esta intenção, além de excluir a Ásia dentre as análises de processos históricos, destaca a Antiguidade Clássica a partir de uma “necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo” (BRASIL, 2018: p. 417). O acento na Antiguidade Clássica e sua relação com outras civilizações é explícito na segunda unidade temática do sexto ano: “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, aparecendo pela primeira vez os outros povos da Antiguidade, a Mesopotâmia (Oriente Médio) e Egito (África) nos objetos de conhecimento dessa unidade temática. Não obstante, logo em seguida, a proposta enfatiza o “Ocidente Clássico”, destacando os aspectos da cultura na Grécia e Roma. A proposta do currículo é evidente, concebem-se as sociedades grega e romana, como parte do processo de criação de identidade, enquanto os demais povos se associam à criação de contrapontos, à alteridade. Tal proposta, por si só, demonstra o apego a uma visão tradicional sobre o estudo de História Antiga, baseado nas supostas continuidades entre aquele passado e o presente do discente. A abordagem de um ensino de História Antiga, partindo da noção de continuidade, tem sido contestada em reflexões recentes na área, questionando a percepção de um legado greco-romano para o Ocidente e destacando a importância do estudo das diversas sociedades antigas por seu valor de alteridade em relação à contemporaneidade (SANTOS, 2019; MOERBECK, 2021; DEGAN; SILVA, 2021).

O currículo, desta forma, apresenta-se dentro de uma abordagem notoriamente tradicional, ainda que com tentativas de reformá-lo, seguindo a perspectiva quadripartite clássica, sem uma proposta explícita de questionamento desta periodização. A fim de compreender melhor

a composição do componente de História da BNCC, cabe retomar o histórico de suas versões, ainda que de maneira sucinta. Os debates em torno do currículo de História da BNCC podem ser recuados desde o período de consulta pública de sua primeira versão, entre 2015 e 2016 (XAVIER DE LIMA, 2019: p. 3). Para além das manifestações críticas ao processo de construção da BNCC, relativa à pressa na produção e falta de diálogo com as diversas áreas, um dos pontos centrais esteve associado à proposta do documento em buscar reconstruir a cronologia para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, baseado na centralidade da História do Brasil. Ou, como explicitado por Flávia Caimi e Sandra Regina de Oliveira, uma proposta que, no intento de romper com a história quadripartite e o eurocentrismo, busca uma “história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica” (CAIMI; OLIVEIRA, 2017: p. 76).

Em geral, a problemática apontada por diversos grupos de trabalho e associações², das mais diversas áreas, foi a da redução da compreensão de histórias de variados espaços e tempos às suas relações com o Brasil. Assim, uma vez que partiria do início da colonização, sociedades de períodos como a Antiguidade e Medievo, seja na África, América, Ásia ou Europa, seriam, a princípio, excluídas. Como relação à Antiguidade e ao Medievo, Douglas Xavier de Lima enfatiza que “a primeira versão da Base parece encarar os estudos pré e proto-históricos, assim como das sociedades pré-modernas, em especial da Antiguidade e Medievo, como conteúdos eurocêntricos, distantes da realidade dos alunos brasileiros [...]” (XAVIER DE LIMA, 2019: p. 5). Cabe notar uma curiosa contradição da versão, como recordado recentemente por Guilherme Moerbeck (2021: p. 56), em que, ao buscar romper com o eurocentrismo, elaborou-se uma história quase exclusivamente nacional, centrada, portanto, nos moldes europeus decenômnicos de Estado-nação, e que se desenvolveria a partir da chegada europeia ao Brasil no século XVI. Afinal, perguntamo-nos que concepção de eurocentrismo estaria contestando com a proposta, uma vez que a alteração se dá nos recortes, mas não na abordagem sobre a história. Neste sentido, concordamos com Moerbeck quanto à sua formulação de que “na primeira versão da BNCC se vê mais um deslocamento dos principais recortes temporais/temáticos do que uma inovação de caráter epistemológico na maneira de lidar com o tempo-espaço (MOERBECK, 2021: p. 57).

Para a constituição da segunda versão, datada de 2016, uma nova comissão foi estabelecida, e como reação às críticas levantadas à versão anterior, sua composição levou a “uma

² Em seu artigo, Douglas Motta Xavier de Lima estabeleceu uma compilação e apresentação desta série de notas e manifestações. cf. XAVIER DE LIMA, 2019.

proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico [...]” (CAIMI; OLIVEIRA, 2017: p. 80). As habilidades desta versão para o 6º ano demonstram esta tendência, em uma abordagem que enfatiza predominantemente a Grécia como motor do desenvolvimento civilizacional, passando por Roma e sua expansão, e chegando na Idade Média, enfocada no cristianismo e no papel da Igreja (BRASIL, 2016: p. 462-474).

Apesar das críticas ao caráter tradicional do documento, a terceira versão surgiu apenas como uma “proposta de complementar e revisar a segunda versão” (XAVIER DE LIMA, 2019: p. 10); porém, apesar da manutenção da história quadripartite e da centralidade das sociedades do Ocidente, é possível visualizar a elaboração de habilidades que buscaram reformar, ou renovar, em parte, o currículo em relação a recentes debates historiográficos. Para além de buscar ressaltar sociedades de outros continentes, ainda que na posição de comparativos, algumas habilidades chamam a atenção quanto ao potencial de questionamento a noções eurocêntricas, consolidadas na narrativa histórica oficial, e que são fundamentais para pensarmos a análise dos livros didáticos a seguir, sendo elas a EF06HI09 (“Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas”) e a EF06HI15 (“Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado”) (BRASIL, 2018: p. 421).

