

LIVROS DIDÁTICOS E A BÍBLIA COMO FONTE HISTÓRICA: (DES)CAMINHOS DA HISTÓRIA ANTIGA ENSINADA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Textbooks and the Bible as a Historical Source: (Mis)Paths in Ancient History Taught in Elementary Education

José Petrucio Farias Junior
Doutor em História
Docente da Universidade Federal do Piauí - Picos
Docente da Pós-Graduação em História do Brasil (UFPI-Teresinha)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7631-0705>
E-mail: petruciojr@terra.com.br

Recebido em: 16/11/2023
Aprovado em: 04/02/2024

Resumo: Exploraremos percursos e percalços da escrita da história antiga escolar, a partir de livros didáticos de História do 6º. ano do ensino fundamental, sobretudo no tocante ao uso da Bíblia como fonte histórica indispensável à compreensão da construção de memórias sobre Jesus de Nazaré e dos movimentos cristãos na Antiguidade. Optamos por indagar a edição aprovada de duas coleções apresentadas ao PNLD 2024, a saber: a coleção *História: sociedade & cidadania* (2022), dirigida por Alfredo Boulos Júnior bem como a proposta da editora SM Educação, intitulada *Geração Alpha, História* (2022), dirigida por Débora Yumi Motooka. A nosso ver, duas importantes amostras que podem apontar para possíveis tendências no campo do ensino da história antiga escolar. A escolha do recorte temático se justifica, de um lado, pela relevância do cristianismo ao campo de experiência de crianças e jovens que passam a construir e atribuir sentidos ao passado a partir de suas vivências junto a instituições religiosas às quais pertencem e, de outro, pelas contribuições da história e dos aportes teórico-metodológicos desse campo científico para ampliar a discussão sobre a produção literária cristã e suas recepções na contemporaneidade.

Palavras-chaves: livros didáticos, Jesus de Nazaré, Bíblia, ensino de História.

Abstract: We will explore trajectories and drawbacks in the writing of ancient school history, from 6th grade History textbooks used by elementary school, especially regarding to the use of the Bible as a historical source, essential for understanding the construction of memories about Jesus of Nazareth and Christian movements in Antiquity. We chose to inquire about the approved edition of two collections presented to PNLD 2024, namely: *História: Sociedade e cidadania* (2022), directed by Alfredo Boulos Júnior, as well as the proposal from the publisher SM Educação, entitled *Geração Alpha, História* (2022), directed by Débora Yumi Motooka. In our view, two important samples that may denote possible trends in the field of teaching ancient school history. The choice of the thematic viewpoint is justified, in one hand, by the relevance of Christianity to the field of experience of children and young people who begin to construct and attribute meanings to the past based on their experiences with religious institutions to which they attend and, on the other hand, by contributions of history and theoretical-methodological foundations of this scientific field to expand the Christian literary production and their receptions currently.

Keywords: textbooks, Jesus of Nazareth, Bible, History teaching.

Introdução

O estudo acerca dos percursos da história antiga escolar, desde o século XIX, com o estabelecimento da escola secundária no Imperial Colégio Pedro II (1838) e a circulação de compêndios de História Antiga e História Universal tem estimulado muitos historiadores a produzir pesquisas direcionadas à narrativa histórica escolar, às práticas de ensino e a situações de aprendizagem em uso em instituições escolares. O recrudescimento de tais pesquisas exprime não só o fortalecimento dos estudos sobre a Antiguidade no Brasil em termos de investimento público e quantidade de pesquisadores, mas também uma preocupação em redefinir a relevância dos conteúdos de História Antiga na formação básica, tendo em vista as políticas públicas educacionais e seus esforços pela elaboração de um currículo comum nacional.

No âmbito escolar, os livros didáticos (LDs) têm se constituído como um componente elementar de investimento público à educação e, por isso, tornaram-se objeto de estudo de muitos pesquisadores da área das ciências humanas, sobretudo com o fomento à implementação de mestrados profissionais em História.

Ao contrário do que muitos pensam, as investigações que concebem o livro didático como fonte histórica são tão complexas quanto qualquer outro gênero discursivo. Primeiro, porque a narrativa histórica escolar presente nos LDs não resulta de um autor único, trata-se de uma produção coletiva (Barnabé, 2014), na qual intervém editor, diretor editorial, diretor de operações, diagramador, coordenador de produção e de arte, equipe gráfica, equipes responsáveis pelo tratamento das imagens, cartografia, ilustrações, entre outros, de tal forma que, muitas vezes, não é possível identificar a ação de cada um no produto final.

Além disso, tal narrativa é interpelada não só por diferentes marcas de autoria, predileções da editora e interferências do mercado, porquanto as editoras, em geral, seguem não só as diretrizes dos LDs mais vendidos anteriormente, com finalidade de se alinhar às preferências e simpatias de professores da educação básica pela escolha de certas obras, mas também considera a opinião pública, o que resvala na aceitação de pais, alunos e da mídia em relação às abordagens historiográficas.

Além disso, os LDs ajustam seus discursos às políticas públicas educacionais curriculares e avaliativas que, gradativamente, têm controlado, por meio de editais emitidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), os conteúdos históricos em tais obras didáticas.

Quanto à intervenção de políticas públicas educacionais na seleção de conteúdos e abordagens historiográficas dos LDs, sinalizamos que, desde 20.12.1996, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), há esforços pelo estabelecimento de uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica, tal como preconizado no art. 26. Essa orientação redundou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1996-1999), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) e, por fim, da Base Nacional Comum Curricular (2017-2018).

O caráter centralizador de tais iniciativas governamentais se manifesta não só na produção e divulgação de currículos nacionais (PCN, BNCC), mas também nos esforços do Ministério da Educação (MEC) em mensurar o desempenho escolar dos estudantes por meio de avaliações escolares externas de caráter nacional, tal como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e em elaborar critérios para aprovação de livros escolares, via Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), órgão que publica editais para avaliação de LDs em consonância com os currículos oficiais/prescritos aprovados.

Nos últimos anos, assistimos a uma série de audiências públicas que procuraram conferir certa celeridade às reformas educacionais previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), sobretudo para a construção de uma ‘base comum’ à educação básica. As justificativas para aprovação em tempo recorde de tais reformas foram sintetizadas por Silva:

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado; é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes); apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos; apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes; e, a reiterada argumentação de que “o Brasil é o único país do mundo com uma

mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas” (Silva, 2018: 03).

A despeito das polêmicas, manifestos contestatórios e ocupações de escolas e universidades, as reformas educacionais, sobretudo do chamado ‘novo ensino médio’, tramitaram e se converteram na Lei 13.415/17, logo a normatização de uma base nacional comum é respaldada por tal lei. Grande parte dos estudiosos ressaltam a natureza prescritiva da BNCC, o que a reveste de um caráter regulatório e restritivo que nos remete à ideia de uma formação sob controle e vigilância por intermédio de instâncias como o MEC e suas políticas de avaliação escolar e o próprio PNLD e sua intervenção na produção de LDs.

Tal perspectiva se fortalece quando notamos que, em inúmeros excertos do Edital do PNLD 2020, exige-se que o LD seja avaliado em consonância com as competências e habilidades prescritas na BNCC e que serão excluídas as obras que não apresentarem uma abordagem capaz de contribuir para o alcance dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades dispostos neste documento (Brasil, 2018: 39), ou seja, as obras são impelidas a contemplar todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC (Brasil, 2018: 43), o que sinaliza a estreita vinculação entre a BNCC e o PNLD.

Ao ajustar currículos e exames nacionais a LDs, nota-se uma clara tentativa de imposição a professores e alunos de uma formação educacional de caráter instrumental e sujeita ao controle, ou seja, que está mais preocupada com um processo formativo voltado à adaptação dos indivíduos a competências (materializadas em prescrições curriculares, que objetivam a adequação dos sujeitos aprendentes à lógica do mercado e à adaptação à sociedade capitalista e suas instâncias de poder) do que com a autonomia e respeito às diferenças, ainda que tais expressões estejam textualmente presentes no documento oficial, tal como nos explica Mônica Ribeiro Silva:

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração [...] A prescrição de competências também visa ao controle – das experiências dos indivíduos e das experiências das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou (Silva, 2018: 11).

Como Silva destaca acima, há uma manifesta intenção de controle, por meio da qual os sujeitos aprendentes se convertem em alvo das prescrições curriculares. Trata-se, ao fim e ao cabo, de uma formação educacional autoritária e guiada por interesses externos aos agentes educacionais e sujeitos aprendentes, porquanto é proposta do lado de fora da escola (Silva, 2018: 13), além de se subordinar a ambições definidas pela lógica mercantil.

Dito isso, exploraremos alguns percursos e percalços da escrita da história antiga escolar, propalados pelos LDs de História, sobretudo no tocante ao uso de fontes históricas, como a Bíblia de Jerusalém, para a compreensão da adoção de atitudes historiadoras, tal como recomendado pela BNCC. A escolha do recorte temático se justifica pela relevância do cristianismo ao campo de experiência de crianças e jovens que passam a construir e atribuir sentidos ao passado a partir de sua vivência junto a instituições religiosas às quais pertencem e pelas contribuições da história e dos aportes teórico-metodológicos desse campo científico para ampliar a discussão sobre a adoção de um olhar ‘histórico’ (e não teológico) acerca da produção literária cristã na Antiguidade e suas recepções na contemporaneidade. Em síntese, indagaremos, a partir da escrita da história escolar, a centralidade do uso de fontes para a construção de conhecimentos históricos.

Optamos por indagar a edição aprovada de duas coleções apresentadas ao PNLD 2024, a saber: a coleção *História: sociedade & cidadania* (2022), dirigida por Alfredo Boulos Júnior bem como a proposta da editora SM Educação, intitulada *Geração Alpha, História* (2022), dirigida por Débora Yumi Motooka. A nosso ver, duas importantes amostras que podem apontar para possíveis tendências no campo do ensino da história antiga a partir de livros didáticos das séries finais do ensino fundamental.

Livros didáticos e escrita da história antiga escolar

Reconhecemos que, até meados da década de 80, os conteúdos de História Antiga, presentes nos LDs de História tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, organizavam-se de maneira factual, descritiva, biográfica, etapista, centrada em acontecimentos políticos e militares e distantes de questões cotidianas dos estudantes; em geral a Antiguidade Clássica era estudada como algo a ser emulado (os grandes homens e seus feitos) ou conectado às origens civilizacionais do Ocidente.

Tratava-se, diga-se de passagem, de uma concepção de História que notadamente esteve presente nos manuais de ensino desde o estabelecimento da disciplina, a partir de 1838, nas escolas secundárias, tal como propunham os programas de ensino do Imperial Colégio Pedro II que se tornaram referência aos demais liceus provinciais ao longo do séc. XIX (Farias Junior, 2020)ⁱ.

A partir da década de 1990, com a ampliação do acesso de diferentes categorias sociais à rede pública de ensino (tanto na educação básica quanto no ensino superior), com o fortalecimento de pesquisas em história antiga no âmbito da graduação e da pós-graduação e seus impactos no processo de formação de professores bem como com a crescente preocupação do MEC em relação à qualidade dos LDs, tendo em vista a presença constante de erros conceituais, inadequações metodológicas, generalizações descabidas, abordagens preconceituosas, falta de qualidade gráfica, entre outras questões, a escrita da história antiga escolar torna-se objeto de crítica pela Academia, momento em que diferentes aportes teórico-metodológicos (sobretudo a Nova História Cultural e a História Social) estão em curso e contribuíam para integrar diferentes temas, fontes e linguagens à História Antiga ensinada.

