

POR UMA HISTÓRIA ANTIGA QUE PROMOVA A DIGNIDADE HUMANA: UM ENSAIO/ PROVOCAÇÃO

A provocative essay on Ancient History promoting human dignity

Prof. Dr. Ygor Klain Belchior

Professor da UEMG/Campanha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-6396>

E-mail: ygor.belchior@uemg.br

Recebido em: 06/02/2021

Aprovado em: 08/05/2021

Resumo:

Este texto é uma reflexão em forma de ensaio a respeito do ensino de História Antiga e a promoção da dignidade humana. A dignidade da pessoa humana é um dos direitos essenciais de qualquer indivíduo, assegurando proteção contra todo tratamento degradante e discriminação odiosa, seja referente à nacionalidade, opção política, origem étnica, orientação sexual, credo, etc. A História Antiga, por sua vez, foi fundada pensando em ser a origem do mundo branco, europeu e masculino, e exaltando essas qualidades como superiores a quaisquer outras, uma abordagem que não é compatível com a promoção da dignidade humana.

Palavras-chave: Dignidade Humana; Ensino de História Antiga; Direitos Humanos.

Abstract:

This article is an observation in the form of an essay on the teaching of Ancient History and the promotion of human dignity. Human dignity is one of the essential rights of any individual, ensuring protection against all degrading treatment and odious discrimination, whether it concerns nationality, political choice, ethnic origin, sexual orientation, creed, etc. Ancient History, on the other hand, was founded as the origin of the white, European and male world, and extolling these categories as superior to any others, an approach that is not compatible with the promotion of human dignity.

Keywords : Human dignity; Teaching Ancient History; Human rights.

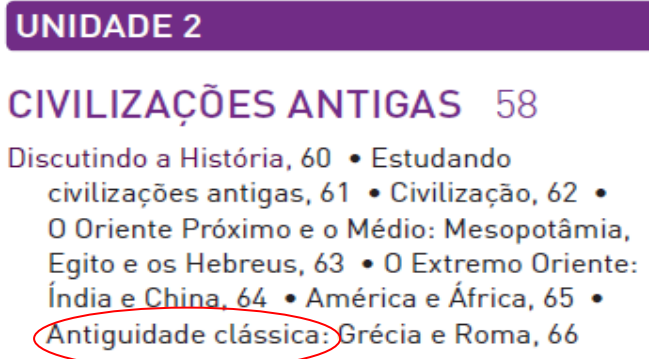
Por que a problemática da Dignidade Humana?

A promoção da dignidade humana é um direito e está prevista nos artigos 1º, inciso III, 170, 226, § 7º, 227, 230, da Constituição Federal; no Artigo 1º da Declaração Universal de Direitos Humanos; e no Artigo 5º da Convenção Americana de Direitos Humanos. Neles, observamos que a Dignidade Humana deve ser assegurada pelos Estados, uma vez que é essencial a qualquer indivíduo, assegurando proteção contra todo tratamento degradante e discriminação odiosa, seja referente à nacionalidade, opção política, origem étnica, orientação sexual, credo, etc.

O Ensino de História Antiga

Há muito tempo, História Antiga é ensinada nas escolas¹ de forma ufanista. E ufanismo é quando determinado grupo étnico se utiliza de algo para justificar a sua superioridade sobre os demais.² Dentro da forma³ que chamamos de *Antiga*⁴, há a proeminência ufanista da época *clássica*⁵, isto é, a *História Antiga* dita *clássica*, a saber Grécia e de Roma. As quais, como *clássicas*, são entendidas como Histórias superiores às demais Histórias Antigas. Vejamos:

Figura 1: Índice de um livro didático.



UNIDADE 2
CIVILIZAÇÕES ANTIGAS 58
Discutindo a História, 60 • Estudando civilizações antigas, 61 • Civilização, 62 • O Oriente Próximo e o Médio: Mesopotâmia, Egito e os Hebreus, 63 • O Extremo Oriente: Índia e China, 64 • América e África, 65 • Antiguidade clássica: Grécia e Roma, 66

Fonte: VICENTINO; DORIGO, 2013, p. 4.