3. Os livros didáticos entre a Antiguidade Clássica e o Mediterrâneo

Colocadas as primeiras questões acerca da BNCC e do ensino de História Antiga, partimos agora para a investigação dos livros didáticos, cuja análise visa justamente visualizar como as habilidades colocadas na BNCC são articuladas com os conteúdos específicos de História. Nesta etapa, são analisados três livros: *Araribá Mais História*, organizado pela Editora Moderna (MODERNA, 2018); *Teláris*, publicado pela Editora Ática (VICENTINO; VICENTINO, 2018); e *História, Sociedade e Cultura* (doravante, *HSC*), da Editora FTD (BOULOS JUNIOR, 2018)³. Todas as edições são voltadas para o sexto ano do Ensino Fundamental e estão acompanhadas de textos introdutórios sobre ensino, Ensino de História e a BNCC (na versão do livro do professor).

³ O acesso aos livros, em sua versão para o professor, foi disponibilizado na íntegra pelas editoras em seus sites.

Como uma primeira observação, é possível afirmar que os livros, de diferentes formas, estão acompanhando as discussões da BNCC. Nesse sentido, se por um lado é possível visualizar que alguns materiais buscam atender as reformulações do documento, também nota-se, por outro, que há desafios quanto a uma reestruturação dos conteúdos dos livros, por tratarem de forma superficial ou insuficiente as discussões historiográficas recentes. Como mencionado, a investigação se detém em duas habilidades específicas, a EF06HI09 e EF06HI15, em suas articulações com os livros didáticos. Estas foram as que suscitaram elementos importantes de comparação de abordagens nos três livros, tanto através de pontos de contato quanto de divergências conceituais. Assim, as habilidades ajudaram a organizar os eixos de análise que se seguem: o primeiro deles acerca da ideia de Antiguidade Clássica, com problemáticas relacionadas ao eurocentrismo, e o segundo relativo aos povos do Mediterrâneo e suas interações.

Antes de adentrar às análises propriamente ditas, cabe assinalar comentários gerais sobre a estruturação dos livros, a partir dos respectivos sumários. Todos seguem uma organização mais ou menos similar, atendendo os conteúdos do 6º ano, que dizem respeito ao trabalho do historiador e a definição do estudo de História, bem como os períodos considerados desde a chamada Pré-História até o período medieval. No entanto, diferem na organização em relação à Antiguidade na África, Ásia e Europa. No livro *Araribá*, a Unidade III é intitulada “Sociedades Antigas do Oriente” e trata da Mesopotâmia, Hebreus, Fenícios e Persas, além de China e Índia em diferentes capítulos da unidade. A África é abordada na unidade seguinte, nomeada “Povos da Antiguidade na África”, tratando de Egito, Núbia e Cuxe⁴. Já no livro *Teláris*, a Unidade II, “Povos da Antiguidade na África e no Oriente Médio”, trata do Egito, Kush, Cartago, Axum, Gana e Mali (ainda que um capítulo esteja dedicado somente para o Egito) e segue com Mesopotâmia, Hebreus, Fenícios e Persas. Por último, no livro *HSC*, a Unidade II, sem título específico, segue com os capítulos sobre Egito e Kush e Mesopotâmia. Deste conjunto, somente o *Araribá* trata de China e Índia, e de outro modo, é o livro *História, Sociedade e Cultura* que abarca um maior número de povos localizados no continente africano. Destaca-se ainda que o livro *Araribá* é o único que utiliza “Oriente” para designar uma região, destoando da localização espacial continental, como faz para os capítulos sobre África e América. Ainda que não haja uma oposição entre “Oriente” e “Ocidente” nos títulos dos capítulos do livro, a publicação optou por

⁴ Os livros utilizam diferentes grafias para designar Cuxe/Kush e optou-se por manter as grafias originais de cada livro.

utilizar o termo ao invés de continente asiático ou Oriente Médio; indicando uma problemática mais ampla, isto é, a própria definição de “Oriente” e os significados atrelado a esta⁵. Como será pormenorizado a seguir, a centralidade permanece com Grécia e Roma, que não são localizadas nos títulos das unidades por recortes territoriais ou políticos gerais, como o continente europeu ou o “Ocidente”, mas aparecem destacados em sua singularidade, como “Grécia Antiga” e “Roma Antiga”.

Os conteúdos de Grécia e Roma são articulados de formas particulares pelos livros em torno da questão da Antiguidade Clássica, seguindo a habilidade 09 da BNCC. No livro *Araribá*, o tema não é abordado extensamente, e sua ocorrência é problemática. Nas páginas 180 e 181, há uma seção especial do livro, chamada “Para Refletir”, cuja ocorrência se dá ao final de cada unidade. Esta atividade, ao fim da Unidade VI, propõe a seguinte discussão: “Qual é a relação entre a Antiguidade Clássica e o Mundo Ocidental?”. Como indicado, ainda que atendendo a habilidade 09 da BNCC, isto é, buscando problematizar a ideia de herança de uma antiguidade grega no Ocidente, a atividade não aprofunda este questionamento, valendo-se mais de uma definição de “clássico” do que uma ponderação do porquê Grécia e Roma teriam se tornado a “Antiguidade Clássica” propriamente dita. Ainda que o livro não utilize Antiguidade Clássica nos capítulos referentes à Grécia e Roma, ao abordar o tema naquela seção, a problematização não é bem realizada: há uma explicação sobre como estudiosos do século XIX propuseram uma periodização para a História e continuam para a definição de “clássico” segundo um dicionário. O texto que segue esta primeira parte da atividade afirma que “na Antiguidade Clássica é possível identificar o surgimento do que se chama hoje de ‘valores ocidentais’, uma forma de pensar a sociedade” (MODERNA, 2018: p. 180). Embora a atividade mencione que a Antiguidade Clássica seja fruto de uma periodização, a sequência argumentativa proposta para o/a discente não estimula o questionamento do termo, pensado enquanto herança para os “valores ocidentais” atuais.

