

O PENSAMENTO MÍSTICO GREGO E O PENSAMENTO COMPLEXO: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE A PARTIR DA PROPOSTA DE EDGAR MORIN

Greek Mystical Thought and Complex Thought: A Reflection on the Teaching Of Ancient History based on Edgar Morin's proposal

Ana Livia Bomfim Vieira

Doutora em História/ Docente da Graduação e Pós-Graduação (PPGHIST)

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8946-2161>

Email: analiviabv@gmail.com

Recebido em: 05/11/2023

Aprovado em: 01/04/2024

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino de história antiga a partir da proposta de Edgar Morin acerca do pensamento complexo. O pensamento de Morin defende uma educação preocupada em pensar o humano em sua complexidade e em sua interação e integração com o físico e metafísico abrangendo sete saberes: reconhecer o erro, a ilusão e a incerteza do conhecimento; o conhecimento pertinente; o ensino da condição humana; o ensino da identidade terrena; o enfrentamento das incertezas; o ensino da compreensão quanto à complexidade humana e o ensino sobre a ética do gênero humano. Propomos que as sociedades da antiguidade possuem esse pensamento complexo, expresso em um pensamento místico integrador dos elementos que compõem o humano. Portanto, o ensino de história antiga, a partir dos mitos e religiosidades que formam o pensamento místico antigo, possui o potencial de ensinar sobre a complexidade e diversidade da condição humana.

Palavras-chave: Ensino de História Antiga; Pensamento Místico; Edgar Morin

Abstract: This article aims to reflect on the teaching of ancient history based on Edgar Morin's proposal about complex thinking. Morin's thought defends an education concerned with thinking about the human in its complexity and in its interaction and integration with the physical and metaphysical, covering seven types of knowledge: recognizing error, illusion and uncertainty of knowledge; the relevant knowledge; teaching the human condition; the teaching of earthly identity; facing uncertainties; teaching understanding regarding human complexity and teaching about the ethics of the human race. We propose that ancient societies have this complex thought, expressed in a mystical thought that integrates the elements that make up the human. Therefore, teaching ancient history, based on the myths and religiosities that form ancient mystical thought, has the potential to teach about the complexity and diversity of the human condition.

Keywords: Teaching Ancient History; Mystical Thought; Edgar Morin

O ensino de História na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas, em diversos contextos históricos brasileiros. Desta forma, formou-se um amplo debate sobre as concepções de História presentes no “Ensinar História”, bem como se acirrou o combate a disciplinas como a de “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados e, sobretudo, aos conteúdos dos livros didáticos difundidos.

O crescimento da indústria editorial e das escolas privadas, nos vários níveis de ensino, ao mesmo tempo em que sindicatos e outras entidades associativas vivenciaram dificuldades importantes, marcam certa inflexão do debate das políticas educacionais para o ensino de História desde a década de 1990, com a perda ou o recuo de lutas coletivas. Passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo (FONSECA e SILVA, 2010).

Assim, dentro deste debate foi, e é ainda, preciso questionar o que Selva Guimarães e Marcos Silva (2007) chamam de “fetiches do Ensino de História”, ou seja: 1) uma cultura escolar isolada de outras culturas, seja a da universidade, a escolar ou aquela produzida pelas tradições populares. A escola fica, assim, isolada de qualquer produção de saber histórico; 2) O espaço da universidade como único lugar do saber, o que desqualifica professores, alunos da escola fundamental e média e 3) O Estado que tudo sabe e a todos salva, ignorando intelectuais, professores, alunos e demais atores sociais ligados ao Ensino de História (FONSECA e SILVA, 2010).

Não é difícil perceber que em muitos contextos da história do Brasil a preocupação do Estado com a institucionalização de currículos e programas de História para a educação básica. Se tudo é História, pergunta Selva Guimarães e Marcos Silva (2010) por que às escolas de Educação básica são endereçados determinados conteúdos específicos, selecionados, elaborados em diferentes lugares de produção? Por que, nas diferentes realidades escolares, na construção curricular cotidiana, outros conhecimentos são selecionados e ensinados?