Logo, diante das impropriedades e fragilidades das narrativas escolares nos LDs, em 1996, foram instituídas comissões de avaliação de LDs por áreas de conhecimento (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências), constituídas de professores especialistas, cujo papel consistia em formular critérios de avaliação e editais por meio dos quais as editoras submeteriam suas coleções. Simões informa-nos que a primeira avaliação dos LDs ocorreu em 1996 e os livros aprovados foram publicados no ano seguinte pelo Guia do Livro Didático (2006: 81).

Desde então, as editoras submetem suas obras/coleções aos editais elaborados por professores especialistas, colaboradores do PNL D e, de acordo com Simões, com quem

estamos em pleno acordo, a continuidade do processo de aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação do LD, por quase uma década, surtiu efeitos positivos na qualidade dos LDs brasileiros (Simões, 2006: 81). Todavia, apenas a partir de 2002, o PNLD contou com a parceria massiva das universidades neste processo avaliativo, que passou a avaliar coleções e não livros isolados, o que contribuía para assegurar uma continuidade curricular.

Indubitavelmente, tais políticas públicas estimularam a crítica especializada sobre a História Antiga escolar. Incomodados com a narrativa escolar sobre a Antiguidade, historiadores reunidos em dossiês de Ensino de História Antiga, tais como *Hélade: Revista Eletrônica de História Antiga* (2001), *Mare Nostrum: Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo* (2017), *Politeia: História e Sociedade* (2020), *Revista Brasileira de História* (2020), *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino* (2020), *Brathair: Revista de Estudos Celtas e Germânicos* (2021), *Heródoto: Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Antiguidade Clássica e Conexões Afro-Asiáticas* (2021), *Mythos: Revista de História Antiga e Medieval* (2023), *Revista Trilhas da História* (2023), *História Hoje* (2023)ⁱⁱ bem como coletâneas como a organizada por André Bueno, Carlos Eduardo Campos e Airan Borges (2020) ou iniciativas independentes, tais como: Norberto Luis Guarinello (2003), Pedro Paulo A. Funari (2004), Glaydson José da Silva (2011), Luis Ernesto Barnabé (2014), Ana Livia Bomfim Vieira (2019), entre outros, manifestaram-se acerca das limitações, simplificações ou generalizações dos conteúdos de história antiga nos livros didáticos.

Em geral, suas inquietações versam sobre a discrepância entre os estudos históricos acadêmicos e a narrativa histórica escolar presente nos LDs de História; a pretensão da narrativa histórica escolar em transmitir ‘verdades históricas’ ou um passado destituído de dissensões interpretativas, isto é, homogêneo, uníssono a ser consumido pelo aluno e reproduzido em avaliações, como se o passado fosse um ‘objeto’ passível de ser observado em sua totalidade. Adiciona-se, a esse quadro, a ausência de especialistas da área de Antiga e Medieval nas coleções didáticas, o que explica, pelo menos em parte, generalizações e reducionismos muito frequentes, como: tratar as experiências político-culturais de Atenas e Esparta como modelos à compreensão da Grécia Antiga ou conceber

o Império Romano como uma unidade político-administrativa harmônica cujo centro é Roma.

Nota-se também a persistência dos autores e editoras dos LDs em relação à busca das ‘origens’ do mundo contemporâneo pelo estudo da Antiguidade, com destaque à origem do homem, da cidade, das instituições políticas ou formas de governo (democracia e república), das religiões monoteístas, como o judaísmo e o cristianismo, entre outros. O estudo das ‘origens’ leva-nos a uma discussão movediça, frágil, sujeita a equívocos de documentação e datação.

Convém que o estudo do passado seja motivado por inquietações e indagações provenientes de nosso campo de experiências político-culturais, por meio das quais elaboramos ‘problemas’ de investigação que nos instigam a construir conhecimentos históricos, o que difere de um estudo pautado meramente nas ‘origens’, em geral, utilizado para veicular curiosidades sobre a Antiguidade ou justificar reminiscências do passado no mundo contemporâneo.

O estudo das ‘origens’ também nos conduz a uma abordagem histórica linear e teleológica que nos posiciona como herdeiros diretos da Antiguidade Clássicaⁱⁱⁱ. Em outras palavras, a História Antiga, concebida nestes termos, ocidentaliza-nos, isto é, insere-nos numa linha do tempo que nos torna herdeiros da Grécia, de Roma e da cultura judaico-cristã, de tal forma que passamos a nos ver como ocidentais; assim Grécia e Roma parecem-nos mais próximos que as Histórias de outras sociedades antigas, tais como China, Índia e sociedades nilóticas da África Central e do Sul, por isso asseveramos que a construção da chamada ‘identidade cultural ocidental’ fora, em grande medida, forjada por um discurso eurocêntrico que nos vinculava à chamada “herança clássica” (Farias Junior: 2020).

A despeito das críticas da Academia a esta historiografia oitocentista, tais perspectivas interpretativas ainda sobrevivem na história escolar. Conquanto muitos LDs tenham atendido às recomendações do PNLD pelo uso de diferentes linguagens e fontes históricas para o estudo do passado e tenham instigado o protagonismo dos estudantes no processo de construção de conhecimentos históricos, destaca-se ainda, em muitos manuais, a ausência de atividades investigativas ou propostas de análise documental que considerem as especificidades dos gêneros textuais e da cultura material: leitura

iconográfica, cartográfica, epistolar, estudos que relacionam a cultura material com registros escritos bem como intencionalidades e objetivos subjacentes a tais discursos.

Em grande parte das coleções didáticas, as fontes históricas ainda perfazem um caráter ilustrativo ou legitimador da narrativa escolar. Nota-se, em muitos manuais de História, o uso das fontes como uma espécie de “passaporte para o passado”, o que desconsidera completamente o cerne de uma aula de História: estimular os estudantes a assumir uma ‘atitude historiadora’^{iv} e, conseqüentemente, a ‘pensar historicamente’^v.

Tal perspectiva demandaria um ensino de História que conduzisse o aluno, no limite, a indagar os discursos sobre o passado por meio de uma metodologia que considere as marcas de autoria, possíveis destinatários, o ambiente político-cultural, as circunstâncias históricas e as relações de poder nas quais os sujeitos estão envolvidos e que motivaram a produção dos vestígios sobre o passado. Os discursos sobre o passado são, em grande medida, intencionais, manipuladores e sedutores. Descortinar junto aos estudantes os jogos de poder que subjazem tais discursos é o caminho para a formação de um cidadão crítico, autônomo e participativo no meio social em que vive.

A despeito dos esforços de avaliação da comissão de docentes atuantes junto ao PNLD, muitos manuais ainda perpetuam uma metodologia de ensino que pressupõe uma atitude meramente receptiva e passiva do estudante frente ao conhecimento histórico. Percebe-se, por exemplo, o predomínio de atividades ou exercícios propostos, em geral, no final dos capítulos ou das unidades temáticas que visam à memorização ou à mera reprodução da narrativa escolar por meio de questões que estimulam o aluno apenas a localizar e transcrever informações históricas já mencionadas no texto escolar.

Nesse sentido, ainda nos questionamos em que medida passamos de uma história narrativa ou explicativa para uma história-problema na educação básica. Avaliamos que editoras, autores e demais membros da equipe estão se esforçando para isso, mas encontramos-nos no meio do caminho com, ao menos, duas concepções de educação (instrucional e emancipatória) e de história (tradicional e história-problema), que, embora sejam epistemologicamente divergentes, convivem paradoxalmente nos manuais.

Adicionado a isso, os títulos que constam na bibliografia dificilmente aparecem integrados à narrativa escolar, o que representa uma clara evidência de apenas mostrar ao

leitor o diálogo com historiografias recentes, sem que conceitos e aportes teórico-metodológicos tenham sido efetivamente integrados à narrativa escolar.

Além da manutenção de uma narrativa acontecimental, linear e progressiva presentes nos LDs de História até hoje, Barnabé lembra-nos de que dimensões sociais como: política, economia e cultura são abordadas, em geral, de maneira dissociada ou compartimentalizada, o que se estende aos contatos político-culturais entre as sociedades antigas:

O conceito de simultaneidade entre os povos é suprimido em detrimento do movimento de ascensão e queda, e quando se estuda os romanos não se fala mais de babilônicos ou persas, egípcios ou hebreus, mesmo eles estando ali, mas agora na condição de dominados” (Barnabé, 2014: 125).

Para além da supressão do caráter simultâneo, dialógico ou interativo com que as sociedades antigas se desenvolveram e compartilharam experiências militares e político-culturais, Barnabé já sinalizava para a manutenção de uma concepção de história permeada pela ideia de ruptura, em analogia com o ciclo da vida: nascimento, crescimento, maturidade, velhice e morte. Isso explica, pelo menos em parte, o motivo pelo qual muitos manuais concebem as sociedades antigas isoladamente, como se fossem organismos vivos, que nascem (*ascensão*) e morrem (*queda*).

É muito comum, por exemplo, narrativas históricas escolares que veiculam às audiências o nascimento de Roma, com a monarquia, cerca de 750 a.C, seu crescimento pelos séculos da República (509-31 a.C), a maturidade no chamado Alto Império (31 a.C-235 d.C), suas crises de meia idade, o que muitos denominam de ‘crise do terceiro século’, ‘anarquia militar’ ou ainda ‘período dos imperadores-soldados’ (235-284) e, por fim, a velhice entre 235 e 476, momento em que o Império Romano teria sido morto ou assassinado pelos ‘bárbaros’ e, após o Império Romano, haveria um outro nascimento: o período Medieval, no qual o ciclo se reiniciaria: Alta Idade Média (410/476 – 1000), Idade Média Central (1000-1300) e Baixa Idade Média (1300-1453).

Para Carlan e Funari (2016, p. 24), essa concepção de História propaga a ideia de compartimentalização da história em ‘fases’ ou ‘períodos’ bem demarcados, nos quais certos acontecimentos atuariam como ‘divisor de águas’, o que remete a uma narrativa

teleológica e linear. Críticos da história tradicional, reconhecem que as sociedades nunca morrem, apenas estão, ao contrário, em constante processo de transformação. Nesse sentido, somos nós, seres vivos, que nascemos, crescemos, envelhecemos e morremos, o que não se aplica, portanto, ao estudo das sociedades.

Dito de outro modo, as teorias sociais têm nos mostrado que cada presente resulta de uma complexa rede de experiências interculturais caracterizadas por mudanças e permanências. Assim como nós, no presente, os antigos também conferiam, a partir de demandas sociais emergentes, novas roupagens a seus constructos identitários, a seus mitos de origem ou ‘tradições’, nos termos em que Hobsbawn e Ranger pensaram a ‘tradição inventada’ (1992, p. 01).