A atividade vai além ao indicar a permanência de uma noção da antiguidade em nossa sociedade a partir da ideia de democracia. Os trechos destacados, uma fala de Donald Trump e uma crítica do Papa Francisco, respectivamente, ambos tratando da democracia, naturalizam este conceito como herdado da antiguidade grega, além de não conseguir tratar efetivamente do

⁵ Como aqueles tratados pelo importante livro de Edward Said, *Orientalismo*, acerca da construção do Oriente pelo Ocidente. cf. SAID, 2007.

problema da exportação do modelo de nação ocidental na contemporaneidade. Nesse sentido, de certa forma, o próprio conceito de democracia, concebido quase de forma a-histórica, tem contribuído para a permanência de uma concepção eurocêntrica sobre a Grécia, bem como um modo de reproduzir uma inferioridade de outros povos que (supostamente) não viviam/vivem sob a democracia, aquilo que o sociólogo Ramón Grosfoguel (2009, p. 68) afirma enquanto uma progressão da modernidade eurocêntrica: no século XVI eram “pessoas sem escrita”, nos séculos XVIII e XIX, “pessoas sem história” e na contemporaneidade, “pessoas sem democracia”.

Diferente deste, os outros livros apresentam esta discussão como inserida no capítulo que trata da Grécia, e a partir de outras abordagens. No livro *Teláris*, a discussão não é apresentada de maneira extensa, podendo ser visualizada em um box destacado na página 129, intitulado “Construindo Conceitos”, quando se discute a noção de “clássico”. Nesta parte, o texto indica como a Antiguidade Clássica serviu de modelo, mas alerta para a seguinte questão: “[...] assim como o termo ‘Pré-História’ não foi inventado pelos seres humanos pré-históricos, o termo ‘clássico’ não foi criado pelos antigos gregos e romanos para definir a si mesmos” (VICENTINO; VICENTINO, 2018: p. 129). E segue para afirmar que este termo ganhou força entre os europeus no século XIV e XV, já que “para eles, os povos da Europa haviam herdado das civilizações grega e romana os modos de pensar, os padrões artísticos e culturais, os estudos matemáticos, astronômicos e arquitetônicos e o sistema de leis e de administração” (VICENTINO; VICENTINO, 2018: p. 129). Mas atenta que “este é um termo eurocêntrico (centrado na forma de olhar europeia), uma vez que Grécia e Roma são civilizações consideradas clássicas para a formação da Europa ocidental” (VICENTINO; VICENTINO, 2018: p. 129). Ainda que aborde as questões principais em torno do imaginário europeu e o olhar eurocêntrico, a conclusão do argumento mantém-se inconsistente, já que, se por um lado afirma que os colonizadores europeus levaram sua visão de mundo para os territórios conquistados, por outro, diz que “portugueses e espanhóis, por exemplo, herdaram vários aspectos das civilizações grega e romana na formação de suas sociedades. Isso acabou se refletindo na organização e no desenvolvimento de suas colônias, incluindo o Brasil” (VICENTINO; VICENTINO, 2018: p. 129). Até este último ponto, a problemática se dirigia à construção de um imaginário europeu/ocidental em torno da Antiguidade Clássica, mas a conclusão que afirma, de maneira naturalizada, que países europeus herdaram elementos das civilizações grega e romana, enfraquece a discussão sobre, afinal, qual a relação construída entre gregos e romanos e o Ocidente.

O último livro analisado, o *História, Sociedade e Cultura (HSC)*, é o que mais satisfatoriamente aborda este tema, apropriando-se de discussões historiográficas para interpelar a habilidade 09 da BNCC. Primeiramente, a discussão é incluída dentro da unidade com alguma centralidade, já como primeiro tema do capítulo 8: “O conceito da Antiguidade Clássica”, e os subtítulos “Impactos do Uso do Termo” e “Antiguidade Clássica sobre Outros Povos”. O parágrafo de abertura afirma:

Os europeus do século XVIII buscaram encontrar as raízes da Europa moderna nas criações dos antigos gregos e romanos: as leis, a democracia, a filosofia e as formas de governo que inspiraram a Europa Moderna. Por isso os europeus criaram o termo “Antiguidade clássica” para se referirem à Grécia e à Roma antigas (BOULOS JUNIOR, 2018: p. 128).

Ao tratar do tema, ressaltando o caráter discursivo e inventivo da relação entre os gregos e romanos e a Europa, o texto segue desconstruindo a noção de Antiguidade Clássica. Com isso, esta parte do capítulo consegue atingir um questionamento central que diz respeito à relação de superioridade e inferioridade entre diferentes povos e culturas (na Antiguidade e na contemporaneidade, especialmente em torno da ideia de valores ocidentais). Assim, o livro segue discutindo esta dimensão:

Ao chamar a antiguidade greco-romana de “clássica”, estamos supervalorizando a cultura dos gregos e romanos da Antiguidade e diminuindo a dos demais povos da Terra: chineses, africanos, indígenas, entre outros. Além disso, estamos considerando a antiguidade greco-romana como um modelo a ser imitado (BOULOS JUNIOR, 2018: p. 129).

Ou seja, “nessa visão, quanto mais um povo se aproxima da cultura greco-romana, mais perto ele está do apogeu, e vice-versa. Isso não é mais aceito pelos historiadores atuais. Hoje sabemos que as culturas são diferentes entre si, mas nenhuma é superior a outra” (BOULOS JUNIOR, 2018: p. 129). Esta questão dá abertura, portanto, a entender o mundo antigo para além de Grécia e Roma, assim como compreender as sociedades contemporâneas sem a chave civilizatória, em que umas seriam melhores que outras. Ao final, o texto busca instrumentalizar o conhecimento do aluno/a em torno do termo, instigando a leitura das fontes e do mundo. A conclusão desta seção é a que segue: “Então para que serve saber que Antiguidade clássica se refere à Grécia e à Roma na antiguidade? Simples: para compreender textos históricos, já que esse termo é usado até hoje em livros, jornais e revistas” (BOULOS JUNIOR, 2018: p. 129).