"O que fazem os professores de História quando ensinam História?"; "quais os temas, as fontes, os materiais, os problemas que escolhemos para fazermos as mediações entre o passado e o presente vivido por nós?"; "como nos relacionamos com o passado, quando ensinamos, hoje, História às crianças e aos jovens brasileiros? (FONSECA e SILVA, 2010, p.16)

A história que ensinamos, portanto, é produto de uma seleção, um "recorte" temporal, histórico. "As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Assim como a História, o currículo escolar não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados" (FONSECA e SILVA, 2010, p.16). O que ensinamos e a forma como ensinamos estaria, portanto, ligada ao que Hobsbawn (2012) chamou de "tradições inventadas".

O atual cenário das políticas voltadas para a educação básica nos obriga a uma busca por reflexões, investigações e propostas acerca do Ensino da História nas séries da educação fundamental e médio. Acreditamos que um dos mais importantes significados do ensino de História e do porque ensinamos História é a possibilidade que se apresenta ao aluno de "desnaturalizar" as relações, lugares e modelos sociais. Compreender as múltiplas experiências e vivências humanas, historicamente construídas por milênios, é capaz, assim cremos, de libertar o aluno das amarras dos preconceitos de gênero, crença, etnia, etc. Acreditamos que a História é o logotipo privilegiado para construção, no aluno, de uma noção de pertencimento histórico amplo, de um sentimento de ser um agente na sua própria formação como cidadão e na compreensão de sua condição humana.

Desta forma, acreditamos que o pensamento complexo proposto por Edgar Morin (2005) é capaz de contribuir como perspectiva para o ensino de História e, sobretudo, para o ensino de história antiga a partir do uso dos mitos e religiosidades como elementos do pensamento místico antigo.

O Pensamento Místico como Pensamento Complexo

O que chamamos de antiguidade compartilhou um imaginário, ou uma estrutura de compreensão de mundo compreendida como "mística". O pensamento místico antigo

poderia ser compreendido por englobar a tríade do que conhecemos como religião, mito e magia, e cada uma dessas categorias atuando com seus mais variados desdobramentos. Essas experiências com o sagrado pavimentam a vida em comum e a cultura nas sociedades mediterrânicas. Segundo Certeau (2015), a experiência mística, apesar de possuir profundo significado individual na vida do praticante, era necessariamente um fenômeno social que afeta e transforma o mundo através da criação de novas linguagens, crenças, discursos, e grupos religiosos. E ela deve ser estudada através de sua linguagem própria.

Estamos, portanto, no campo da pluralidade das experiências e fenômenos que costumamos designar como religiosos, mas consideramos ser "religião" um conceito incapaz de abarcar a multiplicidade destas experiências. Como já assinalava Vernant (2006), falando da religiosidade grega havia, para aqueles sujeitos, algo de divino no mundo e algo de mundano nas divindades. Em um cosmos (ordem) repleto de deuses, estas sociedades não separam como dois mundos, o natural e o sobrenatural. Eles estão intrinsecamente conectados e para aqueles que compartilham as experiências místicas nessas sociedades, não existe um corpo de verdades definidas e, sim, experiências numerosas e diversas o bastante para impossibilitar, assim acreditamos, abrigá-las sob o conceito de religião.

O Politeísmo, termo "genérico" referente ao culto à várias divindades representativas das múltiplas facetas do humano e da natureza ampliada (a *Physis*) e que apresentou diferentes formas de práticas, manifestações e apreensões do divino ou metafísico, não reinou absoluto como experiência mística na antiguidade. No interior do modelo monoteísta de vivência místico/religiosa, por exemplo, observamos a interação do Judaísmo e do Cristianismo com as experiências ditas pagãs. Contudo, tanto no politeísmo como no monoteísmo mediterrâneo antigo, as experiências chamadas religiosas, todas, englobavam a magia e os mitos como práticas e linguagens que caracterizavam essas experiências religiosas e as tornavam múltiplas, maleáveis, complexas e profundamente incorporadas ao tecido social.

Esta multiplicidade de práticas constitutivas das relações entre os sujeitos e o sobrenatural, ocuparam os diversos tempos e espaços na História da Antiguidade e, partindo da premissa que as sociedades antigas mantiveram contatos nos mais diferentes

moldes, podemos supor que estas experiências místicas representavam uma estrutura de pensamento e compreensão filosófica do mundo que era compartilhada por toda a bacia mediterrânea.

A partir da perspectiva comparativa, modelo teórico-metodológico que nos ajuda a compreender o compartilhamento destas experiências, é possível compreender como se constituíram as experiências místicas das sociedades antigas do Mediterrâneo oriental e ocidental, no mundo antigo; como as interações entre as diversas regiões alimentaram os elementos, símbolos, crenças, práticas, palavras, narrativas místicas destas experiências na forma de um mosaico filosófico-cultural.