Para questionar o uso de fontes históricas em manuais de ensino de História aprovados pelo PNLD/2024, utilizamos como parâmetro uma fonte histórica comum em muitos lares brasileiros: a Bíblia e, em torno dela, discussões sobre os limites da história e da teologia^{vi}. Antes de analisarmos o uso da Bíblia como fonte histórica nos livros didáticos em questão, concentremo-nos nas delimitações da história em relação à teologia bem como no desenvolvimento dos estudos acadêmicos acerca do Jesus histórico.

Entre história e teologia: algumas considerações

Os estudos sobre o Jesus histórico e os cristianismos originários, no meio acadêmico brasileiro, têm sido marcados por polêmicas, sobretudo no tocante à contribuição do historiador a eixos temáticos que tradicionalmente estavam sob a responsabilidade de teólogos. Afinal, se perguntarmos a acadêmicos de formações diversas, quem é Jesus e como se desenvolveu o cristianismo, as respostas mais frequentes seriam: Jesus é um deus, salvador da humanidade, nasceu de uma virgem por interseção do espírito santo; em vida, fez milagres, protagonizou curas, morreu, mas ressuscitou e se tornou não só um símbolo de fé, mas principalmente o redentor de pecados, um deus ao lado de deus-pai, o criador do mundo e de todos os seres animados e inanimados que nele há.

Quanto ao cristianismo, o posicionamento mais comum, mesmo entre muitos historiadores, consiste em concebê-lo como herança dos apóstolos, os quais se

responsabilizaram por transmitir os ‘ditos’ e ‘feitos’ de Jesus - que são concebidos como fundamentos para o exercício da fé autêntica - a seus sucessores: os bispos, que teriam salvaguardado esse cristianismo ortodoxo, verdadeiro, genuíno, único e imaculado à posteridade por meio da sucessão apostólica.

Ao contrário do que muitos afirmam, o historiador não nega, menos ainda negligencia essa abordagem sobre Jesus e os escritos produzidos sobre ele. Apenas reconhecemos que se trata de uma construção teológica acerca do chamado ‘Jesus Cristo’ ou ‘Jesus da fé’, abordagem que difere substancialmente da História.

Queremos dizer, com isso, que os historiadores apresentam um outro enfoque a Jesus de Nazaré e aos textos escritos sobre esse sujeito histórico. Em outras palavras, ocupamo-nos do Jesus histórico (e não do Jesus Cristo). Tal delimitação já nos permite asseverar que nossa perspectiva se difere da que é empregada para o exercício da fé, uma vez que, como historiadores, não lidamos com o sobrenatural ou com o metafísico, como um componente válido para compreensão e explicação históricas. Nosso compromisso versa sobre as fontes históricas, sejam elas escritas, iconográficas ou provenientes da cultura material da Galileia e da Judeia, que nos informam sobre o Jesus real, as circunstâncias históricas em que estava inserido, ou seja, as relações entre o Império Romano e a Galileia/Judeia bem como o ambiente político-cultural em que esteve envolvido, o que nos permite indagar os diálogos e duelos entre as culturas judaicas e as mediterrâneas entre os séculos I e II EC.

Todavia, os diversos aportes teórico-metodológicos do campo da História reforçam que as fontes não se confundem com o passado, dado que são escritas por um sujeito que se situa em determinado tempo e espaço e é interpelado pelo ambiente político-cultural e por jogos de poder da sociedade em que está inserido. Isso quer dizer que os discursos sobre o passado são marcados por intencionalidades e objetivos dos sujeitos que os fabricaram.

Que implicações essas considerações imprimem em nossa proposta de reflexão sobre os livros didáticos? Primeiro, no campo da História, não se considera o ‘poder de deus’ como uma espécie de agente histórico e, por conseguinte, objeto de transformações históricas, menos ainda se interpretam textos ‘sagrados’ como produto de uma inspiração ou revelação divina. Afinal, deuses não escrevem textos, não produzem fontes históricas.

Se assim procedêssemos, assumiríamos a presença e interferência de deuses no curso dos acontecimentos históricos e o poder divino como uma espécie de motor da História. Isso posto, no campo da pesquisa histórica, torna-se inviável epistemologicamente um estudo voltado às ações de deus sobre o homem como evidência histórica, a não ser que se considere as ‘ações de deus’ no âmbito discursivo, isto é, como um artifício retórico da produção literária em consonância com propósitos de escrita de seu(s) idealizador(es).

Isso não quer dizer que, no plano pessoal, não possamos ter crenças, religiosidades ou fé; todavia, no exercício do ofício do historiador, reconhecemos que o conhecimento científico que produzimos advém de uma leitura crítica das fontes históricas sobre as quais mobilizamos metodologias e teorias que nos oportunizam compreender ações sociais dos sujeitos em determinado tempo e espaço.

Não há fontes históricas produzidas por um deus e não há textos escritos por Jesus, menos ainda na condição de Cristo, o que dificulta ao historiador afirmar que ‘Jesus disse algo’. São seus seguidores, entre os quais Paulo que construirão narrativas sobre o que Jesus teria ensinado, realizado ou proposto. O historiador Felinto Pessôa de Faria Neto assevera que as pesquisas históricas sobre Jesus devem considerar que:

No século I da era cristã, a Judeia estava sob domínio romano, que gerou desordem sistêmica aos judeus, que desejavam se libertar dos opressores, restabelecer a monarquia, desmontar os entreves econômicos e conter o excesso de influência cultural externa. Acreditavam na vinda de um libertador que assumiria funções de rei, profeta e messias. Vários assumiram esse papel, dentre esses, um homem de origem camponesa ensinando obediência à Lei de Deus, carismático, fazendo discursos que atraíram multidões e combateu as injustiças com a paz [...] a partir dos princípios de comensalidade, justiça, igualitarismo religioso e político [...] Jesus adotou o projeto de Reino de Deus, posicionando-se contra o Império Romano, assim como toda e qualquer forma de extorsão praticada. Em resposta teve uma execução político-religiosa mediante a morte na cruz (Faria Neto, 2020: 296).

Em consonância com Faria Neto, André Chevitarese (2016) nos ensina que Jesus é um sujeito que viveu na Galileia, um ambiente marcadamente rural, falava o aramaico e nasceu, viveu e morreu como judeu. Os seguidores de Jesus que produzem textos norteados por este personagem pertencem a um ambiente urbano, estão situados sobremaneira nas grandes cidades, são sujeitos falantes do grego e proferem seus discursos a um público heterogêneo, além disso, não conviveram com Jesus. São estes os

autores de textos canônicos (livros que compõem a Bíblia) e extracanônicos (livros que foram rejeitados para a formação do cânone) que, a partir de meados do século I EC, produzem diferentes memórias sobre um sujeito que é transformado em um deus e líder de um novo segmento religioso: o cristianismo.

Pensar o Jesus histórico e a história dos cristianismos originários na educação básica é uma tarefa necessária, uma vez que as religiões cristãs perpassam nossas experiências cotidianas e indagá-las frente a outras experiências religiosas, a partir do campo da História, torna-se um exercício que visa ao respeito às diferenças e contribui para o combate ao fundamentalismo religioso nas práticas sociais cotidianas. Para Eliane Silva, em *Estudos de religião para um novo milênio*, quanto ao estudo das experiências religiosas na Educação Básica:

Impõe-se a necessidade de compreender o outro atrás de seus véus e templos, rituais e orações. Entender aspectos e a originalidade das religiões, as formas de mobilização e como se situam no tempo e no espaço, é tarefa urgente dos professores e educadores preocupados com a tolerância fundamental para o respeito entre pessoas e memória histórica. Estudar os fenômenos religiosos em favor da Pedagogia, integrando-os aos novos programas escolares (Silva, 2003: 206).

As experiências religiosas cristãs, desde a Antiguidade, integram um processo histórico marcado pela diversidade de posicionamentos, constituindo-se como um movimento plural. Homogeneizar as práticas e experiências decorrentes desse movimento religioso implica em silenciar grupos cristãos ou negligenciar expressões culturais que conviveram com o cristianismo niceno, autoproclamado ortodoxo por meio do Concílio de Niceia (325) e em vigor até hoje em muitas denominações religiosas.

O uso comum do termo “cristianismo”, no singular, não reflete as disputas de poder delineadas à época dos cristianismos originários. A ortodoxia só se estabelece institucionalmente e passa a perseguir os demais cristianismos (heterodoxos) a partir do século IV EC, sobretudo a partir do imperador romano Teodósio (379-395), responsável pela oficialização do cristianismo niceno, como já dissemos, vertente do cristianismo autoproclamada ortodoxa; antes disso, os cristãos eram tão diversos em teorias e convicções quanto os filósofos helênicos.

Ressaltamos que os cristianismos originários são caracterizados pela multiplicidade de abordagens, cristologias e percepções sobre Jesus de Nazaré, o que implica dizer que os textos cristãos, parte dos quais formam o chamado ‘Novo Testamento’, foram escritos por sujeitos diferentes em comunidades diferentes do Império Romano. Ainda que padres, bispos e mestres cristãos, sobretudo ao longo do século IV, tenham tentado harmonizar as narrativas, há nítidas contradições até mesmo em temas que são centrais, como o nascimento e morte de Jesus^{vii}.

O Jesus histórico: o olhar acadêmico sobre um judeu que se tornou líder do cristianismo

Os estudos sobre o Jesus histórico tornaram-se possíveis, a nosso ver, a partir de um conjunto de mudanças político-culturais que afetou significativamente a Europa Ocidental entre os séculos XV e XVIII. Mais precisamente, desde o século XV, por meio do chamado ‘humanismo renascentista’, estratos da burguesia em ascensão, no cenário político europeu, estimularam releituras da literatura grega e latina como reduto de valores e princípios sociais que deveriam inspirar o ‘homem moderno’ em detrimento da propagação da piedade religiosa, fomentada pela Igreja, que consistia, de um lado, no desprezo pelos bens materiais e prazeres da vida e, de outro, na valorização da vida pós-morte e bens eternos, isto é, em nítido contraste com os anseios da burguesia e da dinamização das cidades e do comércio, que pretendia imprimir novas dinâmicas à vida social.

Adicionado a isso, as indagações provenientes de cientistas e filósofos iluministas, sobretudo no século XVIII, impulsionarão, em grande medida, o estudo do Jesus histórico. Entre os principais posicionamentos, destacamos a aversão às estratégias de controle e vigilância da Igreja, na medida em que grande parte dos iluministas empenharam-se em criticar a Igreja como instituição religiosa, com destaque a suas articulações a projetos de poder das monarquias medievais, apoiando-os ou fundamentando-os bem como à forma pela qual os clérigos usavam a intolerância religiosa como meio de controle político das massas, ao cercear a liberdade e a criticidade de pensamento frente às fórmulas de fé impostas pela Igreja. A crítica ao fanatismo

religioso e ao uso de argumentos metafísicos no campo das ciências humanas é muito recorrente entre tais pensadores.