Entretanto, o livro mantém uma centralidade na abordagem da Grécia Antiga em sua estrutura, especialmente pela proposta deste mesmo capítulo: “O mundo grego e a democracia”

(BOULOS JUNIOR, 2018: p. 127) - tal como faz o livro *Teláris*, o capítulo 8 intitulado “O mundo grego antigo” (VICENTINO; VICENTINO, 2018: p. 122). Ao denominar este contexto de “mundo”, há uma totalidade implicada, como um local acabado, definitivo, diferente de outros, que são povos colocados mais para ilustração, curiosidade. Além disso, a ênfase à democracia pode ser problemática, como mencionado anteriormente, já que concebe este modelo político como um tipo ideal herdado dos gregos (isto para não falar da diversidade de regimes políticos dentro da própria Grécia), além de que desconsidera as formas de organização de outros povos e das influências mútuas a que os gregos estiveram envolvidos nos diferentes séculos do período antigo (GOODY, 2008).

Relacionado a isso, apesar dos livros abordarem uma variedade de povos e civilizações, ainda se mantém presente, tanto na estrutura do livro quanto na forma de apresentação de conteúdo, uma visão linear e evolutiva da história, sendo a Grécia e Roma a origem e culminação dos processos que supostamente interessam para conhecimento. É uma constatação que se relaciona com o abordado até então sobre a Antiguidade Clássica, mas neste ponto ressalta-se a dificuldade dos livros em abordar as sociedades mediterrânicas enquanto coevas e em articular suas inter-relações a partir deste mar. Em outras palavras, é a designação dada às características culturais e tecnológicas provindas de Grécia e Roma, como se estas estivessem em um local “especial” já na Antiguidade, como uma mitologia criadora. Isto dificulta a compreensão de que (1) no período da Antiguidade, as relações de soberania nem sempre atendiam a um poder maior ou superior de Grécia e Roma (VLASSOPOULOS, 2017; GUARINELLO, 2019), e que (2) as sociedades grega e romana construíram sua cultura em profunda interação com outros povos, sendo que os elementos característicos destas civilizações, a “democracia”, a “política” e a “filosofia” não estavam se formando isoladamente (GOODY, 2008; GUARINELLO, 2019).

Esta questão está posta na relação com os livros didáticos que trabalham a habilidade 15 da BNCC, cujo objetivo é visualizar o espaço do Mediterrâneo como um local de troca. No livro *Teláris*, esta habilidade não está vinculada diretamente à Antiguidade, sendo esta detidamente articulada nos conteúdos específicos para a Idade Média, nos capítulos sobre feudalismo (VICENTINO; VICENTINO, 2018: p. 199) e das transformações do período medieval (VICENTINO; VICENTINO, 2018: p. 240), tratando do contexto das cruzadas. Ao optar por esta organização, o livro enfraquece uma compreensão mais ampla e rica de troca no período antigo, concentrando a movimentação de povos e culturas para os reinos germânicos na

Europa e a expansão árabe muçulmana (e a chamada Reconquista). Já no livro *HSC*, a habilidade é abordada para o período do Império Romano (BOULOS JUNIOR, 2018: p. 167), enfatizando a importância do Mediterrâneo para a economia romana através de um mapa na página 172 e três perguntas de análise de imagem para o aluno, e na página seguinte, com um tópico de estudo intitulado “circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo” (p. 173). Aqui, parte do texto informa: “juntamente com os produtos, circulavam pelo Mediterrâneo antigo pessoas, técnicas, línguas e culturas diversas. Se, por um lado, Roma levava sua cultura para todo o mundo romano, por outro, recebia, incorporava e reelaborava as culturas de diferentes povos” (BOULOS JUNIOR, 2018: p. 173). De maneira similar, o livro *Araribá* discute o Mediterrâneo no contexto do período romano, mas o apresenta em forma de atividade, ao final do capítulo 13. Na seção “Integrar Conhecimentos”, a atividade propõe a visualização de um mapa do mundo romano no século I a.C. e as principais trocas de produtos e economias em torno do Mediterrâneo. Com objetivo de aproximar as abordagens de história e geografia, a atividade destaca que “o Mediterrâneo aproximou povos e culturas, enriqueceu cidades e alimentou disputas entre elas. Porém, o mar, que já havia sido fenício, grego e cartaginês, tornou-se, pela força das armas, um ‘lago romano’” (MODERNA, 2018: p. 157). Uma das perguntas instiga o aluno a pensar sobre o papel do Mar Mediterrâneo na economia romana no período. De fato, estas são abordagens possíveis e relevantes, embora ainda circunscritas ao contexto greco-romano, mantendo uma certa perspectiva linear e evolutiva da história, ou ainda, que as trocas partiam, neste caso, da agência mobilizadora do Império Romano.

O livro *Araribá* também propõe outra atividade acerca do tema, presente na página 136, ao final do capítulo 11, que trata da antiguidade grega. O livro propõe uma seção “Em Debate”, com o título “O Caldeirão Cultural Mediterrânico”, com um texto, uma citação externa e perguntas para reflexão. O texto enfatiza o desenvolvimento simultâneo de vários povos:

[...] as culturas dos povos que viviam próximos ao mar Mediterrâneo eram interligadas e desenvolveram-se, em parte, de modo mútuo. Assim, em um mesmo ambiente cultural floresceram as culturas grega, suméria, egípcia, hebraica etc., com certas características em comum, como alguns aspectos de suas crenças (MODERNA, 2018: p. 136).

No entanto, a atividade utiliza-se de uma proposta constante há décadas na historiografia, da influência grega no cristianismo a partir da helenização, seja nas obras do historiador alemão J. G. Droysen (2010) no século XIX, ou como abordaria, por exemplo, Werner Jaeger (1965) na metade do século XX. Ainda que a temática não seja descartável para se pensar os contatos mediterrâneos, é sintomático que não se utilize de reflexões mais recentes para

abordar o “caldeirão cultural”. Novamente, aqui, o tema é relacionado com a Grécia, a cultura em destaque é a grega, reforçando sua suposta centralidade nestes processos, e ainda, aproximando-a com a religião judaico-cristã, criando um ambiente histórico da “cultura ocidental”.