Desta forma, acreditamos que compreendendo as diversas formas de manifestação do pensamento místico antigo, dos relatos míticos, de personagens ícones, práticas e palavras mágicas, discursos sobre o sagrado e suas interações com as estruturas sócio-culturais destas sociedades, podemos compreender a complexidade destas sociedades. O modelo de análise comparada mostra-se eficaz, pois evidencia as interações e as apropriações que permitem pensar as experiências místicas do mundo antigo não como estruturas puras, mas como "produtos" de uma mescla cultural bastante importante e ampliada. Podemos citar, por exemplo, as apropriações feitas pelo cristianismo às religiões pagãs, da figura da concepção divina, as semelhanças de narrativas como a de Dionisos que é atraído pelos Titãs com brinquedos e a de Jesus criança que se perde dos pais e aparece travando debate com sábios das leis. Ou as representações de Ísis amamentando Hórus, sendo resignificada pela iconografia cristã na figura de Maria amamentando o menino Jesus. Ou ainda, os textos dos papiros mágicos gregos, que invocam a ajuda de divindades gregas, egípcias e hebréias, ao mesmo tempo.

Estas questões são também importantes porque nos permitem perceber e desconstruir a noção de que o cristianismo, por exemplo, é um modelo único desde a sua origem. Acreditamos que somos obrigados a falar de "cristianismos", de movimentos plurais e diferenciados que, após a morte de Jesus Cristo, buscaram legitimação através da posse de sua palavra. Dentro destes movimentos podemos encontrar múltiplas formas de viver o sagrado que implicavam em diferentes maneiras de organização coletiva, no que tange estruturas de poder, hierarquias de gênero,

ocupação simbólica do espaço, identidades etc, e que mantinham um diálogo bastante estreito com as práticas místicas.

Os fenômenos religiosos são compreendidos por nós, portanto, como plurais e complexos, perpassando múltiplas dimensões da condição humana. Essa pluralidade, como sustentou Eliade (1969) pertence ao campo fenomenológico no qual ‘sagrado’ é um elemento da estrutura de consciência, não um estágio da história da consciência”. Desta forma, o sagrado não é um objeto, uma experiência no sentido histórico, mas uma modalidade de percepção. Desta forma, não é uma experiência com o sagrado, mas sim uma experiência do sagrado que se expressa nos fenômenos religiosos.

A ciência moderna se encarregou vivamente da separação em dois polos bem delimitados no interior dos fenômenos religiosos: de um lado a religião, (civilizada, européia, branca, das elites) e de outro a magia e o pensamento mítico, (selvagem, não branco, não europeu, própria dos grupos subalternos). No entanto, de fato, é impossível distinguir as práticas ditas religiosas em termos de classes ou etnias, ou ainda, é impossível apartar do campo da religião as dimensões da magia e do mito (JUSTI, 2017). Por estas razões optamos por assumir o emprego do termo ‘místico/mística’, observado aqui a partir da etimologia latina do verbo *múō que* significa fechar a boca e/ou os olhos e enxergar com outros sentidos que não perceptíveis pelas leis naturais ou físicas, para descrever e se referir às experiências do sagrado, nas suas mais diversas expressões, entre as sociedades do Mediterrâneo antigo. Assim, propomos aqui uma reflexão sobre a complexidade dos elementos, crenças, símbolos, práticas e experiências que constituem a estrutura filosófica de compreensão e ação no mundo que denominamos de mística. E a essa reflexão agregamos a construção do pensamento complexo de Edgar Morin (2005) e sua perspectiva apresentada em sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*.

Para Edgar Morin a educação do futuro deve abranger sete saberes capazes de servir como guia às sociedades apresentando toda a sua complexidade, levando em consideração os questionamentos e mistérios inerentes à humanidade. Para Morin, uma educação preocupada em pensar o humano em sua complexidade e em sua interação e integração com o físico e metafísico deve abranger sete saberes: reconhecer o erro, a ilusão e a incerteza do conhecimento; o conhecimento pertinente; o ensino da condição

humana; o ensino da identidade terrena; o enfrentamento das incertezas; o ensino da compreensão quanto à complexidade humana e o ensino sobre a ética do gênero humano.