Para Silva (2017), a eleição de Grécia e Roma como *clássicas* é resultante de um projeto racial e imperialista visando colocar a História da Europa como a gênese da civilização, isto é, como o bastião do progresso.⁶ E a missão foi cumprida pelos pesquisadores da época, os quais desenvolveram conceitos como “helenização” e “romanização” para descrever as maravilhas que o imperialismo dos clássicos poderia trazer aos povos bárbaros conquistados.⁷ E eles mudaram até o sentido do tempo. De acordo com Leite (2017), a passagem das Antiguidades anteriores, como a egípcia ou a mesopotâmica, para a clássica, foi igualmente concebida por esse projeto de superioridade: a História que aprendemos é nada mais nada menos que uma evolução linear progressiva dos mais simples aos mais complexos.⁸ A escolha também separou a História Antiga Oriental da Ocidental, sendo que a civilização um “milagre grego”, não de outra população. Ao Oriente restou o exotismo, a visão de um mundo onde somente o despotismo desvairado reinava.⁹

Por uma nova História Antiga

A História Científica nasceu na Europa e à serviço dos Estados Nacionais.¹⁰ Nós, os Brasileiros, a importamos com todas as suas características.¹¹ Uma dessas características é a sua pretensão Universal, isto é, a de tornar-se a única história correta. E é fácil percebermos isso. Ao invés de construirmos os nossos próprios marcos cronológicos, optamos por posicionar o nosso passado na linha evolutiva do tempo Europeu. Atentemo-nos aos livros didáticos de História Geral: a nossa História começa após a Medieval, quando, finalmente, fomos colonizados pelos Europeus. Isto é, quando viramos uma colônia e passamos a ser propriedade ocidental. Assim, desde a escolha da nossa cronologia, enfatizamos apenas os valores europeus como universais a serem seguidos pelos “civilizados”.¹²

E o que são esses valores universais? Nos últimos anos, a historiografia do Ensino de História, influenciada pelo pensamento decolonial, começou a identificar a existência desses valores nas narrativas escolares. A eles deram o nome de “sistema-mundo”. Segundo Grosfoguel e Bernardino-Costa (2016 p. 17), o “sistema-mundo” é o que chamamos de modernidade, isto é, um mundo “capitalista/ patriarcal/ cristão/ ocidental”. Entendimento que começou a ser gestado com o colonialismo, quando a

interpretação que enxergava a Europa como um contêiner de sabedoria passou a vigorar, sendo, posteriormente, reforçado pela colonialidade.¹³

Um dos pilares da construção do “sistema-mundo” foi a educação escolar. De acordo com Bonnic (2005), a escola sempre agiu como um dos fundamentos integrantes e específicos da padronização de poder entre colonizador e colonizado, pois ressalta, a todo o momento, a superioridade do eurocentrismo sobre as demais epistemes. O que vai muito além dos conteúdos escolares. A superioridade atinge o cotidiano escolar. Afinal, se fundamenta na determinação de uma classificação racial/étnica, de gênero/classe, em acordo com os interesses da hegemonia dominante, hierarquizando as relações sociais dentro da sala de aula.

Apenas para ilustrar uma característica universal, comentaremos aqui o Cristianismo. Como a História da Europa, a História das escolas é uma História ufanista e progressiva da vitória do cristianismo. Isso faz com que inconscientemente identifiquemos o cristão como civilizado e o não cristão como um bárbaro, isto é, como alguém que necessita de intervenção.

Todavia, se há uma religião que hoje podemos chamar de originalmente brasileira, ela não é o Cristianismo.¹⁴ Antes da chegada dos europeus, predominavam aqui outras crenças, outras divindades e outros cultos que já não existem mais. Um apagamento, inclusive, realizado justamente pelos cristãos e de duas maneiras: com o uso da cruz ou da espada. Em outras palavras, através da cristianização, a partir da catequese, ou por meio da violência física e psicológica.¹⁵