Lembre-mos de que os questionamentos às certezas da fé cristã, fundamentada na Bíblia, e a crescente confiança no poder da ciência, estabelecem-se pela emergência de novos paradigmas interpretativos como, por exemplo, o heliocentrismo, teoria defendida por Nicolau Copérnico em *Sobre a Revolução dos Orbes Celestes* (1543), diametralmente oposta ao geocentrismo, em vigor desde então. Assim a ideia de que o homem, a criação mais importante do deus judaico-cristão, habita um planeta no qual tudo gira em torno dele bem como a percepção de que a Terra é plana (Josué, 10: 12-13; Salmo, 19: 4-6; Ezequiel, 7.2; 20.8; Jeremias, 49:36; Apocalipse 7:1) fragiliza-se frente a movimentos científicos que negam tais percepções. Além disso, Giordano Bruno, defensor de que o universo é infinito e sem um centro destoava da compreensão de que o universo era uma criação divina e regido pela vontade de um deus criador. No transcórrer do séc. XVII, a teoria de Copérnico é endossada por Galileu Galilei e Johannes Kepler, para quem os planetas giravam em torno do sol em órbitas elípticas.

Outras indagações às narrativas bíblicas provieram das experiências marítimas ibéricas, momento em que se identifica um continente desconhecido, a América (séc. XV), portador de fauna, flora e grupos étnicos que não constavam no ‘mundo conhecido’, porquanto Europa, Ásia e África eram os únicos continentes mencionados pela Bíblia. No séc. XVIII, descobre-se mais um continente: a Oceania, de onde os europeus também trasladaram animais, plantas e nativos. Frente ao contato com culturas, nativos e ambientes naturais diversos, muitos pensadores passaram a questionar se tais animais e plantas estavam na arca de Noé ou por que a Bíblia não tratou dos demais continentes e grupos humanos desconhecidos? As certezas ‘bíblicas’ começam a se esboroar.

O desenvolvimento da Paleontologia, com a descoberta de animais extintos, tornou-se outro importante ingrediente de críticas à percepção teológica cristã. Uma série de fósseis de animais – como o Mamute - e de homínídeos começam a aparecer a partir do final do séc. XVIII. Em 1844, com os estudos de Jacques Boucher Perthes, calcados na descoberta de fósseis humanos e animais, como o fóssil de Neandertal (1857), produziram-se novas percepções sobre um passado de longa duração, cuja chave de leitura, deve-se à publicação de *A origem das espécies* por Charles Darwin (1865), obra

que ofereceu uma teoria – a da evolução das espécies – por meio da conciliação entre a história natural e humana.

Na esteira destas ‘descobertas’, a primeira década do século XX possibilitou a compreensão dos princípios básicos de datação radiométrica por meio da medição das taxas de Carbono 14 ou Urânio, o que resultou no que David Christian chama de ‘revolução cronométrica’, indispensável ao desenvolvimento da Paleontologia, Geologia, Cosmologia, Arqueologia e principalmente da História (2010, p. 18). As datações previstas nas narrativas bíblicas mostravam-se inadequadas ao entendimento da complexidade do passado.

Concomitantemente a tais achados, as viagens exploratórias financiadas por Napoleão Bonaparte ao Egito (1798), possibilitaram a transferência e acúmulo de uma série de artefatos da Antiguidade para museus europeus em virtude do saque ou da pilhagem, todavia tais ações oportunizaram uma compreensão mais aprofundada da dinâmica política das sociedades próximo-orientais e do Egito, para além da imagem do Oriente já veiculada pelas literaturas grega e latina, cujo expoente é Heródoto. Em 1823, identificamos a produção de Ferdinand Albrecht Wolter, muito voltada a reflexões em torno da cultura material, intitulada *Vorstudien zur Weltgeschichte* que se reportava às tradições culturais dos assírios, babilônios, medos, povos da Anatólia – como os hititas, persas, egípcios, judeus, fenícios e cartagineses. Após esta iniciativa, registramos a importância da decifração da escrita hieroglífica, em 1822, por Champollion, do antigo persa, em 1846, por Rawlison e do acádio, em 1857 (Farias Junior, 2020).

Por meio de tais estudos linguísticos, pode-se ler fontes originais e apresentar às audiências uma narrativa histórica atualizada e mais consistente do ponto de vista das relações interdiscursivas. Tais empreendimentos foram essenciais para promover a reescrita da História Antiga no século XIX e, principalmente, problematizar concepções de História, cristalizadas até então.

Historiadores sinalizaram, a partir dos textos assírios, por exemplo, narrativas sobre o dilúvio que remontavam a uma prática discursiva muito anterior a dos israelitas, produzida pelos sumérios e depois pelos acádios e babilônios (final do III Milênio AEC). As narrativas bíblicas, escritas em meados do século VIII AEC, teriam sido influenciadas por tais discursos que se apropriaram não só de metáforas, estruturas argumentativas e

artifícios imagéticos já presentes na literatura próximo-oriental, mas também de enredos muito conhecidos e compartilhados por tais sociedades.

Assim, não é mais possível, pelo menos no campo da História, conceber os textos bíblicos dissociados de um diálogo com a escrita e cultura próximo-orientais que os antecedem. Dito de outro modo, a decodificação de tais línguas e, por extensão, a descoberta destas práticas discursivas em comparação com as narrativas bíblicas resultaram, pelo menos aos olhos dos historiadores, em perda definitiva do *status* dos textos bíblicos como fundadores da história da humanidade e a história Antiga de Israel deixou de ter uma natureza exclusiva e passou a ser posta no mesmo patamar que as demais sociedades antigas (Farias Junior, 2020: 70-1).

Notadamente, o movimento iluminista e a emergência de novos paradigmas instauram outros fundamentos para a construção de conhecimentos, que passam a operar segundo a razão, que confere sentido às evidências do meio físico, submetidas, por sua vez, a diversas experimentações, das quais se apreendem hipóteses que, após rigorosas repetições e demonstrações, podem se tornar teorias, sobre as quais ainda se projetam críticas que asseguram ou não sua permanência ou sustentação científica. Percebe-se que este novo paradigma buscava explicar a vida, a natureza, as forças que regem o universo por meio de leis físicas, uma vez que o mundo metafísico é respaldado pela crença e pela fé e não pela demonstração ou empiria. A fé, tomada como experiência e ou certeza religiosa, passou a ser lida, a partir do séc. XVIII em diante, como um tipo de pensamento arcaizante, passível de crítica pela Academia.

É nesse contexto influenciado pelo iluminismo que salientamos *A primeira Busca pelo Jesus Histórico*, na qual diversos eruditos passaram a escrever sobre as chamadas *Vidas de Jesus*, a partir de óticas que contrastavam com os textos canônicos, o que possibilitou a proliferação de diferentes olhares sobre Jesus: místico, ativista político-religioso, curandeiro, revolucionário, liberal, entre outros. Segundo Chevitarese e Funari:

Essas biografias [...] a) impunham algum grande esquema ou hipótese sobre o material evangélico, permitindo que tudo fosse interpretado de acordo com o paradigma consistente (Jesus poderia ser tratado, por exemplo, como um reformador social ou como um místico religioso); b) a exclusão do material evangélico que não preenchia o paradigma, submetendo assim a memória bíblica ao julgamento crítico do autor do que lhe pareceria mais provável ou

ser mais correto; c) a inclusão de uma reflexão não derivada dos Evangelhos, cujo objetivo seria o de preencher os vazios das narrativas evangélicas com as projeções do próprio autor, fossem elas concernentes às motivações, os objetivos ou à compreensão de Jesus sobre si mesmo (Chevitarese; Funari, 2016: 39).

Percebe-se que, sob influência do iluminismo, esses autores analisaram os textos bíblicos – sobretudo os Evangelhos – através de suas projeções ou expectativas pessoais sobre Jesus, depurando-o dos ‘milagres’ e ‘profecias’, atribuídos a este personagem, concebendo-o, portanto, como sujeito histórico, logo, inserido numa vida social, marcada por relações de poder, no interior da qual Jesus teria assumido posicionamentos políticos ou religiosos, condizentes com suas percepções de mundo. Provavelmente não se deram conta de que, ao abordar o Jesus da História, projetavam-lhe demandas, características e perspectivas da sociedade burguesa.

Outros estudiosos, como Hermann Samuel Reimarus (1694-1765), Ferdinand Christian Baur (1792-1860) e Wilhelm Wrede (1859-1906) empenharam-se em investigações que acentuaram a separação entre o Jesus da História e o Cristo da Fé. Reimarus sustentava, em seus *Fragmentos*^{viii}, que Jesus era um reformador judeu que se tornou cada vez mais politizado, mas falhou em seus planos. Seu grito de abandono na cruz - *Meu Deus, meu Deus, por que me abandonaste?* (Mc 15:34) assinalou o fim da expectativa de que seu deus agiria em seu favor. Nesse sentido, o cristianismo resultaria de um movimento posterior ao próprio Jesus, tendo sido construído pelos seus discípulos, que teriam roubado o seu corpo e, de forma artilosa, anunciado a sua ressurreição (Mt 27:63-65, 28:11-16).

Já Baur, ao perceber nítidas divergências entre as narrativas bíblicas, defendia que o NT não retratava a vida de Jesus, mas os conflitos entre os primeiros cristãos quanto à construção de memórias sobre Jesus, o que inviabilizaria um estudo centrado na identificação dos fatos puros da vida de Jesus. A partir de outro ponto de vista, Wrede que considerava a anterioridade do Ev. de Marcos frente aos demais evangelhos, postulava que o Cristo da Fé, proclamado como Senhor Ressuscitado, é uma invenção dos seguidores de Jesus, porquanto, neste evangelho, Jesus, após curas e milagres, afirmava diversas vezes: *não contes nada a ninguém*, o que demonstra que ele não se

autoproclamava ‘messias’, nem um deus (Cristo), logo são os evangelhos posteriores que o transformam em Cristo (Andrade, 2014).

Nota-se que essa primeira corrente marca expressivamente a ruptura com as leituras pautadas exclusivamente na perspectiva teológica, na qual Jesus é reconhecido como um deus encarnado que nasceu de uma virgem, fez milagres, foi morto, sepultado, mas ressuscitou no terceiro dia, tal como os apóstolos anunciaram.

A despeito destes indícios que apontam para a renovação dos estudos sobre a Bíblia e sobre o Jesus histórico, as produções acadêmicas sobre Jesus passaram a sofrer diversas críticas por parte de alguns teólogos cristãos. Dentre estes, destacam-se as análises de Albert Schweitzer (1906), em *A questão do Jesus Histórico*, e de Rudolf Bultmann, em *Jesus and the World* (1958) e *Jésus* (1968), para quem:

1º) A busca pelo Jesus da História só havia obtido resultados negativos; 2º) Os pesquisadores tinham atualizado Jesus, vestindo-lhe roupas por demais modernas. Os seus interesses, se conscientes ou não, eram descobrir em Jesus algo de relevante para eles próprios, para os seus próprios tempos históricos. 3º) Exatidão e relevância históricas não são mutuamente exclusivas. Os “modernos biógrafos de Jesus” falhavam nesse reconhecimento (Chevitarese; Funari, 2016: 43).

É preciso considerar que tanto Schweitzer quanto Bultmann e outros teólogos críticos do movimento pela busca do Jesus histórico tecem suas análises a partir da crença e do pressuposto de que as narrativas bíblicas são sagradas, isto é, oriundas da inspiração ou revelação divina, por isso não objetivam inquirir a construção de memórias sobre Jesus, sob a ótica das incongruências e similitudes presentes nas literaturas cristãs dos primeiros séculos em relação à cultura e literatura romanas. Pelo contrário, tais pensadores empenhavam-se em evidenciar Jesus como “Salvador da humanidade, o Cristo ressuscitado e redentor de pecados” (Nascimento, 2018: 30), reduzindo o nazareno às dimensões teológicas, de tal forma que, para eles, quem foi Jesus, não é possível dizer e não se deve saber, visto que somente o Cristo da fé é o que importa para o crente (Bultmann, 1968).