Segundo Morin (2005) estes sete saberes são absolutamente inter-relacionados, de forma direta e indireta e a partir deles podemos compreender todas as sociedades e culturas pois seriam pilares do humano. A partir dessa perspectiva, aplicada ao ensino de história da antiguidade, por meio da mitologia e do pensamento místico dessas sociedades, acreditamos ser possível identificar o que temos de comum, enquanto humanos, com os povos da antiguidade e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade, complexidade e multidimensionalidade destas mesmas humanidades, nos antigos e em nós (MORIN, 2005). Desta forma, ensinar a condição humana em toda a sua multiplicidade e potência deveria ser objeto primordial da educação.

Para Morin o humano e o conhecimento do humano foi esquartejado e assim permanece, como um quebra-cabeças incompleto. Para ele estamos diante de um problema epistemológico:

[...] é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que o rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bio-anatômico. As ciências humanas são ela próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim a complexidade humana se torna invisível e o homem desvanece “como um rastro na areia”. Além disso, o novo saber, por não ter sido religado, não é assimilado nem integrado. Paradoxalmente assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes. (MORIN, 2005: p.48)

Esta unidade que torna a condição humana extremamente complexa já evidencia um movimento duplo, de enraizamento, no cosmos físico e dimensão viva, e desenraizamento que é próprio do humano (MORIN, 2005).

Acreditamos que a história tem o potencial de evidenciar toda a multiplicidade sócio-cultural e toda a complexidade da condição humana, sobretudo a área de história da antiguidade, já que trata de sociedades e culturas distantes no tempo. Quem conhece o passado, as experiências humanas anteriores a nós e ao nosso tempo, é capaz de

reconhecer, nessas múltiplas experiências, fontes de conhecimento sobre si mesmo e extensas possibilidades de ser e estar no mundo. Dessa forma, não é difícil perceber a força que o conhecimento em História da Antiguidade guarda. Não se trata de “origens” da língua ou de costumes ou de nos inserir à força em uma antiguidade comum, uma antiguidade do mundo. Estamos nos referindo a milênios de experiências que têm o estrondoso potencial de construir “acervos”, ou seja, de possibilitar ao aluno de todos os níveis, mas sobretudo no ensino básico, perceber as permanências, as discontinuidades e rupturas. É nesse sentido que o aprendizado sobre o outro permite a desnaturalização do mundo.

[...] só resta a certeza de um progresso. Um progresso, contudo, que só é evidente globalmente, para a humanidade tomada em seu conjunto. E o peso das sociedades ocidentais nesse conjunto é considerável. Ele talvez mascare evoluções diferentes, culturas imóveis e até regressões. A própria noção de progresso não é universal. Algumas sociedades a ignoraram ou a recusaram. Fechando-se a toda e qualquer influência externa, o Japão cultivou, com isso, durante séculos, o imobilismo. O caso da China é ainda mais perturbador: depois de ter inventado tudo desde o início da nossa era, em seguida viveu à sombra desses conhecimentos, sem inovar, até ontem. (PESEZ, 1990: p. 201-202)

É interessante perceber a força que a História e o Ensino de História possuem no processo de construção de sujeitos políticos, de uma comunidade política. Nesse caminho é essencial, acredito, o aprendizado sobre as alteridades, e estudar História é abraçar a alteridade. E no que se refere ao estudo das sociedades da antiguidade, essa alteridade pode nos fazer perceber os desvios e atalhos que escolhemos em direção a um projeto de humanidade, ou, melhor dizendo, a um projeto político de sociedade.

Compreender que as diversas sociedades do que chamamos de antiguidade construíram outras possibilidades de vida em sociedade, outras concepções de família, gênero, sexualidade, amor, religiosidade, escravidão e até mesmo de política, acreditamos, é capaz de contribuir com o processo de compreensão de que a única coisa “perene e natural” são as mudanças históricas.

Na construção de sujeitos políticos não é mais possível olhar somente para si mesmo, somente para sua própria realidade. É preciso desenvolver a capacidade de percepção social sobre nós mesmos, no tempo e espaço, e para isso é absolutamente

necessária a percepção das alteridades. O conhecimento produzido e ensinado pela história não pode ser o do cotidiano apenas, ou apenas aquele imediatamente próximo.

Permitir a um aluno, por exemplo, perceber que “nem sempre foi assim”, que em algum tempo “as coisas eram diferentes”, constrói o conhecimento que liberta. Essa consciência permite entender que nada é inalterável porque nada do que é social, é natural.