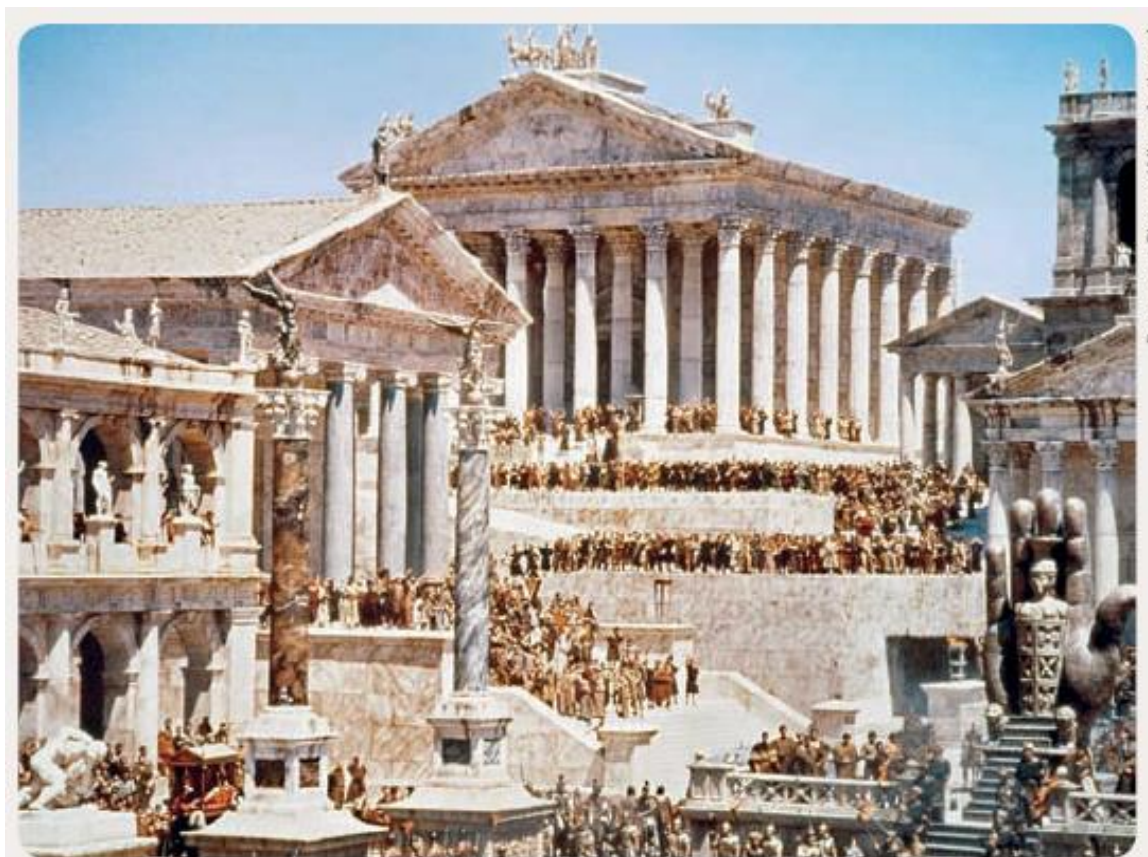
Cabe lembrar que outras religiões, como o candomblé e a umbanda, apesar de serem tão importantes e tão antigas quanto a cristã – pelo menos no Brasil – por representarem as crenças das matrizes africana e indígena, não possuem o mesmo espaço no ensino da nossa história. E o silenciamento¹⁶ é pior do que uma narrativa controversa. O que é controverso pode ser debatido, enfrentado ou refutado. Já, o silenciamento é ainda mais difícil de encarar. As pessoas que não são os cristãos foram banidas da nossa memória. E se elas nunca existiram, também não precisam de direitos, de respeito e nem de dignidade.

Neste ponto, chegamos a outra característica que também herdamos como universal: a branquitude. E o que é branquitude?

A branquitude é [...] uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. [...] para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder fundamentais, concretas e subjetivas em que as desigualdades raciais se ancoram (SCHUCMAN: 2014, p. 84).

Ancorar. Esta é uma palavra importante para este ensaio: o passado está ancorado na História Antiga e ela foi construída como um mundo de homens brancos. Pensem só nos filmes, nas imagens dos livros ou qualquer outra referência que você tenha sobre os romanos, por exemplo. Não só todos são brancos, mas como tudo é retratado como branco, as roupas, os edifícios e as estátuas.

Figura 2: O Fórum Romano em cena do filme *A queda do Império Romano*, de Anthony Mann (1964).



Fonte: VICENTINO; DORIGO: 2013, p. 69.

Mas nem todo mundo era branco na Antiguidade. Aliás, nas palavras de Mary Beard, o mundo antigo “era mais diverso do que parece”¹⁷. A autora complementa: “as sociedades [grega e romana] desconfiavam dos estrangeiros, e eventualmente os desprezavam. Mas não se preocupavam muito com a cor da pele [...]”. Uma falta de preocupação que, por exemplo, possibilitou que um Imperador, Septímio Severo, “que certamente não era branco”, ascender ao lugar mais alto da política Imperial, sem nunca ter experienciado por qualquer espécie de racismo.¹⁸

Isso significa dizer que o racismo é uma criação posterior à Antiguidade. E ele, apesar de ser uma criação pensada para dividir a sociedade moderna e capitalista entre brancos e negros, visando à exploração econômica, serviu como uma espécie de lente para as pessoas enxergarem o passado em uma cor monocromática. E disso subtrai-se a seguinte conclusão: a História, como a voz de uma só etnia/raça, pode ser lida e contada para atacar a dignidade humana.