Portanto, a partir da análise destes materiais, podemos visualizar a preocupação do livro didático em incorporar as modificações propostas pela BNCC, ainda que a disposição destes materiais esteja colocada mais recorrentemente, de um modo geral, em seções ou partes separadas dos capítulos. Também é possível observar que a inserção das discussões propostas pelas habilidades 09 e 15, que ambientam uma discussão historiográfica renovada sobre a abordagem da Antiguidade, não se traduz em uma reavaliação mais ampla dos conteúdos e da estrutura, colocada nos livros. Assim, em alguns desses exemplos, fica evidenciado que as atividades propostas serviram para “cumprir” a habilidade, mas os diversos povos não receberam outro tipo de tratamento ao longo dos capítulos. Assim, já indicamos que um possível caminho seria a combinação destas problemáticas suscitadas, a partir das habilidades da BNCC nos outros conteúdos apresentados pelo material, ou seja, ao longo do livro, em sua forma de estruturação, visto que isso potencializaria uma reflexão mais ampla em torno da abordagem de temas, contribuindo para uma visão menos eurocêntrica da História Antiga. Uma destas questões é a própria ênfase ao Mediterrâneo, uma localização espacial com potencial didático de abordagem com discentes do sexto ano. O tópico a seguir desenvolve esta proposta, ao debater sobre as contribuições da História Global para o ensino de História Antiga.

4. Pensar o ensino de história antiga a partir de uma perspectiva global

Apesar da proposta da BNCC e sua aplicação nos livros didáticos tentarem manter um diálogo com uma perspectiva mais global, permanece ainda nos materiais uma narrativa tradicional amparada no eurocentrismo, seja como uma perspectiva de análise quanto como legitimação de uma região. Como superá-la? É possível pensar em novas metodologias e novos paradigmas para o ensino da História Antiga no Ensino Fundamental? Acreditamos que sim, mas este caminho ainda está por ser construído.

As abordagens historiográficas eurocêntricas devem ser questionadas em relação à sua posicionalidade, pois os historiadores escrevem suas histórias a partir de uma localização específica, em uma determinada época, envolvidos nas teias do seu próprio mundo. Como um

ponto de vista, o eurocentrismo segue um padrão interpretativo, sendo uma perspectiva de análise e/ou como a legitimação de uma região dominante da história recente, a Europa. Assim, as duas principais correntes de pensamento eurocêntrico, uma voltada para a ideia de que a Europa foi a principal criadora do progresso histórico, vista como centro, capaz de agir, mudar e modernizar; e a outra preocupada com as normas, os conceitos e as narrativas utilizadas para tornar o passado legível (CONRAD, 2019: p. 197-199), podem ser percebidas no âmbito da História Antiga por meio do “eurocentrismo morfológico”, a configuração de “formas”⁶ acerca da Idade Antiga no século XIX, a partir de critérios europeus de civilização (MORALES; SILVA, 2020: p. 127).

Os conteúdos voltados para uma realidade geográfica e cultural que hoje denominamos Europa de maneira trans-histórica acentua o caráter eurocêntrico da proposta em relação à História Antiga, pensada como uma parte mais antiga da História Contemporânea, a história de suas origens, de seus começos, porém, partindo de um referencial europeu. A percepção eurocêntrica e “ocidentocêntrica” com enfoque evolucionista é esquemática e representada a partir de uma perspectiva linear e universalista, fruto da ideia, por exemplo, de que as civilizações do Antigo Oriente Próximo (AOP) são o primeiro ponto de ligação que culmina no mundo moderno ocidental, cujas formas embrionárias de acontecimentos culturais e tecnológicos vão desembocar em versões mais desenvolvidas, “adultas” e ou “superiores” (LIVERANI, 2016). As distinções sociopolíticas e culturais são abordadas como diferenças evolutivas, pois, na medida em que a diversidade de modos de vida não se ajusta com a sociedade ocidental, elas são vistas como expressão de atraso. Isto é nítido na análise de alguns dos livros analisados.

A historiografia do século XIX e XX, sob a influência do colonialismo e do “internalismo metodológico”, reforçada pela projeção de experiências nacionalistas do século XIX, procurou impor a trajetória do Ocidente ao curso dos eventos globais, concebendo à história de todas as

⁶ As teorias e modelos têm papel fundamental na prática historiográfica. A seleção de fatos em meio aos vestígios se baseia em certas teorias da sociedade e da ação humana, que são modos de encarar os objetos, de selecioná-los e relacioná-los. Portanto, os historiadores e historiadoras transformam os vestígios em interpretações do passado e propõem reconstruções específicas da história humana. As informações desconexas da documentação são relacionadas de várias formas. Essa relação pressupõe uma mesma realidade para estes vestígios e um procedimento para extrair informações dos documentos no universo incoerente dos vestígios do passado. Tal procedimento é um processo de generalização que cria formas ou, em outras palavras, grandes contextos. Definir um período específico com certas características comuns, por exemplo, é uma generalização, de modo que documentos produzidos em uma mesma “época” podem ser relacionados uns com os outros, podendo dialogar entre si e serem comparados. Portanto, as formas/os contextos permitem conectar diferentes tipos de informações e fazem parte da reconstrução histórica. É por meio dessas formas que os historiadores e as historiadoras reconstituem fatos e realidades, utilizando suas teorias e modelos de história ou de sociedade. Para um melhor entendimento da constituição das “formas” e modelos utilizados na interpretação do mundo antigo, cf. GUARINELLO, 2003.

culturas uma sequência de fases constituídas ou diretamente articuladas com eventos ocorridos na Europa. Assim, a localização dos fatos no tempo e espaço e a ideia de que o tempo avança de forma progressista, tornando a história uma sequência de estágios, cânones centrais na historiografia ocidental moderna, devem ser questionados, pois são objetos de construção social, portanto, sujeitos à mudança. Todas as sociedades formulam conceitos de espaço e tempo, que podem se tornar mais elaborados com o advento da escrita. Dessa forma, o Ocidente e o Oriente têm concepções diferentes de temporalidade, assim como sociedades escritas e orais, que não obrigatoriamente se prendem, respectivamente, à temporalidade linear e circular (GOODY, 2008: p. 24-35). Para citar um exemplo, no Egito Antigo, apesar da presença da escrita, coexistia a noção de temporalidade linear, presente na perspectiva ideológica de uma permanência imutável da realeza, que se transmitia de um faraó a outro, com uma noção temporal circular dos eventos da natureza, em particular, os ciclos do Nilo e do sol, base para uma interpretação dos ciclos da vida, em que se destacava o nascimento, vida, morte e renascimento associados às inundações, secas e cheias do Rio Nilo e do ciclo solar, que nasce, navega durante o dia no céu, morre ao anoitecer para reviver ao nascer do dia, devidamente interpretados e transplantados para as cosmogonias de criação do universo.