Na esteira de objeções em relação à vertente interpretativa de Bultmann e Schweitzer, mas principalmente após a segunda Grande Guerra (1933-1945), que assistiu, sob o governo nazista, aos desdobramentos sociais provenientes de usos políticos da

Bíblia para fundamentar posicionamentos xenófobos, discursos de ódio e antissemitas, a Academia amplia esforços para problematizar as relações entre a interpretação teológica e os estudos bíblicos ou do Jesus histórico. O nazareno e os cristanismos originários estiveram durante muito tempo atrelados ao prisma teológico e à crença na impossibilidade de se estudar o ambiente vivido por Jesus e seus seguidores na Palestina judaica. Mas, ao contrário disso, as contribuições provenientes da Arqueologia, da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia e da História reforçaram que *o conhecimento sobre Jesus é perfeitamente possível de ser elaborado e dá-se por diversas fontes, das quais podemos citar os evangelhos presentes no Novo Testamento, as cartas de Paulo, além de documentos escritos fora do ambiente judaico-cristão* (Nascimento, 2018: 23) bem como da cultura material.

São estas circunstâncias históricas que viabilizam a *Segunda Busca pelo Jesus Histórico, um movimento que partiu de um ramo da teologia que não se conformava com um certo desprezo histórico da fé cristã exercido sobretudo por Rudolf Bultmann em suas análises de cunho essencialmente espirituais sobre Jesus* (Nascimento, 2018: 30).

Uma referência elementar desse movimento foi a conferência pronunciada por Ernst Käsemann (1906-1998) sobre *‘o problema do Jesus Histórico*, apresentada em 23.10.1953 para os estudantes e leitores de Bultmann. Käsemann defende que Jesus era um Galileu, familiarizado com a cultura judaica, logo um judeu que provavelmente não foi crucificado por este povo. Com isso, o pesquisador objetivava contestar a teologia alemã que, ao responsabilizar e criminalizar os judeus pela crucificação de Jesus, fomentava, por meio da política nazista, o antissemitismo.

Entretanto, vale ressaltar que Käsemann não pretendia esboçar uma *Vida de Jesus*, mas sim advogar sobre a possibilidade de se analisar os elementos históricos a respeito do nazareno na Galileia e na Judeia^{ix} entre o século I AEC e I EC (Chevitarese; Funari, 2016). Assim, Käsemann indagou as análises teológicas, por meio da pesquisa histórica para que se [...] *evitasse qualquer tipo de discrepância discursiva e ações que legitimassem radicalismos contra a humanidade* (Nascimento, 2018: 30). Sob a perspectiva de Käsemann, Andrade conclui que:

[...] os resultados da ciência não são capazes de suscitar a fé, pois o crente é posto diante da interpelação decisiva que lhe vem da pregação, não da pesquisa histórica [...] Käsemann insiste numa reabilitação da história como instância crítica capaz de evitar o espiritualismo [...] assim, a pesquisa histórica pode lhe ser útil como instância crítica da práxis hodierna (Andrade, 2014: 2208-2209).

Esse cenário, propiciou avanços epistemológicos com a construção de uma metodologia que permitisse estudar Jesus transdisciplinarmente, indispensável para pensar Jesus como um judeu, falante do aramaico, oriundo de uma região periférica, ruralizada e pouco helenizada, como a Galileia, batizado por João Batista e que se posicionava contra a ordem social instituída pela Império romano, a qual se caracterizava pela exploração e opressão de camponeses e artesãos (Chevitarese; Funari, 2016).

Por fim, *A Terceira Busca pelo Jesus Histórico*, decorre dos estudos realizados a partir do chamado *The Jesus Seminar*, fundado em 1985 por Robert Funk, em Berkeley, Califórnia, e patrocinado pelo *Westar Institute*, um instituto sem fins lucrativos, sustentado pelos mais de 200 pesquisadores^x, especialistas em grego bíblico, que inicialmente se propuseram, a partir da literatura cristã, investigar o que Jesus, como figura histórica, pode ter dito e feito. Segundo Luigi Schiavo:

O movimento do *Jesus Seminar* se explica como o resultado da reação da academia científica diante das posições dogmáticas das Igrejas, que, sobretudo nos Estados Unidos, criaram um clima de inquisição, que fez com que os estudiosos ficassem retraídos e como que encurralados. O novo fermento intelectual surgido no pós-guerra, contagiou também a pesquisa bíblica, que aos poucos foi ganhando espaços e disciplinas nas universidades americanas, forçando a linha mais tradicional em seus próprios seminários e faculdades. Isso permitiu um fantástico crescimento dos estudos bíblicos, naquela que é conhecida como a “terceira onda” do Jesus Histórico (Schiavo, 2009: 32).

Esse movimento comporta, ao menos, três fases: a primeira fase encarregou-se de analisar a autenticidade dos ditos do nazareno a partir dos textos neotestamentários e extracanônicos; a *conclusão do Seminário foi que somente 18% dos ditos de Jesus podem ser realmente atribuídos a ele. No caso do Evangelho de João, quase todas as passagens atribuídas a Jesus foram consideradas não-autênticas* (Schiavo, 2009: 36). Para isso, utilizaram-se as produções literárias cristãs sobreviventes que informam variadas camadas interpretativas acerca de Jesus, segundo o método da múltipla contestação, que consiste em verificar as palavras de Jesus pela confirmação em mais de uma fonte

independente, ou seja, a partir de dois ou mais autores *que não possuem nenhuma relação, mas que falam sobre a mesma pessoa em tempos e lugares distintos* (Nascimento, 2018: 30).

A segunda fase, que ocorreu entre 1991 e 1996, concentrou-se na investigação da autenticidade dos atos de Jesus. Tais estudos contemplaram um total de 387 relatos que aludiram a 176 eventos, dos quais apenas 10 atos foram considerados autênticos, o que significa 16% do total. Diante de tais esforços de pesquisa, os pesquisadores concluíram que Jesus é:

[...] um mestre sábio itinerante, não preocupado em fundar uma nova religião, mas dedicado à pregação e à interpretação de questões relativas à lei e a problemas cotidianos do povo. Anunciou a vinda do Reino de Deus, cuja expectativa já era presente na sociedade judaica do I séc. [...] ele seria um mestre sábio preocupado com o melhoramento e a transformação da vida e da realidade, mais do que um profeta escatológico-apocalíptico, anunciando o fim do mundo (Schiavo, 2009: 39)

A partir de 2006, inicia-se a terceira fase que passa a se chamar *Jesus Seminar on Christian Origins* do *Westar Institute*, que voltou sua atenção para a investigação da vida social e política de Jesus numa região periférica do Império Romano e para o processo de fabricação de narrativas cristãs que constroem diferentes versões sobre esse personagem a partir de meados do séc. I EC (Chevitarese; Funari, 2016).

Atualmente tais estudos fortaleceram o caráter transdisciplinar, com destaque a conceitos da Antropologia cultural, sobretudo os conceitos de cultura, identidade e alteridade; às teorias sociológicas sobre o ‘Império Romano’, às relações de poder da sociedade romana, com destaque à patronagem, ao banditismo social e aos movimentos de resistência dos camponeses na Galileia e na Judeia; aos estudos sobre memória e narrativa, recepção ou usos do passado; à análise da cultura material, proveniente de sítios arqueológicos de Nazaré, Cafarnaum, Séforis, Tiberíades, Jerusalém, entre outros, no interior dos quais as teorias arqueológicas têm oferecido excelentes contribuições, quando postas em diálogo com as fontes escritas, entre outros. A partir de tais iniciativas acadêmicas, a teologia deixa definitivamente de monopolizar os estudos sobre a vida de Jesus na Academia^{xi}.

Com a finalidade de delimitar os estudos sobre Jesus de forma a evitar interpolações e distorções, André Chevitarese considera indispensável sublinhar dois momentos importantes de tal investigação: o *Movimento de Jesus com Jesus*, ou seja, com Jesus em vida, o que nos remete a um aldeão da Galileia, de língua aramaica, de origem judaica, inserido num ambiente rural, provavelmente analfabeto ou, ao menos, não se atribui narrativas de sua autoria. Os estudos desse movimento dependem da cultura material e de análises cuidadosas sobre o que teria sobrevivido de seus ensinamentos à posteridade.

E, por fim, o *Movimento de Jesus sem Jesus* que decorre de sua morte e está centrado não só nas memórias sobre Jesus, mas também na construção discursiva desse sujeito como Cristo, líder dos cristãos e um deus. Os redatores dos textos cristãos, diferentemente de Jesus, estão relacionados ao meio urbano, especialmente às grandes cidades, transitam num mundo de fala grega e dialogam com grupos heterogêneos, além de não terem convivido com Jesus, o que explica, pelo menos em parte, as discrepâncias enunciativas que podem ser identificadas entre os livros do Novo Testamento. Para perscrutar a construção de imagens sobre Jesus na narrativa escolar dos LDs, centrar-nos-emos no chamado *Movimento de Jesus sem Jesus*, contexto em que ocorre a produção dos textos que compõem o Novo Testamento.

A história dos cristianismos antigos e uso da Bíblia como fonte histórica nos livros didáticos do ensino fundamental

Tal como defendemos nas seções anteriores, é inegociável que as aulas de história sejam permeadas por fontes, indagações, pesquisas, argumentação e produção de conhecimentos históricos^{xii}, de tal forma que a proposição de atividades com fontes históricas como prerrogativa para construção de conhecimentos históricos é um dos critérios norteadores para aprovação das coleções didáticas, tal como consta nos últimos guias digitais do PNLD (Farias Junior, 2020).

Tal critério requer que professores e alunos concebam as fontes históricas como um produto cultural sobre o qual incidem diferentes interpretações, motivadas por indagações ou inquietações de sujeitos/intérpretes. Isso quer dizer que as fontes históricas

não se confundem com o passado; são apenas pontos de vista ou versões sobre o passado engendradas por sujeitos insertos em específicas relações de poder do meio social em que vivem. Torna-se evidente que o conhecimento histórico não é absoluto, universal, nem portador de ‘verdades’, mas, ao contrário, passível de ressignificação ou reinterpretação, na medida em que o passado que os sujeitos constroem atende a demandas de orientação da vida prática de seus ‘presentes’ (Rüsen, 2010: 127).