É o que percebemos no relato de Champollion:

A ideia segundo a qual a antiga população do Egito pertencia à raça negra africana é um erro que foi há muito tempo adotado como uma verdade. [...] Os dois traços físicos apresentados – pele negra e cabelo crespo – não são suficientes para rotular uma raça como negra [...]. É, com efeito, hoje reconhecido que os habitantes da África pertencem a três raças, em todos os tempos distintas umas das outras: 1º - os negros propriamente ditos, no centro e a oeste; 2º - os cafres na costa oriental, que possuem ângulo facial menos obtuso que o dos negros, o nariz elevado, mas os lábios grossos e o cabelo crespo; 3º - os mouros, parecidos pela estatura, a fisionomia e os cabelos às nações melhor constituídas da Europa e da Ásia ocidental, e dela diferindo apenas pela cor da pele que é tostada pelo clima. É esta última raça que pertence a antiga população do Egito, quer dizer a raça branca (CHAMPOLLION-FIGEAC: 1839, 26-27 apud DIOP: 2011, 21; M'BOKOLO: 2009, 62).

É claro que o debate acerca da racialização do Egito é muito mais profundo.¹⁹ Mas atentemo-nos ao fato de que houve o esforço, por parte dos Europeus, em “branquear” a História egípcia. E nos parece ter funcionado. Ao imaginário comum, o Egito foi um mundo de brancos. Em um estudo a respeito de como as crianças do Ensino Fundamental percebem os egípcios antigos, Funari (2004, p. 70-73) comenta que os alunos demonstram “reconhecerem o continente africano como local de

desenvolvimento da civilização egípcia, ainda que mais de 10% dos meninos e 8% das meninas considerem que o Egito deveria estar em outro lugar”. E mais, em uma escola particular da zona leste de São Paulo, no qual muitos alunos são de ascendência nipônica, “descrevam, em grande porcentagem, os egípcios como asiáticos”. Ainda de acordo com a autora, “se somarmos aos que acharam estranho o Egito estar na África, teremos 21% dos meninos e 15% das meninas a considerar que a África, provavelmente associada ao à escravidão no Brasil, estar associado aos faraós”.

Eis, portanto, um grande problema do silenciamento. Nos livros didáticos, a diversidade étnica da humanidade somente aparece no momento das colonizações, sendo que nesse momento o negro passa a ser escravo do branco. Se antes, na antiguidade e na Idade Média todos os civilizados eram brancos, e os não brancos, quando apareciam, como já vimos, eram exóticos ou infiéis, no caso dos Mouros, agora, com as navegações, nem todos os agentes da História são brancos, mas o não branco, agora, é um ser submisso ao branco. E isso é tão marcante que, em alguns livros didáticos a África parece esperar ser conquistada.

Figura 3: Índice de um livro didático.


9 O MUNDO ÀS VÉSPERAS DO SÉCULO XVI
237

Para pensar historicamente: As origens dos Estados modernos, 237

- Formação das monarquias centralizadas na Europa, 238
- Uma volta ao mundo antes de 1500..., 245
- Para recordar (esquema-resumo), 250
- ◆ Exercícios de História, 251

Questões & testes, 253

SUGESTÕES DE LEITURA PARA O ALUNO • 258
BIBLIOGRAFIA • 258
RESPOSTAS DOS TESTES • 260
ÍNDICE REMISSIVO • 262



Fonte: VICENTINO; DORIGO: 2013, p. 5.

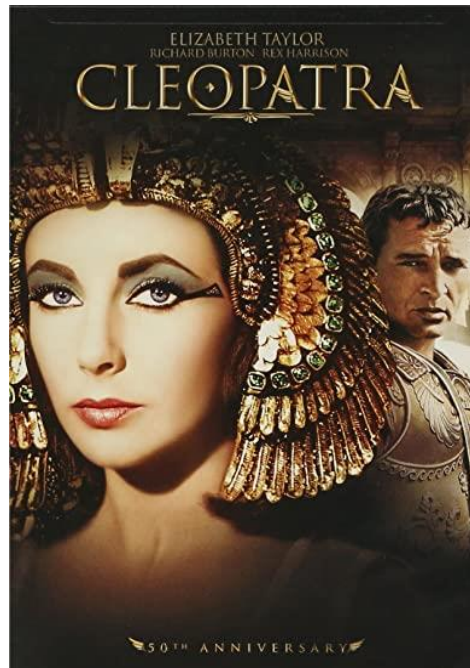
Afora a branquitude, outra característica universal da nossa História é o protagonismo dos homens. Eles não só são os agentes mais importantes nas mudanças

progressivas da História Universal, como são aqueles que marcam as divisões temporais.²⁰ A mulher, quando tem algum espaço na História, somente detém esse direito porque ou está associada a um grande homem. Não é à toa que, segundo Louro (1997, p. 15-16) tornar as mulheres visíveis foi o grande objetivo das estudiosas feministas. De acordo com a autora, “é preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o "verdadeiro" universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres”. Foi nesse sentido que “as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes”. E a ausência não se resume ao elemento físico. Inserir mais mulheres na História não resolve o problema do silenciamento, se elas continuarem em uma posição de subalternidade. Afinal, ser mulher é muito mais do que existir. As mulheres possuem uma visão muito diferente das dos homens no que tange categorias de análise como: “mulher”, “mulheres”, “homem”, “homens” “gênero” e “sexo”, usadas por historiadoras e historiadores. A mudança, no caso, somente pode vir acompanhada de uma revolução epistêmica, com a construção de uma História na qual o modo como as mulheres observam as hierarquias. Em resumo, de acordo com Pedro (2005, p. 83-84),