Uma primeira superação desta perspectiva evolucionista e genética é pensar a História Antiga como uma História Regional, específica de uma parte do globo terrestre, que deve ser estudada em seus próprios termos. A fragmentação dos estudos atuais resultou em uma dissolução das grandes unidades históricas, das macronarrativas, como por exemplo, a ideia de uma Grécia unificada, e obrigaram os antiquistas a procurar novas maneiras de inserir seus estudos de épocas e regiões diversas em um relato mais amplo (GUARINELLO, 2019: p. 15-45). Dois caminhos propostos pela História Global parecem ir ao encontro dessa nova perspectiva: a conectividade e o comparativismo.

Os grandes teóricos da modernidade, Karl Marx e Max Weber, utilizaram o Mediterrâneo antigo em seus arca-bouços gerais. Em geral, no século XIX, os especialistas em estudos do Oriente Próximo, bem como da história da Grécia e Roma antigas, concluíram que os egípcios e asiáticos, nos grandes vales, conseguiram um começo precoce na civilização, mas se depararam contra limites que eles não puderam superar. Os gregos então assumiram a tocha, passando-a para os romanos e finalmente para a Europa Ocidental (MANNING; MORRIS, 2005: p. 6).

O Mediterrâneo como espaço de interação como objeto de conhecimento na BNCC é um passo importante para negar a ideia de um mundo antigo permanentemente desconectado, visto que os povos ao longo do Mediterrâneo teceram vínculos das mais diversas naturezas em uma longa duração (GUARINELLO, 2019: p. 53). O grande desafio para os livros didáticos é desvendar essa progressiva integração na abordagem das sociedades do Mundo Antigo, seus mecanismos, causas, períodos de intensificação e retraimento, determinações estruturais e as especificidades históricas. De fato, nos três livros analisados, quando se tenta trabalhar com a descrição das dinâmicas de circulação no Mediterrâneo, o que vemos ainda é um acento sobre as sociedades greco-romanas, como já mencionado. Isto nos dá a impressão de uma “globalização”, centrada nessas duas civilizações, produto de uma transposição equivocada do conceito de globalização, utilizada para reafirmar o poder de grandes países capitalistas no seio de uma “comunidade global” totalmente conectada pelos instrumentos que viabilizam, de forma rápida e eficiente, os interesses comerciais, financeiros e culturais do centro do capitalismo. A desconstrução dessa perspectiva deve passar pela análise das influências “orientais” no Mediterrâneo por meio do artesanato, das artes, da cultura e da religião, principalmente a partir do século VIII a.e.c. Um mundo de fronteiras abertas pelo Mar Mediterrâneo colocou em contato diferentes religiões, técnicas, escritas e uma pluralidade de trocas culturais de comunidades distintas (GUARINELLO, 2019: p. 65).

Em uma coletânea sobre os novos modelos econômicos no Mundo Antigo, J. G. Manning e Ian Morris (2005) afirmam que no último quarto do século XX, a erudição sobre o Mediterrâneo antigo passou por sua mais profunda transformação em mais de dois séculos. Apesar de não podermos desvendar com clareza os resultados dessa transformação, as metanarrativas de identidade europeia que têm guiado o campo desde o século XVIII foram alteradas. As alternativas ao modelo do Mediterrâneo dividido, como por exemplo a de Fernand Braudel (1984) e o recente nascimento do pan-mediterranismo de Peregrine Horden e Nicholas Purcell (2000), constituem metanarrativas diferentes que influíram sobre a formulação de uma nova forma de história global, sem está comprometida em justificar o domínio europeu e nem em esclarecê-lo, apesar de partir do domínio global europeu e americano, mas argumentando que tem raízes históricas superficiais. Os historiadores comparativos que desenvolveram esse modelo no final dos anos de 1990 sugerem que antes do século XVIII ou talvez até antes do século XIX, as similaridades entre civilizações eurásianas pesaram muito mais do que as diferenças. Dessa

forma, o problema central seria construir modelos gerais das forças que inibiam o crescimento econômico, quando inibiam, e explicar as circunstâncias dessas restrições. Assim, a divisão greco-romana/egípcio-do Oriente Próximo fica em segundo plano ante as análises sobre as especificidades econômicas de sociedades que interagem na bacia do Mar Mediterrâneo (MANNING; MORRIS, 2005: p. 6-12).

Para um melhor entendimento dessa perspectiva as reflexões de Martin Bernal (2005) sobre o modelo ariano e o modelo antigo são absolutamente fundamentais nos textos de apoio aos docentes para que eles entendam como modelos são construídos historicamente e como os estudos clássicos no XIX incorporaram as justificativas das ações imperialistas ou neocolonialista europeias⁷.