É, sob essa ótica, que passaremos a indagar a escrita da história antiga escolar para entender em que medida tais coleções aproximam-se ou não dos pressupostos da história tradicional e de um ensino de história conservador, que concebe o documento histórico como reduto de verdades sobre o passado, o professor como portador de informações e o aluno como receptáculo ou reproduzidor de conteúdos. Pautamo-nos, pelas limitações deste artigo, na maneira pela qual os autores concebem a Bíblia como fonte histórica, discussão útil à compreensão dos movimentos cristãos na Antiguidade. Feitos tais esclarecimentos, lemos, na coleção *História: sociedade & cidadania*,

Segundo o Novo Testamento, Jesus, filho de Maria e José, nasceu em Belém, lugarejo próximo a Jerusalém, na Judeia, que, na época, era uma província do Império Romano, sob o governo de Otávio Augusto. Aos 30 anos, dizendo ser o messias esperado, Jesus começou a percorrer as aldeias e cidades da Judeia pregando o amor ao próximo, a humildade e a igualdade entre as pessoas, e prometendo aos justos o paraíso (2022: 235)

Nota-se inicialmente que a referida coleção trata os livros que compõem o chamado ‘Novo Testamento’, como um bloco integrado, desprovido de historicidade. Em outras palavras, é perceptível que a coleção se reporta ao Novo Testamento sem considerar as especificidades de produção dos textos cristãos, sobretudo quanto às marcas de autoria, aos possíveis destinatários, ao momento histórico em que tais narrativas foram escritas bem como às condições de produção dos discursos, com ênfase ao ambiente político-culturais em que tais autores estavam inseridos, componentes indispensáveis para indagar os escritos do passado e construir conhecimentos históricos^{xiii}.

A despeito de tais orientações comprometidas com a metodologia da história-problema com a qual a supramencionada coleção diz estar alinhada, quando se trata de Jesus, esquecem-se de tal operação historiográfica e encaminham seus posicionamentos

ao campo das certezas. Trata-se de uma postura muito inclinada à fé, que foge ao exercício profissional do historiador.

Nesse sentido, infere-se, a partir da narrativa escolar, que o que as Escrituras afirmam sobre Jesus são ‘verdades absolutas’, isentas de contradições e de questões sociais e políticas, desconsiderando as nuances entre os textos canônicos, além de negligenciar a existência de textos extracanônicos^{xiv} e suas diferentes perspectivas e mais grave: a coleção desconsidera que nos séculos I, II e III não havia um ‘Novo Testamento’ a que se pudesse consultar, por meio do qual fosse possível construir uma imagem única e harmônica sobre Jesus de Nazaré.

Em decorrência disso, é fundamental sublinhar que as literaturas cristãs não são produzidas concomitantemente à vida de Jesus; pelo contrário, começaram a ser escritas aproximadamente duas décadas após sua morte, o que já aponta para acréscimos e supressões comuns ao processo de construção de narrativas, que também resulta de escolhas interessadas. Portanto, tais textos que compõem o ‘Novo Testamento’ não são concomitantes a Jesus de Nazaré, muito menos foram escritos por testemunhas oculares. A configuração da Bíblia começa a se delinear no séc. IV, isto é, a Bíblia é uma obra organizada por bispos ortodoxos, particularmente entre o Concílio de Niceia (325) e o Concílio de Calcedônia (451), momento em que clérigos, sob a chancela do poder imperial, passaram a arquitetar fórmulas de fé e critérios mais bem definidos por meio dos quais se consolidaria a proposta de um cânone aos cristãos.

Quando desconsideramos tais aspectos, tornamo-nos suscetíveis a assumir posicionamentos incompatíveis com a pesquisa histórica. A organização dos evangelhos, tal como disponibilizados na Bíblia não segue uma ordem cronológica, mas sim teológica, o que conduz o leitor a uma série de equívocos interpretativos, anacronismos e interpolações de narrativas que ignoram a historicidade dos discursos. Por exemplo, caso sigamos a ordem teológica do atual Novo Testamento, erroneamente, interpolaremos aspectos narrativos dos quatro evangelhos e Atos dos Apóstolos (escritos entre 70 e 150 EC) sobre as epístolas paulinas, a saber: 1Ts, Gl, 1Cor, 2Cor, Rm, Fm e Fl (escritas entre 50 e 60), negligenciando completamente a anterioridade de tais epístolas. Abaixo reproduzimos a ordem teológica dos textos neotestamentários:

Coluna I/textos		
M t	Coluna II/textos	
Mc	Fl	Coluna III/textos
Lc	Col	Tg
Jo	1Ts	1Pe
At	2Ts	2Pe
Rm	1Tm	1Jo
1Cor	2Tm	2Jo
2Cor	Tt	3Jo
Gl	Fm	Jd
Ef	Hb	Ap

Fonte: CHEVITARESE, A. L. *Jesus de Nazaré: o que a história tem a dizer sobre ele*. RJ: Menocchio, 2022: 103.

Como contraponto a essa organização discursiva, que segue preceitos teológicos, recomenda-se que a leitura, análise e interpretação dos textos não desconsidere a datação, as circunstâncias históricas e as condições político-culturais de produção de tais narrativas, o que requer que nos atentemos à cronologia de tais narrativas, tal como Chevitarese informa a partir da tabela abaixo:

Coluna I/ textos	Ano	Coluna II /textos	Ano	Coluna III /textos	Ano
1Ts	50	M t	década de 80		
Gl	52-53	Ef	80-100	Jd	100-120
1Cor	53-54	2Ts	80-100	Ap	110-120
2Cor	55	Tt	80-100	1Pe	120-150
Rm	55-56	Lc	década de 90	1Tm	120-150
Fm	56	1Jo	90-110	2Tm	110-120
Fl	56-57	2Jo	90-110	At	125-150
Col	60-80	3Jo	90-110	2Pe	130-150
Hb	60-80	Tg	100	Jo	
Mc	década de 70				

Fonte: CHEVITARESE, A. L. *Jesus de Nazaré: o que a história tem a dizer sobre ele*. RJ: Menocchio, 2022: 105.

Para corroborar com tal orientação, Chevitarese adverte-nos que a leitura dos textos neotestamentários sob a ótica da História deve [...] *priorizar a leitura daqueles*

mais antigos, isto é, mais próximos daquela geração que conheceu Jesus (2022: 104), o que nos permite deduzir que [...] *a leitura deve começar pelos textos paulinos e deve terminar com a segunda edição de Jo, que é a que se faz presente no NT* (2022: 104). De modo geral, percebe-se que os textos neotestamentários perfazem um arco cronológico que os situam entre os anos 50 e 150 da era comum.

No momento em que a coleção ignora a identificação das marcas de autoria e destinatários, datação^{xv}, circunstâncias históricas e ambiente político-cultural de produção das narrativas, elas deixam de produzir e fomentar a construção de conhecimentos históricos e elaboram conhecimentos de outra natureza, como o teológico.

Atualmente a historiografia tem questionado o valor histórico das informações presentes nos textos canônicos, porquanto tais narrativas foram construídas para atender a questões teológicas, comprometidas com a veiculação da imagem de um ‘homem-divino’, que gradativamente passou a ser lido como um deus, que nasceu da Virgem Maria, operou milagres, proferiu ensinamentos como ‘filho de Deus’, foi morto na cruz, sepultado e ressuscitou no terceiro dia. Trata-se de narrativas permeadas pela ideia de poder e intervenção divina. Problematizar esse cenário enunciativo ou trama discursiva de ‘nascimento divino’ e da categoria ‘homem-divino’ na Antiguidade permite compreender as estratégias retóricas mobilizadas para a construção de um personagem que se torna líder dos cristianismos originários e contemporâneos.

Por exemplo, quanto ao local de nascimento, Mateus (2:1) e Lucas (1:5) afirmam que Jesus nasceu em Belém, na Judeia, com a finalidade de relacioná-lo à casa do rei Davi e às profecias do chamado ‘Antigo Testamento’ (Crossan, 2007), uma vez que *como os evangelistas estavam escrevendo muito tempo depois da morte de Jesus, eles fizeram intensas varreduras nas escrituras judaicas, levantando inúmeras profecias [...] fazendo-as se cumprir na trajetória de vida de Jesus* (Chevitarese, 2022: 16). Ao contrário da perspectiva teológica, sob a ótica da historiografia, sabe-se que Jesus é identificado pela sua cidade-natal, Nazaré, e não pelo seu alegado lugar teológico de nascimento, Belém. Isso implica dizer que as narrativas escolares seguem acriticamente a perspectiva teológica dos evangelhos e assumem como informação histórica consensual um enunciado sem avaliar seus propósitos religiosos.

Assim sendo, as afirmações sobre o lugar de nascimento de Jesus seguem uma argumentação teológica e, talvez por isso, é marcada por dissonâncias, compreensíveis pelas tentativas de acomodação da biografia de Jesus às escrituras judaicas, conferindo um ‘ar’ de continuidade e previsibilidade a tais narrativas. De acordo com Meier (1997), os evangelhos de Mateus, 2 e Lucas,¹ são os únicos a associar o nascimento de Jesus a Belém; contraditoriamente, ao longo de tais narrativas, faz-se alusão a *Jesus de Nazaré; Jesus, o Nazareno, ou Jesus, o Nazireu*. A presença de Jesus em Nazaré no NT é atestada em Lc (1:26-28; 1:26; 2:39); Mt (2:23, 4:13); Lc (4:16); Jo (18:5,7,19:19); Mc 1:9; Mc (1:23-24); Mc (6:1-4), Jo (1:43-46), para mencionar apenas os textos canônicos.

Ao menos, é evidente que as informações históricas não são valorizadas ou não importam para os autores evangelistas em geral; o importante é o argumento teológico que possa vincular Jesus à casa de Davi. Enfim, os dados de Mt e Lc não são balizadores de uma narrativa histórica, como as narrativas escolares dos LDs defendem ou simplesmente acolhem, ainda que o(s) autor(es) desta coleção tenham se esforçado em apresentar Jesus como um personagem histórico das tramas narrativas dos textos canônicos, ao evidenciar que nasceu de pais humanos, a saber: José e Maria.

Já para a coleção *Geração Alpha: História*,

Segundo a Bíblia (livro sagrado do cristianismo), naquela região, por volta do ano 30, um profeta chamado Jesus teria feito pregações acerca da existência de um deus único e de valores como compaixão, respeito e igualdade. Jesus criticava as autoridades romanas e hebraicas por não estarem, segundo a sua visão, agindo de acordo com as leis de Deus, a quem considerava a única autoridade que realmente deveria ser obedecida [...] Ainda de acordo com a narrativa bíblica, Jesus, que foi chamado Cristo (messias, em grego), teria ressuscitado três dias após a morte. Foi com base nessa crença e nas ideias disseminadas por Jesus e seus seguidores que surgiu uma nova religião: o cristianismo (Motooka, 2022: 187)

Embora a coleção tenha se esforçado em explicitar que a Bíblia é concebida como livro sagrado, isto é, produto de uma ‘inspiração divina’, para os cristãos, as informações que os autores da coleção extraem desta fonte não são problematizadas: não se distinguem, por exemplo, argumentações teológicas e históricas, o que induz que os estudantes a conceber o ‘nascimento divino’^{xvi} de Jesus ou sua ressurreição como um acontecimento histórico (e não uma construção teológica).