Convém lembrar que “entrar para a história” tem sido um valor disputado. A antiga forma de escrever a história, costumeiramente chamada de “positivista”, ou às vezes “empirista”, dava destaque a personagens, em geral masculinos, que tinham de alguma forma participado dos governos e/ou de guerras. Para muitas pessoas, esta era uma forma de “imortalidade”. Pertencer a esta grande narrativa significava, e ainda significa, prestígio. Elizabeth Fox Genovese chama este tipo de história de “história de governantes e de batalhas”. Nesta história, afirma ela, não havia lugar para as mulheres. Mas não era só para mulheres que não havia lugar: também não havia lugar para quem não ocupava cargos no Estado ou não dirigia guerras, não importando se fossem homens ou mulheres. Nesta perspectiva da “história de governantes e de batalhas”, as mulheres só eram incluídas quando ocupavam, eventualmente, o trono (em caso de ausência de filho varão) ou então quando se tornavam a “face oculta” que governava o trono, ou a república, por trás das cortinas, dos panos, do trono ou seja lá do que for, numa clara insinuação sensual/sexual que pensa que as coisas são decididas nos leitos de amantes. Estes leitos costumam ser considerados os responsáveis pelas “grandes” decisões da história, e promovem a queda ou a ascensão de governantes.

É o caso de Cleópatra.

Figura 4: Capa do Filme Cleópatra (1963)



Fonte: https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/81LBp8DxywL.AC_SY550_.jpg (Acesso em 22/06/2020).

Por último, é preciso pensar, inclusive, o que significou ser homem ou ser mulher em diversas sociedades, uma vez que até mesmo os papéis de gênero foram construídos sob uma ótica masculina e são impostos a elas. Afinal, uma história de disputas, sejam elas militares ou políticas, aos olhos dos homens dotam a História des dois outros valores universais: a virilidade e a masculinidade.

E a virilidade de uma História que busca sempre estar do lado dos vencedores também nos leva a outra característica importantíssima: a História Universal é uma História dos homens que conquistavam terras e mulheres. Ou seja, lembrando-nos de Ulisses e Penélope, César e Cleópatra, de Tristão e Isolda, dos cavaleiros medievais e de suas damas, de Romeu e Julieta, a História não só foi contada pelos homens, como foi pelos homens heterossexuais.

E a História Antiga não escapou desse olhar. Não havia moral cristã antes do cristianismo, portanto, a condenação que hoje muitos têm das populações LGBTQIA+ não é algo que encontramos no mundo antigo. Apesar disso, o olhar hétero e cristão

condenou as primeiras narrativas acerca do homoerotismo antigo a serem apresentadas como lugar de “orgias” e “sodomia”. Segundo Corino (2006, p. 19),

Para compreendermos melhor esse povo, procuremos aqui distinguir as práticas homossexuais do homoerotismo. Antes de tudo, precisamos perceber que o termo “homossexual”, muitas vezes empregado para o povo grego, foi usado pela primeira vez em 1869.

Nesse sentido, se quisermos que a História Antiga dote as pessoas LGBTQIA+ de dignidade deve ter entre os seus conteúdos o amor entre pessoas do mesmo sexo. Algo quem convenhamos, é tão generalizado na literatura antiga, mas que passou a ser visto de forma preconceituosa pelos cientificistas do XIX. E desde aquele momento, ainda não nos libertamos de um passado onde somente uma forma de amor é universal. Sendo assim, é preciso abandonar a padronização e abraçar a diversidade de abordagens e perspectivas, contemplando parte significativa da ampla gama de aspectos da diversidade humana. Note-se que no Ensino de História da Grécia Antiga, um lugar em que o homoerotismo era muito presente, as relações sexuais entre dois indivíduos do mesmo sexo parecem não ter existido.

Figura 5: Índice de um livro didático

4	A GRÉCIA ANTIGA 116
	Para pensar historicamente: Democracia e cidadania, 116
	• O legado grego, 117 • Geografia e História, 120 • Civilizações cretense e micênica, 121 • Do período homérico ao período arcaico (XII a.C.-VI a.C.), 123 ► Para recordar (esquema-resumo), 128 ♦ Exercícios de História , 128 • Períodos clássico e helenístico, 131 •

Fonte: VICENTINO; DORIGO: 2013, p. 4.