Existe já um consenso sobre o papel da história enquanto narrativa que apresenta as continuidades, conflitos e rupturas do processo histórico. Também salientamos as mudanças positivas, conquistadas ao longo de muitos anos de crítica e luta, que visavam desconstruir a onipresença do passado europeu do Brasil. Contudo, acreditamos que essas propostas esbarram em problemas estruturais maiores, como a formação lacunar e a dificuldade de atualização de muitos professores. Mas não só. Acreditamos que o discurso de dominação embutido no olhar narcísico sobre o passado não foi vencido. Ele ainda resiste e surge na forma de reformas curriculares que visam homogeneizar o que, de modo algum, é homogêneo.

É presente e clara a intenção de contar as mesmas histórias, narrar as mesmas memórias, para os quatro cantos do país a partir de um discurso sobre o “direito de todos aos mesmos conhecimentos”. E para colocar isso em prática, educadores e historiadores, a serviço das vozes dominantes, voltam a olhar para o passado como um reflexo no espelho. Recortam, amputam partes imensas do corpo das experiências humanas. Negam aos alunos a oportunidade do exercício da alteridade. Dessa forma, os conteúdos de História Antiga passam a ser considerados como absolutamente obsoletos. A imagem de “antiga” como “desnecessária” está em muitos subtextos. Em meio a um mundo que, de um lado, não quer mais fortalecer o discurso eurocêntrico (com o que concordamos) e que, de outro, em meio a tanta tecnologia de ponta, não consegue mais ver a si mesmo na antiguidade, a disciplina de História Antiga se encontra em um limbo. Para que ensinar e estudar a antiguidade? Se não mais a considerarmos um esboço de nosso mundo, o que podemos apreender do estudo dessas sociedades?

Acreditamos, portanto, que a História Antiga pode ser uma importante fonte de experiências que redimensiona nossa própria vivência e nos faz questionar o que acreditamos como certo. Mas para que ela possa desempenhar esse papel, é preciso que

abandonemos uma perspectiva de Antiguidade herdada da Europa do XIX. Sem muita dúvida, talvez boa parte do que acreditamos ser “a antiguidade” diz muito mais respeito à Europa dos séculos XIX e XX.

Sabemos que, em alguma medida, toda história é também história do presente, como nos lembrou Hobsbawm (1998). Cada tempo empresta um pouco de si na compreensão do passado e se modifica também com esse contato. Desse modo, precisamos também “desnaturalizar” uma concepção de democracia. É lícito compreender as democracias modernas como herdeiras do sistema formulado pelos atenienses? Como menciona Vidal- Naquet (2002), referindo-se ao uso da história greco-romana pelos revolucionários franceses a partir de 1790, muitas vezes vamos buscar no passado fonte para uma espécie de “regeneração” do nosso tempo. A partir de um “vazio” histórico, as sociedades podem se permitir se sentir em relação direta com determinados recortes históricos. E é preciso olhar com reservas esse processo, pois o fantasma das “origens” está sempre à espreita. Mesmo que existam aspectos e perspectivas importantes do passado com os quais poderíamos aprender muito, é preciso lembrar que o passado grego não forjou a nossa história, nem a dos europeus do século XXI, e muito menos a de nós brasileiros de hoje:

A Grécia não está na nossa história, e para compreender esta última não temos nenhuma necessidade de saber como funcionava a assembleia ateniense, o que era a boulé (o conselho) e como era aplicado o ostracismo. O que está na nossa história, ou pelo menos numa parte da nossa história, e que não podemos extirpar, porque ela é o passado, é o diálogo com a Grécia e, antes de tudo, com os textos gregos. A reelaboração da herança grega, ora sob forma mítica ou ideológica, ora sob forma do trabalho crítico e científico, é um dos dados da nossa história intelectual, que se exprime na criação, incessantemente renovada, de novos modos de discurso, de novos conceitos, de novos campos epistemológicos. (VIDAL- NAQUET, 2002: p. 254-255).

Assim, acreditamos que o ensino de história antiga deve ser conduzido de modo a romper tanto com a ideia das “origens” da cultura ocidental, com uma continuidade fictícia, como com a perspectiva de que nada podemos aprender a partir do conhecimento dessas sociedades, porque elas estão muito distantes de nós.