A possibilidade de uma historiografia centrada no Mediterrâneo e conseqüentemente de uma história antieurocêntrica deve explorar todo tipo de contato com uma região. Ultrapassar o eurocentrismo não significa marginalizar o papel histórico de algumas regiões em determinadas épocas, mesmo da Europa, que na verdade foi mais o produto da imaginação de uma época, reificada, repleta de assimetrias do poder geopolítico, do que uma entidade homogênea. Por outro lado, a produção de conhecimento nas Ciências Humanas não pode ignorar ou negar o envolvimento de seu autor como sujeito humano nas suas próprias circunstâncias. Como nos alertou Edward Said (2007), quando um europeu ou um americano estuda o Oriente, ele se aproxima de seu objeto primeiro como um europeu ou um americano, fundamentando, historicamente, o chamado Orientalismo. Tomar consciência disso é ter clareza de que a invenção do Oriente pelo Ocidente é um produto de relações de poder, elaboradas com um olhar que buscou se identificar nessa delimitação geográfica que o denomina Oriente. O Orientalismo é,

⁷ Bernal critica o modelo ariano, no qual a cultura grega teria sido resultado das invasões e conquistas de povos do norte, falantes de uma língua indo-europeia. De acordo com o autor, a imagem aventada pelo modelo tem uma forte conotação de gênero, pois realça a superioridade dos masculinos arianos sobre os nativos femininos. Além disso, aponta na direção de que tanto os invasores quanto os nativos teriam sido “racialmente puros” em oposição à conquista ariana na Índia, cujo aborígenes eram “de cor escura”, gerando um processo de “degradação racial” dos conquistadores, o que não aconteceu na Grécia. O abandono das profundas dívidas culturais dos gregos com o Oriente Próximo, chamado por Bernal de modelo antigo, após a década de 1820 pelo meio intelectual dominante, *Zeitgeist*, se deu em virtude das influências do Romantismo, do Racismo e dos defensores do conceito de progresso e da ideia de que os gregos representavam a infância da Europa. Assim vai se abandonando cada vez mais a perspectiva da cultura grega como resultado de um caldeirão étnico do Mediterrâneo Oriental, transmissores de uma parte da civilização e do conhecimento do Oriente para o Ocidente em prol da ideia de criadores de uma civilização – ocidental, que tornou-se a cultura (Kultur) ocidental, uma forma de angariar *status* e distinção aos europeus (CARVALHO, 2020; BERNAL, 2005: p. 13-21).

portanto, um corpo elaborado de teoria e prática em que, por muitas gerações, tem-se feito um considerável investimento material (SAID, 2007: p. 15-22).

O comparativismo de escopo global, no qual experiências sociais do mundo antigo são comparadas com as mais diversas sociedades de outros lugares e épocas tem se mostrado frutífero. A proposta da BNCC permite tais comparações e pode fortalecer pessoas e lugares até agora negligenciados, possibilitando-nos perceber diferentes modos de conceber o passado. Vamos utilizar aqui dois trabalhos para se pensar as possibilidades teóricas de uma abordagem comparativista que contribuam para o ensino de História. Os livros *Mitos do Estado Arcaico* de Norman Yoffee (2013) e *The organization of Ancient Economies. A global perspective* (2020) de Kenneth Hirth.

Norman Yoffee (2013) analisa os primeiros Estados, a constelação de poder existente neles e sua evolução, a origem das variedades de poder. Contestando o mito de que os primeiros Estados eram do mesmo tipo: grandes sistemas territoriais governados por déspotas totalitários que controlavam o fluxo de bens, serviços, informações e impunham a lei e a ordem a seus súditos, o autor procura repensar a evolução dos primeiros Estados por meio de uma análise comparativa entre as sociedades mesopotâmias, os primeiros estados chineses e mesoamérica. Trabalhando com esferas de interação, agências e alteridade, Yoffee (2013: p. 27-29) investiga porque alguns grupos sociais desde o Pleistoceno se tornaram estatais e porque outras não se tornaram por meio de estudos de caso, no qual descreve processos evolutivos onde os papéis sociais foram transformados em relações de poder e dominação. O autor (YOFFEE, 2013) se propõe a refletir sobre outros modos pelos quais uma teoria pode comparar e contrastar histórias evolutivas, desconstruindo a ideia da existência de um único Estado arcaico, a partir da confluência de análises antropológicas, arqueológicas e históricas.

Kenneth Hirth (2020) examina a economia antiga a partir de uma perspectiva comparativa, opondo-se a uma única visão sintética das economias antigas e pré-modernas em virtude da enorme variação na escala, estrutura e integração das economias passadas. Ele tenta identificar uma ampla gama de diferentes estruturas organizacionais, compartilhadas por sociedades em diferentes níveis de complexidade em diferentes pontos do tempo, enfatizando seus modos de organização e operacionalização. As formas semelhantes de organização econômica em diferentes sociedades atendem a necessidades semelhantes de solucionar problemas. Assim, por meio da antropologia econômica, procura-se entender o desenvolvimento de uma estrutura

organizacional aplicável a análises transculturais, em que diferentes práticas e atividades econômicas possam ser analisadas e comparadas, a exemplo das formas de produção, trabalho comunitário, patronato da elite, *households*, propriedade de usufruto, sistemas tradicionais de posse de terra e uma série de trocas de presentes (HIRTH, 2020: p. 6-15).

A conectividade e o comparativismo podem ser ferramentas úteis para novas metodologias temporais e espaciais. Por meio das análises comparativas, pode-se propor uma temporalidade diferenciada para diferentes sociabilidades humanas, transcendendo as fronteiras tradicionais (geográficas, temporais e conceituais) das diversas formações sociais da Antiguidade (MORALES; SILVA, 2020: p. 142). Uma nova historiografia que supere as macronarrativas da historiografia moderna, sem cair no relativismo pueril, deve se voltar para as múltiplas linhas de desenvolvimento histórico, sob lógicas e ritmos diferentes, a fim de construir uma história voltada para a confluência das constelações políticas, econômicas, institucionais e culturais que afetaram a forma como as relações de poder dominantes influenciaram o conhecimento. A posicionalidade nessa nova historiografia é central, pois se encontra no seio das relações de poder do passado e do presente, por meio da ação institucional e da desigual integração das sociedades. Eis alguns dos grandes desafios da História Global para o Ensino de História Antiga.