Considerações finais

Gostaríamos de provocar os educadores e as educadoras à promoção de uma História Antiga que promova a dignidade humana. Para tanto, o seu ensino deve incluir a participação de todos os humanos daquele passado, sejam eles orientais, africanos, mulheres ou homossexuais, de modo que sejam colocados na mesma posição dos agentes da História Universal.

Para tanto, convidamos os leitores a conhecerem trabalhos que podem ajudar na elaboração de aulas em que o aprendizado histórico esteja alinhado com a dignidade humana, ajudando a promover a igualdade e, da mesma forma, combatendo o racismo, o machismo e a homofobia.

A respeito das discussões sobre a heterogeneidade étnica na Antiguidade, os leitores devem conhecer o livro *A Atenas Negra*, de Martin Bernal. A obra é importante porque auxilia a quebrar a ideia de que a Civilização ocidental seja um milagre grego e, portanto, dos homens brancos. Bernal traça como as civilizações africanas e asiáticas, anteriores à grega, foram responsáveis pela criação de valores que a historiografia, posteriormente, veio atribuir a eles.

Existem ainda obras que trabalham com a Antiguidade não clássica e que podem ser encontradas na internet. Nesse sentido, indicamos os trabalhos de Katia Maria Paim Pozzer¹ a respeito da cultura mesopotâmica, bem como a produção de Fabio Frizzo² a respeito do Egito Antigo.

Sobre as mulheres na Antiguidade, recomendamos a leitura dos trabalhos de Ana Lucia Santos Coelho³ e Sarah Fernandes Lino de Azevedo⁴. Coelho tem uma carreira dedicada às mulheres e o amor em Ovídio e seus textos demonstram a diversidade de mulheres que havia em Roma. Azevedo, por sua vez, é uma historiadora que se preocupa com o papel das mulheres na política e no direito. Ela é autora de um importante estudo sobre as mulheres Julio-Cláudias.

¹ <https://ufrgs.academia.edu/KatiaPozzer>

² <https://uftm.academia.edu/FabioFrizzo>

³ <https://ufop.academia.edu/AnaLuciaSantosCoelho>

⁴ <https://usp-br.academia.edu/SarahAzevedo>

Por último, existe uma admirável coletânea intitulada *Homoerotismo na Antiguidade Clássica*, com dez excelentes capítulos acerca dessa importante temática, a qual recomendamos a leitura.⁵

Referências bibliográficas

- BERNAL, M. **Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization. The Fabrication of Ancient Greece, 1785-1985.** New Brunswick: Rutgers University Press, 1987. v. 1.
- BERNERDINO-COSTA, J.; GROSFUGUEL, R. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.
- CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a História e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.
- CORINO, L. C. P. **Homoerotismo na Grécia antiga – homossexualidade e bissexualidade: mitos e verdades.** Biblos, Rio Grande, v. 19, p. 19-24, 2006.
- DIOP, C. A. A origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR, G. (Org). **História Geral da África: A África antiga.** Brasília: UNESCO, 2011. p. 39-70.
- ELIAS, N. **O Processo civilizador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. v. 1.
- ESCOBAR, A. **Mundos y conocimientos de otro modo.** Disponível em: www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf. Acesso em 01 ago. 2018.
- FUNARI, P. P. A.; FUNARI, R. S. O presente do passado: o Egito no Brasil. **Hélade**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 35-43, 2015.
- FUNARI, R. dos S. **Imagens do Egito Antigo: Um estudo de representações históricas.** 2004. 127 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, Campinas, 2004.
- GIANPAOLO, D.; VICENTINO, C. **História Geral e do Brasil.** São Paulo: Editora Scipione, 2013. v. 1.
- GUARINELLO, N. L. **História Antiga.** São Paulo: Contexto, 2014.