Uma maneira de trazer para o ensino de história antiga a preocupação com a

condição humana é trabalhar com o pensamento místico da antiguidade que, a nosso ver, pode ser compreendido como a expressão do pensamento complexo proposto por Edgar Morin. Morin advoga que o conhecimento pertinente precisa tratar da complexidade. Esta complexidade (de *Complexus* ou ‘aquilo que foi tecido junto’) existe quando os diversos elementos considerados diferentes são partes constituintes de um todo inseparável; quando elementos como o político, o econômico, o sociológico, o mitológico, o religioso, etc. não podem ser separados pois isso compromete a compreensão deste todo. A complexidade é, portanto, a união entre unidade e multiplicidade (MORIN, 2005). Esta complexidade é própria da condição humana. E a história antiga pode contribuir com a compreensão disto na medida em que suas sociedades, a partir do pensamento místico, expressam e representam as diversas dimensões do humano em suas práticas religiosas, já que a religiosidade é um tecido que costura as partes do todo formando um todo de partes que se relacionam entre si mas, principalmente, as narrativas mitológicas.

Para Joseph Campbell, mais do que um sentido para a vida, os humanos buscam uma experiência de estar vivos (CAMPBELL, 1991) e para o autor as narrativas mitológicas produzem uma experiência conectada com o cosmos e o caos, em toda a sua imprevisibilidade, tal como é a vida humana de todos nós (MORIN, 2005). Conhecer o humano é, portanto, situá-lo no universo e não produzir uma separação. Implica, também, questionar nosso lugar no mundo a partir de uma reflexão/aprendizado da condição humana em toda a sua expressão.

Para Morin, é preciso levar em consideração, para uma educação do futuro, o ensino das dimensões que compõem a vida humana em sua condição cósmica, física, terrestre e humana. É necessário abordar o humano do humano em seus circuitos cérebro/mente/cultura; razão/afeto/pulsão e indivíduo/sociedade/espécie. Além desses elementos, para uma educação realmente humanizada, a relação unidade e diversidade do ser humano deve estar presente nas abordagens educacionais. Esse eixo unidade/diversidade deve conter a esfera individual e a social, além da diversidade cultural e pluralidade de indivíduos em sua dicotomia *sapiens/demens* (sábio e louco) explicitando as múltiplas dimensões dicotômicas do *Faber e ludens* (trabalhados e lúdico), *empiricus e imaginarius* (empírico e imaginário), *economicus e consumans*

(econômico e consumista) e *prosaicus e poeticus* (prosaico e poético). Todos esses aspectos despontariam para o entendimento do *homo complexus* em sua complexidade e incapacidade de definição modelar e fechada (MORIN, 2005).

Desta forma, acreditamos que o ensino de história antiga deveria ter como eixo importante a preocupação e o desafio de demonstrar o caráter multifacetado da condição humana aos estudantes e o pensamento místico a partir de suas expressões de religiosidade e de seus mitos possui o potencial para que isso seja possível.

No interior do eixo indivíduo/sociedade/espécie mencionado anteriormente Morin afirma que “ todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2005: p.55). Essa premissa abre espaço, por exemplo, para apresentarmos aspectos acerca dos sistemas políticos e da vida em sociedade na *pólis* ateniense durante a permanência do sistema democrático. Falar de democracia ateniense é falar da complexidade da condição humana em sua relação indivíduo e sociedade.

O cidadão ateniense, sob o regime democrático, é livre. Mas não em uma concepção individual. Nossa Democracia, por exemplo, está muito associada a um ideal liberal, de liberdades individuais. Nós somos um “coletivo”, uma “comunidade” formada por sujeitos individuais. É interessante perceber, inclusive, que a tradição da produção historiográfica sobre Atenas, desde o século XVIII, elegeu um herói da democracia, Péricles, que dá nome ao V século.

Contudo, em uma concepção ateniense, essa “liberdade individual”, quando colocada sobre a do coletivo, ou da maioria, levaria a *pólis* à desagregação. Mesmo os críticos da Democracia, como Aristóteles (*Política*: 1279b), para quem o governo dos pobres poderia se transformar no governo pelos interesses dos pobres, ou Platão (*República*: 536e-564a), para quem a cidade ideal deveria ser governada pelos filósofos, sabem da necessidade de atender às necessidades da *pólis*, levar em consideração a relação indivíduo/sociedade a partir da qual não é possível, segundo Morin (2005), tornar o indivíduo absoluto em si mesmo. O que os dois filósofos criticam, no entanto, é que o povo, o *dêmos*, a maioria (os pobres) governe.