5. Considerações finais

Ao realizarmos a análise proposta, foi possível constatar como a perspectiva de história presente na BNCC foi articulada por livros didáticos selecionados. A característica convencional dos objetos de conhecimento e das habilidades do currículo permitiu a manutenção de uma estrutura linear e centrada em Grécia e Roma por parte dos materiais didáticos, à semelhança dos que já se encontravam antes da concepção da Base Nacional Comum Curricular. Quanto às habilidades adicionadas como uma tentativa de reformar ou amenizar o caráter tradicional geral da BNCC, percebeu-se que os livros as utilizaram, via de regra, de maneira marginal em suas estruturas, ao buscar suprir as habilidades por meio de seções deslocadas no final das unidades, ou como trechos introdutórios sem articular as perspectivas aliadas a elas em um todo coerente do texto. Entendemos que a superação da narrativa eurocêntrica da história não poderá ser ultrapassada apenas com habilidades soltas, no caso do currículo, ou seções, boxes e textos introdutórios, no caso dos livros. Uma perspectiva geral que busque enfatizar conexões e

integrações precisa reformular as convicções tradicionais e colaborar com a desconstrução do eurocentrismo no Ensino de História.

Ademais, como desenvolvido, há uma abundante contribuição recente da historiografia no campo da História Global, que, ao problematizar as formas de compreensão do Mundo Antigo, em suas temporalidades e espacialidades, enfrenta os desafios da sociedade contemporânea no que diz respeito às formações eurocêntricas e focadas no progresso Ocidental, cujo impacto é visualizado, entre outros, na maneira de se estudar História. Longe de se colocar a teoria de maneira impositiva, discutimos aqui as potencialidades conceituais e metodológicas para instigar novas formas de aprender e ensinar a História Antiga em diferentes plataformas, uma delas sendo o próprio livro didático.

Referências

Fontes

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História, Sociedade e Cultura*. Livro do professor, 6o ano. Disciplina: História. São Paulo: FTD, 2018. Disponível em: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/historia-sociedade-e-cidadania/>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

MODERNA (Org.). *Araribá mais história*. Livro do professor, 6o ano. Disciplina: História. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/historia/arariba-mais/>. Acesso em: 27 set. 2021.

VICENTINO, José Bruno; VICENTINO, Cláudio. *Teláris*. Livro de professor, 6º ano. São Paulo: Ática, 2018. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/2020/obra/telaris-historia-6-ano-atica/>. Acesso em: 27 set. 2021.

Bibliografia

BERNAL, M. A imagem da Grécia como uma ferramenta para o colonialismo e para hegemonia europeia. Tradução: Fábio Adriano Hering. In: BERNAL, M.; CANFORA, L.; FUNARI, P. P.; OLIVEIRA, L. *Repensando o mundo antigo*. Textos Didáticos, n. 52. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005. p.13-31.

BRAUDEL, F. *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II*. Sem indicação de tradutor. Lisboa: Martins Fontes, 1984. 2v.

CAIMI, F. E.; OLIVEIRA, S. R. F. O Ensino de História na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. *Ensino de História e*

Curriculo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Práticas de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 67-81.

CARVALHO, A. G. Diálogos entre a História Antiga e o ensino de História. *Perspectivas e Diálogos: História Social e práticas de ensino*. Caetité, v. 2, n. 6, p. 17-34, 2020.

DEGAN, A.; SILVA, L. S. Uma notável ausência. A Grande Ásia, o Ensino de História e a circulação de saberes no Medievo. In: VIANNA, L. J. *A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na educação básica no século XXI*. Experiências nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Autografia, 2021. p. 51-67.

CONRAD, S. *O que é História global*. Tradução: Teresa Furtado e Bernardo Cruz. Lisboa: Edições 70, 2019.

DROYSEN, J. G. *Alexandre o Grande*. Tradução: César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

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

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

GUARINELLO, N. L. *História Antiga*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

GROSGOUEL, R. The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. In: MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (Orgs.) *Globalization and the decolonial Option*. London; New York: Routledge, 2009. p. 65-77.

HIRTH, K. *The organization of Ancient Economies*. A Global perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

HORDEN, P. PURCELL, N. *The Corrupting Sea. A study of Mediterranean History*. Oxford: OUP, 2000.

JAEGER, W. W. *Cristianismo primitivo y paideia grega*. Tradução: Elsa Cecilia Frost. México: FCE, 1965.

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

MACHADO, J. P.; COLVERO, R. B.; PORTO, L. F. Os reverses do Ensino de História Antiga no Brasil. *RELAcult – Revista Latino-Americana De estudos em cultura e sociedade*. Foz do Iguaçu, v. 5, ed. especial, p. 1-11, 2019.

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

MOERBECK, G. Em defesa do Ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial. *Brathair*. São Luís, v. 1, n. 21, p. 50-91, 2021.

MORALES, F. A., SILVA, U. G. História Antiga e História Global: afluentes e confluências. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 40, n. 83, p. 125-150, 2020.

SAID, E. *Orientalismo: O Oriente como Invenção do Ocidente*. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, D. O Ensino de História Antiga no Brasil e o Debate da BNCC. *Outros Tempos*. São Luís, v. 16, n. 28, p. 128-145, 2019.

VLASSOPOULOS, K. Abaixo e além da Polis: Redes, Associações e a Escrita da História Grega. Tradução de Barbara Zatará. *Mare Nostrum*. [S.l.] 2017. Disponível em: <http://omarenostrium.blogspot.com/2017/02/abaixo-e-alem-da-polis-redes.html#>. Acesso em: 01 set. 2021.

YOFFEE, N. *Mitos do Estado arcaico*. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

XAVIER DE LIMA, D. M. Uma história contestada: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Anos 90*, Porto Alegre, v. 26, p. 1-21, 2019.

Sobre os autores:

Alexandre Galvão Carvalho: Professor Pleno do Departamento de História da UESB. Área de História Antiga e Medieval. Doutor em História Social pela UFF.

Lucas Werlang Girardi: Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), bacharel e licenciado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutorando em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professor substituto no Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do *Translatio Studii* (UFF).

Carolina Ferreira de Figueiredo: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestra em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Artigo recebido para publicação em: 30 de setembro de 2021.

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

Como citar:

CARVALHO, Alexandre Galvão; GIRARDI, Lucas Werlang; FIGUEIREDO, Carolina Ferreira de. Diálogos entre a História Antiga e o ensino de História: a História global no currículo da BNCC do sexto ano. *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. 252-274. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/62762>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2021.62762