⁵ https://www.academia.edu/25746546/Homoerotismo_na_Antiguidade_Cl%C3%A1ssica

- _____. Uma Morfologia da História: As Formas da História Antiga. **Politeia: História e Sociedade**, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2010.
- HAVERFIELD, F. **The Romanization of Roman Britain**. Oxford: Clarendon Press, 1912.
- JULLIAN, C. **Histoire de la Gaule: La civilisation gallo-romaine**. Paris: Hachette, 1920. v. 5-6.
- LEITE, P. G. Ensino de História, reformas do ensino e percepções da Antiguidade: apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira. **Mare Nostrum: Estudos sobre o mediterrâneo antigo**, v. 8, p. 13-29, 2017.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, 2007.
- MALAVOTA, C. M.; VIEIRA, F. A. Racialização e vozes dissonantes na historiografia sobre o Egito faraônico. **Revista Mundo Antigo**, v. 2, p. 139-166, 2013.
- M'BOKOLO, E. **África negra: História e civilizações**. Tomo I (Até o século XVIII). Salvador: EDUFBA, 2009.
- NOIRIEL, G. Naissance du métier d'historien. **Genèses: Sciences sociales et histoire**, v. 1, p. 58-85, 1990.
- PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.
- RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, 2006.
- SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.
- SILVA, U. G. Introdução ao Dossiê "História Antiga no Brasil: Ensino e Pesquisa": Uma Antiguidade Fora do Lugar? **Mare Nostrum: Estudos sobre o mediterrâneo antigo**, v. 8, p. 1-12, 2017.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

Notas

¹ Segundo Rüsen (2006), o ensino de História escolar é a principal responsável por desenvolver a “consciência histórica” dos indivíduos, ou seja, dá significado à experiência do tempo e às identidades individuais e coletivas. O livro didático é muito importante nesse projeto. Em um livro nacionalista, por exemplo, desenvolve-se a consciência de patriotismo nos alunos. Já, em um livro onde aparecem certas superioridades, como a racial, experiências como a nazista passam a ter fundamento.

² E esse grupo de pessoas são os europeus. Basta atentarmos à divisão do tempo que aplicamos à nossa História, é ufanista e europeia. De acordo com Chesneaux (1995), a História científica é uma máquina auto seletiva. Sendo assim, ela pode ser inventada por um povo dominador, a partir da elevação do seu passado, e também pode ser moldada a partir do esquecimento. É importante atentar para o fato de que cada sociedade escolhe o seu passado e essa escolha nunca é inocente. Muitas vezes, a versão oficial da História é feita de acordo com os interesses daqueles que estão no poder, a partir da mutilação, censura e deformação de outras memórias contrárias, a exemplo da forma de contar o passado dos indígenas e africanos que não existem mais e foram substituídas pela do colonizador.

³ Para Guarinello (2010), “forma” é uma construção arbitrária e generalizante que usamos com o objetivo de fazer o passado inteligível para o presente. Com o tempo, acaba por tornar-se uma entidade por si mesma, quase natural, naturalizando processos históricos complexos e diversos numa interpretação simples e muito bem conhecida por todos.

⁴ Ainda para Guarinello (2010), a História científica necessita das formas para se fazer inteligível. Assim, foi dividida em quatro: a História Antiga, a História Medieval, a História Moderna e a História Contemporânea. Existem ainda outras formas: A História Econômica, A História Social, e a História da Arte. Cada uma delas, possui metodologias, generalizações e modelos próprios.

⁵ Existe um imenso debate sobre o que significa o termo “clássico”. Tomaremos “clássico” no sentido exposto no Dicionário Aurélio, a saber: “Considerado como um modelo do gênero”; “exemplar”; “Conforme com um ideal, com as regras ou com os usos estabelecidos; tradicional”; “Reconhecido por autores por serem considerados modelos”. “Considerado como um exemplo em belas-artes”. “Autor ou obra que pode servir de modelo, cujo valor é universalmente reconhecido”; “Obras que têm seu valor reconhecido e constituem referências”. “Os escritores que figuraram o período da Antiguidade grega ou romana”; “Autor ou obra cujas características se enquadram nos padrões estéticos da Antiguidade grega e latina”. Cf. <https://www.dicio.com.br/classico/> (Acesso em 21/06/2020).

⁶ Tomando como base Elias (1990), a civilização é um conceito hierarquizante, inspirado no comportamento das cortes franceses e inglesas do XVI. Foi elaborado para descrever um conjunto de valores denominado “etiqueta ocidental”, a qual tornou-se sinônimo de “ser civilizado”.

⁷ Helenização e Romanização são conceitos cunhados pelos europeus imperialistas e apresentam, em seu bojo, a noção de que existe a missão dos mais civilizados, isto é, dos próprios europeus, de educar os menos civilizados. Tal noção, certamente moderna, foi transportada para a Antiguidade Clássica por autores que defendiam o mesmo aos mais evoluídos do passado, isto é, os Clássicos. Para eles, a dominação de um “civilizado” era algo bom.

⁸ Nesse entendimento, a Idade Média é justamente o momento quando há a interrupção na linha progressiva, a qual será retomada pelo Renascimento.

⁹ Para descrever o processo de criação do estereótipo negativo dos orientais, Said (2001) realizou uma leitura antropológica das obras acerca primeiras civilizações. De acordo com ele, a História Antiga Oriental sempre foi vista de forma estereotipada e mística, carregada de preconceitos. A isso ele dá o nome de Orientalismo.