Adicionado a isso, nota-se, como na coleção anterior, esforços em apresentar Jesus como um personagem histórico central ao movimento cristão, conquanto ambas as coleções não explicitem que seus ensinamentos e conduta resulta de um ambiente judaico, ao qual pertencia. Ou seja, as coleções preferem perpetuar a falsa percepção de que os cristianismos se constituem em contraste aos judaísmos^{xvii}, mas não só isso, sugerem que as experiências religiosas cristãs estão dissociadas da cultura das sociedades da Bacia do Mediterrâneo (Farias; Moura, 2020). Todavia, não podemos desconsiderar a tentativa dos autores desta coleção em evidenciar o predomínio da perspectiva histórica sobre a teológica, como se observa no excerto a seguir:

Destaque que, na perspectiva da história, a Bíblia é uma fonte histórica que permite conhecer aspectos das sociedades e das épocas em que foi produzida. Ela expressa, de modo por vezes simbólico e poético, as ideias, as crenças e os valores dessas sociedades e épocas [...] (Motooka, 2022: 187)

Conquanto não tenham explicitado as bases históricas das narrativas bíblicas, trata-se de um posicionamento que, ao menos, oportuniza ao professor conceber tal fonte como literatura, portadora de um conjunto de crenças, e analisá-la segundo procedimentos teórico-metodológicos do campo da História, mas como dissemos antes, tal afirmação ainda está avulsa no texto escolar, porquanto não esclarece aos estudantes as diferenças entre o que é histórico e o que é teológico. Nota-se, além disso, o empenho da equipe em situar cronologicamente os textos cristãos:

Os seguidores de Jesus difundiam seus ensinamentos pelos lugares que visitavam. **Alguns deles chegaram a escrever sobre a vida e o pensamento de Jesus em livros que, posteriormente, foram chamados de evangelhos** (palavra de origem grega que significa boa-nova) (Motooka, 2022: 188, grifo nosso).

Ao ler o excerto, os estudantes podem questionar: quem são os autores dos textos cristãos ou simplesmente quem escreveu a Bíblia? Os textos bíblicos foram escritos concomitantemente à ordem dos acontecimentos, ou seja, foram escritos por testemunhas oculares? As narrativas do NT foram escritas na língua em Jesus falava ou em língua distinta? Quem atribuiu a tais textos o termo ‘evangelho’? A partir de quais províncias romanas os textos cristãos foram escritos? São questões incitadas pelo próprio texto

escolar, mas os responsáveis pela coleção não oferecem subsídios para que o professor oriente o debate junto aos alunos. As referências bibliográficas sugeridas no manual do professor, a saber: Edward Gibbon, *Declínio e Queda do Império Romano* (2005); Pedro Paulo Abreu Funari, *Grécia e Roma* (2015); Paula Barata Dias, *A influência do Cristianismo no conceito de casamento e de vida privada na Antiguidade Tardia* (2004); Márcia A. Siqueira Sílvia, *As efígies femininas em catacumbas romanas: uma análise da figuração paleocristã* (2011), não subsidiam o docente quanto às questões acima, suscitadas pelo texto didático, conquanto ofereçam um importante panorama político-cultural do Império Romano, no qual os cristianismos se desenvolveram.

Considerações finais

Ao longo da pesquisa, evidenciamos que as coleções, em estudo, reportam-se ao Novo Testamento sem considerar as circunstâncias históricas e condições político-culturais de produção das narrativas cristãs. É consensual, ao menos no campo da História, que as fontes resultam da ação intencional de sujeitos que registram seus pontos de vista ou percepções sobre a vida social, a partir de interesses e objetivos, inerentes aos jogos de poder em que se inserem.

Reiteramos que, a despeito de tais orientações acadêmicas, quando se trata de Jesus, muitos historiadores esquecem-se de tal operação historiográfica e procedem a uma leitura acrítica e atemporal dos textos cristãos e, muitas vezes, endossam a ideia de exemplaridade do passado judaico-cristão à contemporaneidade. Indubitavelmente, trata-se de uma postura muito inclinada à fé, que foge ao exercício profissional do historiador. Nesse sentido, para muitos, o que as chamadas Escrituras registram sobre Jesus são expressões da sabedoria divina, porquanto tratar-se-ia de um texto inspirado; produto, portanto, de revelações, o que implicaria conceber que tais narrativas supostamente estariam isentas de questões sociais, econômicas, políticas e culturais de seu tempo, desconsiderando as nuances e dissonâncias entre os textos canônicos, além de negligenciar a existência dos textos extracanônicos e suas diferentes perspectivas e mais grave: ao endossar a perspectiva teológica, tais coleções desconsideram que nos séculos I, II e III não havia um ‘Novo Testamento’ a que se pudesse consultar, por meio do qual

fosse possível construir uma imagem única e harmônica sobre Jesus de Nazaré. Encerramos nossas considerações com a esperança de que avancemos sobre a temática e aprimoremos a pesquisa e o ensino de História Antiga na educação básica.

Referências

- ASSUMPCÃO, Luis Filipe Bantim; CAMPOS Carlos Eduardo da Costa. O livro didático e o ensino de história antiga: desafios no presente e problemas do passado. **Perspectivas e Diálogos**: Revista de História Social e Práticas de Ensino/Revista do Núcleo de História Social e práticas de Ensino – NHIPE, v.2, n.6. Caetité: NHIPE/UNEB, 2020.
- BARNABÉ, Luis Ernesto. De olho no presente: história antiga e livros didáticos no século XXI. **Opsis**, Catalão-GO, 14 (2), 2014, p. 114-132.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM**. Nova edição, revista e revisitada. SP: Paulus, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 02 jul. 2022.
- BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo; BORGES, Airan (org.) **Ensino de História Antiga**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020.
- BERLESI, Josué. Problematizando a continuidade histórica: a relação entre o ‘Israel Antigo’ e os judaísmos nos livros didáticos. **Revista Trilhas da História**, 12 (24), 2023.
- BOULOS, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. 4. ed. – São Paulo: FTD, 2018.
- CARMO, S. M. & ANDRADE, A. L. P. O processo da pesquisa sobre o Jesus histórico e o surgimento do judaísmo messiânico. **Horizonte**, 13 (40), 2015, p. 2194-2220.
- CARRASCO, Cosme Jesús Gómez; MOLINA, Jorge Ortuño; PUCHE, Sebastián Molina. Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia em el siglo XXI. **Revista Tempo & Argumento**, 06 (11), 2014, p. 05-27.
- CARLAN, Cláudio Umpierre; FUNARI, Pedro Paulo. **Antiguidade Tardia e o Império Romano no Ocidente**. SP: Fonte Editorial, 2016.
- CARVALHO, Verônica Lima. A construção das narrativas cristãs nos livros didáticos de História. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, Teresina, 2022.

CHEVITARESE, A. L.; FUNARI, P. P. **Jesus Histórico: Uma Brevíssima Introdução**. Rio de Janeiro: Kliné, 2016.

CHEVITARESE, A. L. **Jesus de Nazaré: o que a história tem a dizer sobre ele**. RJ: Menocchio, 2022.

CROSSAN, John Dominic; REED, Jonathan L. **Jesús desenterrado**. Espanha: Editorial Crítica, 2007.

FARIA NETO, Felinto Pessôa. Jesus histórico. In: Johnni Langer (Org.). **Dicionário de história das religiões na antiguidade e medievo**. SP: Vozes, 2020.

FARIAS JUNIOR, José Petrucio. Jesus de nazaré: o que dizem os historiadores, o que narram os livros didáticos de História. In: FARIAS JUNIOR, José Petrucio; CASTRO, Ana Paula Cantelli (Org.). **Para além da crença: história, experiências religiosas e relações de poder**. Belém: Rfb, 2022a.

FARIAS JUNIOR, José Petrucio. História do cristianismo nos manuais de ensino de História. **HERÓDOTO**, Revista do grupo de estudos e pesquisas sobre a Antiguidade Clássica e suas conexões afro-asiáticas, 6, 2022b, p.152 - 176.

FARIAS JUNIOR, José Petrucio. A história do(s) cristianismo(s) na Antiguidade: perspectivas historiográficas. In: **História, Igreja e Cristianismos: análises historiográficas**. Rio de Janeiro: Kliné, 2022c.

FARIAS JÚNIOR, José Petrucio. Cristianismos no Império Romano: perspectivas historiográficas. **NEARCO (RIO DE JANEIRO)**, 13, 2022, p.72 - 85.

FARIAS JUNIOR, José Petrucio. **História Antiga: trajetórias, abordagens e metodologias de ensino**. Uberlândia: Navegando, 2020.

FARIAS JUNIOR, José Petrucio; MOURA, Ramon Gonçalves. História dos cristianismos nos livros didáticos: considerações sobre a narrativa histórica escolar. **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, 2 (6), 2020.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Revista**, 25, 2018, p. 1016-1035.

FUNARI, P.P.A; SILVA, F.N. O conceito de antiguidade clássica e a chamada 'identidade cultural ocidental': algumas considerações. In: VIEIRA, A. L. B; SILVA, M. A. O; FARIAS JUNIOR, J. P. (Org.). **Anais do III Ciclo de Debates de História Antiga**

e **Medieval:** religião, política e poder. 2021. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/iiiciclodedebratesdehistoriaantigaemedieval/?fbclid=IwAR2q8235xjyMk9sRcMiMatDYvC0eo_bqgi2USHmyDB0eawybTKeKrzjm8W0.

FUNARI, P. P. A. A história antiga e os livros didáticos. In: ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira (Org.). **Relações de poder, educação e cultura na Antiguidade e Idade Média**. Estudos em homenagem ao professor Daniel Valle Ribeiro. I CEAM-VII CEAM. SP: Editora Solis, 2005.

FUNARI, P. P. A importância de uma abordagem crítica da história antiga nos livros escolares. **Revista História Hoje**, São Paulo, n. 4, 2004.

GUARINELLO, Norberto Luís. Uma morfologia da História: as formas da História Antiga. **Politeia**, 3 (1), 2003, p. 41-61.

HOBBSAWN, E.; RANGER, T. O. **The Invention of Tradition**. Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

LIMA, Gizeli da Conceição. A escrita da democracia ateniense nos compêndios de História Universal de 1854 a 1878. **Dissertação** (Mestrado em História). Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, 2021.

MEIER, J. P. **Un Judío Marginal:** Nueva visión del Jesús histórico. Spain: Ed. Verbo Divino, 1997.

MOTOOKA, Débora Yumi. **Geração Alpha:** História 6. SP: SM Educação, 2022.

NASCIMENTO, William Braga. Cristianismos na Antiguidade e livros didáticos: um manual pedagógico como proposta ao ensino de história voltado ao professor (a) do ensino médio. **Dissertação** (Mestrado Profissional em História, Ensino e Narrativas), Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Os Conteúdos de História Antiga nos Livros Didáticos Brasileiros. **Hélade**, 2, ed. Especial, 2001, p. 09-13.

GUARINELLO, Norberto Luís. Uma morfologia da História: as formas da História Antiga. **Politeia**, 3 (1), 2003, p. 41-61.

OLIVEIRA, Carla Silvino. A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o ensino de história. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

RIBEIRO, Márcia Cristina Lacerda. A história antiga grega na contemporaneidade: o abismo entre a pesquisa e o livro didático. In: BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa; ASSUNPÇÃO, Luís Filipe Bantim (Org.). **Falas na rede: ensino e pesquisa em história e educação**. RJ: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

SANTOS, Dominique. O Ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. **Outros Tempos**, 16 (28), 2019, p. 128-145.

SCHIAVO, Luigi. A busca pelas palavras e atos de Jesus: o Jesus Seminar. **Caminhos**, Goiânia, 7 (1), 2009, p. 29-53.

SILVA, Gilvan Ventura da.; GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. **História & Ensino**, Londrina, 7, out. 2001, p.123-141.