O *Protágoras* de Platão (318 a – 320 c) reflete sobre a Democracia e afirma que a Democracia é possível porque a política é possível. E a política é assunto de todos. No *Teeto*, Platão coloca na boca de Protágoras as palavras que defendem tal igualdade:

[...] quando se trata de deliberar sobre a administração da cidade, vemos aparecer indiferentemente, para tomar a palavra, arquitetos, ferreiros, curtidores, negociantes e marinheiros, ricos e pobres, nobres e gente comum, e ninguém lhes lança na cara a sua incompetência. (PLATÃO. *Protágoras*: v. 319 d).

Para tal defesa, Protágoras lembrará uma narrativa mítica em que Zeus, através de Hermes, distribui aos homens, a cada um, uma *tékhné* (arte). Mas todos, indistintamente, receberam uma parcela da *tékhné politiké*, que permitiria a todos os homens debater as questões públicas (PLATÃO. *Protágoras*: vv. 320 d-322 d). A política é a “cola” que viabiliza a vida na *pólis*. E todos são e fazem política. A partir desta compreensão é possível a reflexão sobre o nosso lugar no mundo e na sociedade, nosso papel das questões coletivas e o que significa “fazer política”. É apenas associada à esfera pública ou fazemos política em nossas vidas privadas? A democracia grega funcionava sobre as mesmas bases e premissas que a nossa?

O pensamento mítico da antiguidade é, antes de tudo, complexo. Une as partes do todo formando um mosaico complexo e diverso, porém integrado. Agir sobre uma parte, a política, por exemplo, ainda afetará o todo porque o todo é integrado e formado das partes indissociáveis dele. Quando, em assembleia, um ateniense votava pelo ostracismo de um desafeto político escrevendo seu nome em uma *ostraka* (tablete em cerâmica) ele o fazia em um contexto ao mesmo tempo político, religioso e mágico (COLLINS, 2009). Escrever o nome é colocar a intenção e a presença do portador do nome no mesmo espaço/tempo e colocá-lo sob a vontade daquele que escreve. Essa premissa só é possível em sociedades que compõem a si mesmos e ao mundo e ao cosmos como partes integradas e somente compreensíveis enquanto tal. Tecidos junto, logo, complexos.

Objetivamos com esse artigo propor que o ensino de história antiga pode ganhar muito com as reflexões e propostas de Edgar Morin sobre o pensamento complexo aplicado à educação, a partir do seu apresenta em seu livro *Os sete saberes necessários*

à *educação do futuro* (2005). Acreditamos que uma educação emancipadora passa, necessariamente, pelo ensino de história e a área de antiguidade possui o potencial de apresentar sociedades que construíram um pensamento complexo, expresso em seus mitos e religiosidades, que empreendia a consciência da condição humana e este é um diálogo que consegue tocar a todos nós.

Documentação

PLATÃO. **Protágoras**. Trad. Alfred Croiset. Paris: Les Belles Lettres, 1984.

Referências

- CAMPBELL, Joseph. **O Poder do Mito**. São Paulo: Palas Athena, 1991.
- CERTEAU, Michel. *La Fable Mystique: XVI-XVIIè siècle*. Paris: Gallimard, 1982.
- COLLINS, Derek. **Magia no Mundo Grego Antigo**. São Paulo: Madras, 2009.
- ELIADE, M. **O Sagrado e o Profano: A essência das religiões**. Lisboa: Edição livros do Brasil Lisboa, 2002.
- FONSECA, Selva G. **Caminhos da História ensinada**. Campinas (SP): Papirus, 1993.
- _____ e SILVA, Marco Antonio da. **Ensinar História no Século XXI. Em busca do tempo entendido**. São Paulo: Papirus, 2007.
- _____ e SILVA, Marco Antonio da. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**; IN: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, no 60, - 2010, p. 13-33.
- HOBBSAWN, Eric J. e RANGER, Terence O. **A Invenção das Tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- JUSTI, Daniel. **Paulo de Tarso como homem Divino (Theios Aner):**

paleocristianismo no Mediterrâneo antigo. Rio de Janeiro: Ed Autografia, 2017.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Ed. Cortez; Brasília: UNESCO, 2005.

PESEZ, Jean Marie. História da cultura material. In: LE GOFF, Jacques (org). **A História Nova.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e Religião na Grécia Antiga.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VIDAL-NAQUET, Pierre. **Os Gregos, os Historiadores, a Democracia. O grande desvio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.