¹⁰ Segundo Noiriel (1990), foi nos anos de 1870 que o lugar da história na sociedade francesa começou a se alterar e as regras e práticas do *métier* foram fixadas, num imenso esforço coletivo para romper com o antigo estado de coisas. Esse tipo de História, agora científica, foi fortemente marcada pelo espírito nacionalista e positivista, buscando construir a história dos recentes Estados-Nacionais. Sendo assim, começou sendo orientada por um tempo do progresso e pela divisão quadripartite: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

¹¹ Segundo Bittencourt (2004), o Ensino de História no Brasil começou junto à criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e seguia justamente o modelo francês. Sendo assim possuía os seguintes objetivos: exercitar a imaginação, fortificar o senso moral, aliando-se à instrução cívica. Como adotou a cronologia universal europeia, a História do Brasil passou a ser entendida como um apêndice daquela, sendo que, aos professores, cabia estabelecer ligações do nosso passado com as origens do ocidente. Ademais, era um ensino comprometimento com a ideologia das classes dominantes.

¹² De acordo com Funari e Funari (2015), foi com D. Pedro I que o projeto civilizacional brasileiro ganhou importância. O Imperador fundou o Museu Histórico Nacional (1822-1889), no Rio de Janeiro, com a perspectiva de integrar o Brasil à História da Civilização. E assim o fez. A exposição tinha início nas primeiras civilizações, com destaque especial à coleção clássica. O Brasil aparecia na linha do tempo exatamente no momento da colonização.

¹³ Para Escobar (2003), colonialidade é a naturalização do imaginário europeu decorrente da colonização epistemológica. A colonialidade, portanto, é marcada pela superioridade da racionalidade cartesiana, focada na autonomia do indivíduo, a qual naturaliza as nossas desigualdades.

¹⁴ O Cristianismo é uma religião oriental.

¹⁵ O “sistema-mundo” chegou ao Brasil no século XV. Mas foi com os Jesuítas (XVI) que o ensino de virtudes e letras foi implementado procurando catequizar para educar e educar para catequizar os indígenas. Reunidos aldeamentos forçados foram evangelizados e aprenderam a moral e o pudor cristãos: casamento monogâmico e de famílias nucleares, com cada uma em sua residência.

¹⁶ Utilizamos silenciamento da mesma maneira que Spivak (2010), a qual entende que existe o domínio do falar por parte de um grupo. A própria ideia de dar voz a alguém que não a tem traz em si a existência de uma relação opressora. Afinal, existem aqueles que são livres para falar, isto é, para contarem, por exemplo, a História a partir de suas perspectivas. E ao serem os únicos a contarem o mundo do jeito que sempre fizeram, reforçam uma só narrativa como a dominante, e as demais caem em silenciamento. Sendo assim, a quem dar voz? Aqui, no Brasil, é evidente que a nossa História não foi contada pelo povo negro e as populações indígenas. Por que, então, dar voz a eles? Porque, como atores históricos, esses sujeitos vivem neste país cheio de contradições e preconceitos históricos que precisam ser resolvidos e, como cidadãos, possuem as suas opiniões do Brasil e elas merecem ser ouvidas. Todavia, acreditamos que essa voz não aparecerá ao menos que reivindicada! E ela assim o será a partir da criação de lugares/espacos (como o Ensino de História) de vozes dos subalternos.

¹⁷

Cf.

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/internacional/1501148623_366673.html#:~:text=Um%20legion%C3%A1rio%20romano%20de%20alta,um%20forte%20a%20cada%20milha.&text=O%20legion%C3%A1rio%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20branco,nos%20cl%C3%A1ssicos%20filmes%20de%20romanos. (Acessado em 18/06/2020).

¹⁸ Enquanto que, hoje, no Brasil, uma nação com a superioridade étnica de negros e pardos, a menor parcela dos políticos em atuação são os afrodescendentes. “Dos 513 deputados eleitos no último domingo (7), 385 se autodeclararam brancos (75%); 104 se reconhecem como pardos (20,27%); 21 se declaram pretos (4,09%); 2 amarelos (0,389%); e 1 indígena (0,19%)”. Cf. <http://www.bahianapolitica.com.br/noticias/72552/numero-de-deputados-negros-cresce-quase-5-.html> (Acessado em 18/06/2020).

¹⁹ Recomendamos o artigo “Racialização e vozes dissonantes na historiografia sobre o Egito faraônico”, de Claudia Mortari Malavota e Fábio Amorim Vieira.

²⁰ Em outras palavras, quando estudamos a República Romana, estudamos a vida de Mário, Sula, César e Pompeu, já, quando paramos para ler sobre o Império Romano, olhamos para Calígula, Nero e Domiciano.