SILVA, Gilvan Ventura. da. História Antiga e livro didático: uma parceria nem sempre harmoniosa. **Anais Eletrônicos do III Encontro da ANPUH-ES**. (Des)Caminhos da Colonização. Vitória, 2001. Disponível no site <http://www.anpuhes.hpg.ig.com.br/listaanais3.htm>.

SILVA, Gilvan Ventura. Simplificações e Livro Didático: um estudo a partir dos conteúdos de História Antiga. **Hélade**, 2, ed. Especial, 2001, p. 18-22.

SILVA, Glaydson José. Os avanços da História Antiga no Brasil. In: Simpósio Nacional de História –ANPUH, 26. **Anais...** São Paulo, julho 2011.

SILVA, Semíramis Corsi Aspectos do ensino de história antiga no Brasil: algumas observações. **Alétheia: Revista de estudos sobre Antigüidade e Medieval**, 1, 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EDUR**, Educação em Revista, 2018.

SIMÕES, P. M. U. Programa Nacional do Livro Didático: avanços e dificuldades. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, 22 (1), 2006, p. 79-91.

VIEIRA, Ana Livia Bomfim. O Ensino e Pesquisa de História Antiga no Brasil: um panorama da área. In: Ana Livia Bomfim Vieira; Adriana Zierer; Marcus Baccega. (Org.). **História antiga e Medieval**. Ensino, Sociedade e Cotidiano: diálogos entre o passado e o presente. 1ed. São Luís: Editora UEMA, 2019.

Notas

ⁱ Para mais informações acerca da escrita da histórica antiga escolar oitocentista, ler Farias Junior (2020).

ⁱⁱ Há notadamente um aumento de dossiês em periódicos, voltados ao ensino de História Antiga, entre 2020 e 2023, o que se explica, pelo menos em parte, pela reação de muitos historiadores da Antiguidade à publicação da primeira versão da BNCC, em 2015, que havia retirado dos currículos de ensino médio conteúdos de história antiga e medieval.

ⁱⁱⁱ Funari e Silva (2021), adverte-nos que o uso de conceitos como ‘clássico’ não prescinde de indagações acerca da historicidade do termo, o que ilumina a compreensão de como o uso de certos conceitos implica interpretações sobre o passado. Nesse sentido, entre o Renascimento e o Iluminismo (séc. XV- XVIII), a expressão ‘Antiguidade Clássica’ passou a designar as civilizações grega e romana como superiores às demais, tal como idealizado por historiadores europeus: *Havia, pois, uma hierarquia entre gregos e latinos, agora considerados arianos, indo-europeus e superiores frente aos semitas, orientais inferiores e a todos os outros povos, idiomas e culturas* (Funari, Silva, 2021: 02). Esse modo eurocêntrico de interpretar a história da humanidade se fortalece num momento histórico muito particular da história europeia, porquanto, entre os séculos XVIII e XIX, a Europa, pela primeira vez, deixa de ser periferia e torna-se ‘centro do mundo’, na medida em que a expansão comercial e a ampliação da economia de mercado viabilizaram à Europa Ocidental significativo acúmulo de capital, sobretudo em países como Inglaterra, França e Alemanha, indispensável ao fomento de investimentos na mecanização da produção têxtil, naval e siderúrgica, principalmente. Tais potências capitalistas, em grande medida, motivadas pela necessidade de matérias-primas e de formação de novos mercados, implementaram projetos imperialistas que impuseram dependência econômica e/ou controle político-administrativo em países dos continentes asiático, africano e latino-americano. Para corroborar com a posição da Europa Ocidental como ‘centro do mundo’, no plano ideológico, muitos cientistas europeus esforçaram-se por atribuir um passado glorioso que pudesse justificar as ‘origens’ do *status* dos países europeus ocidentais no século XIX. A valorização que a intelectualidade europeia já atribuía às sociedades gregas e romanas, desde o chamado ‘movimento renascentista’, encontrou um terreno fértil para se firmar e servir a propósitos político-econômicos e culturais de uma Europa em ascensão. Isto é, o chamado ‘glorioso’ passado grego e romano passou a se revestir de uma espécie de herança reivindicada pelos europeus para endossar sua condição de potência mundial, ou seja, Grécia e Roma passaram a ser concebidos como mola propulsora do processo civilizatório que culminaria numa Europa Ocidental ‘desenvolvida’, interpretação que ambicionava provocar uma linha de continuidade do passado ‘clássico’ ao presente, o que reiteraria, por sua vez, o êxito europeu frente às demais partes do mundo. Como usualmente o termo ‘clássico’ referia-se a algo superior, modelo a ser seguido, logo exemplar, Grécia e Roma passaram a ser identificadas por meio da expressão ‘sociedades clássicas’ pela historiografia do século XIX e meados do XX. Nota-se que as, então, chamadas ‘sociedades clássicas’ foram encapsuladas por um modo eurocêntrico de atribuir sentido ao passado e desempenhou um papel importante para endossar a Europa como centro irradiador de experiências e inovações ao mundo a partir do mito de originalidade e superioridade dos gregos e romanos, utilizado como um dos fundamentos da ‘identidade cultural ocidental’. Atualmente os estudos clássicos contemporâneos reconhecem as recepções e usos da Antiguidade para fins diversos, ou seja, os historiadores sabem que o termo clássico, em grande medida, era reivindicado como um componente do discurso eurocêntrico. Em linhas gerais, hoje os esforços se voltam à tentativa de deseuropeizar a Antiguidade e problematizar conceitos que perpetuam posicionamentos etnocêntricos, como muitas vezes o uso do termo ‘clássico’ foi concebido. Funari e Silva reconhecem que, atualmente, o conceito de ‘Antiguidade Clássica’, assume novos

contornos, na medida em que não mais se restringe às sociedades gregas e romanas, mas se estendem a outras sociedades e culturas antigas, sem hierarquizá-las ou estudá-las a partir dos parâmetros gregos e romanos.

^{iv} Para nós, a adoção da ‘atitude historiadora’ na educação básica pressupõe não só que a produção do conhecimento histórico depende do uso de fontes históricas, mas também que a interpretação das fontes requer a adoção de uma postura investigativa, na medida em que conduz o estudante à compreensão das circunstâncias históricas e do ambiente político-cultural em que a fonte está inserida bem como à compreensão das várias camadas de interpretação que incidem sobre as fontes em diferentes épocas, o que se torna essencial para que os estudantes possam contrastar tais interpretações a suas próprias indagações ou inquietações, as quais se relacionam com o tempo e o espaço em que estão inseridos.

^v Pensar historicamente certamente não condiz com a capacidade de acumulação mnemônica de fatos, conceitos ou datas do passado; pelo contrário, implica mobilização de processos complexos de pensamento que permitem interpretar evidências do passado por meio de aportes teórico-metodológicos inerentes à prática profissional do historiador. Assim, pensar historicamente constitui um processo criativo de interpretação de fontes a partir das quais se atribuem sentidos ao passado. Sustentamos que tal processo é impulsionado pela relevância de temas históricos a crianças e jovens, isto é, temas que façam sentido ao meio social em que os estudantes estão inseridos, de onde se pode evidenciar objetos de pesquisa passíveis de interrogação. Reconhecemos que, no âmbito escolar, os conteúdos históricos já se encontram previamente pautados nos currículos oficiais, todavia os docentes podem ajustar o enfoque, os sujeitos e as fontes a fim de dialogar com as vivências e experiências cotidianas dos alunos, uma vez que são as demandas do presente que nos permitem construir indagações, indispensáveis à investigação do passado. Tais indagações estimulam a obtenção e seleção de fontes sobre as quais devem incidir, por meio de metodologias do campo da História, um exame crítico, voltado às intencionalidades e objetivos subjacentes à documentação. É consensual que o uso de fontes históricas seja condição *sine qua non* para o reconhecimento da História como disciplina que possibilita o estudo do passado. Resulta dessa atividade intelectual, o desenvolvimento de uma consciência histórica, entendida como capacidade de interrogar as ações humanas do passado, a partir do campo de experiências e do horizonte de expectativas dos sujeitos, operação que estimula a adoção de perspectivas de ação social no presente, na medida em que se compreende que as formas de agir e pensar são interpeladas pelas circunstâncias históricas e ambientes político-culturais em que os sujeitos se encontram. Constroi-se, ao final desse processo, uma representação do passado por meio de uma narrativa oral ou escrita que exprime o posicionamento dos sujeitos aprendentes ou intérpretes, o que sinaliza o aprimoramento da capacidade de argumentação e postura crítica frente aos produtos culturais da sociedade envolvente. Segundo Carrasco, Molina e Puche (2014: 14), o ensino de história exige um esforço que transpõe a memorização de um conteúdo dado, posto que exige a compreensão da natureza própria da disciplina, isto é, suas bases epistemológicas, que refletem a atitude de um investigador que constroi conhecimentos sobre o passado.

^{vi} Partimos do pressuposto de que a teologia estabelece um vínculo emocional com os textos bíblicos, concebidos, neste campo, como ‘palavra de deus’. Assim, quando nos referirmos a perspectivas teológicas, ater-nos-emos a leituras dogmáticas do texto bíblico, que se constitui a partir de conceitos teológicos. Outra frente, no âmbito da teologia, é a leitura confessional alinhada a crenças e convicções, socialmente compartilhadas por membros de certa comunidade religiosa. tal como compreendemos a partir de Josué Berlesi (2023). Por essa razão, a escola de Copenhagem, defende o campo dos ‘estudos bíblicos’ a fim de delimitar fronteiras entre leituras dogmáticas e leituras acadêmicas dos textos cristãos.

^{vii} Para uma discussão mais aprofundada acerca das contradições bíblicas em torno do nascimento e morte de Jesus, ler: CHEVITARESE, A. L.; CORNELLI, G.; SELVATICI, M. (Org.). **Jesus de Nazaré: uma outra história**. SP: Annablume, 2006. Para entender as divergências de interpretação, entre os livros do Novo Testamento, ler: VEIGA, D. S. Jesus: uma análise do seu processo de divinização pela comunidade joanina. **Revista Jesus Histórico**, v. VI, n.10, 2013.

^{viii} Para acesso à fonte, consultar: <https://archive.org/details/fragments00reim/page/n5/mode/2up>.

^{ix} A província romana da Judeia passa a se chamar Palestina entre 132-135 após movimentos contestatórios na região.

^x Destaca-se, no interior desse movimento acadêmico, a relevância dos estudos de Burton Mack John Dominic Crossan, Richard A. Horsley, John S. Hanson, James Dunn, Luigi Schiavo, Leif Vaage, Karen Armstrong, Stephen L Harris, Mac Burton, entre muitos outros, em refletir sobre Jesus a partir da província romana em que nasceu e atuou e da historicidade dos textos cristãos (canônicos e extracanônicos), cujos autores construíram diferentes memórias, ditos e feitos sobre Jesus de Nazaré. A datação dos textos cristãos evita que os pesquisadores interpoem informações históricas construídas por autores que se distanciam temporal e espacialmente, tendo em vista que os primeiros escritos sobre Jesus distam de, ao menos, duas décadas após sua morte na cruz.

^{xi} Quanto às críticas ao *Jesus Seminar*, destaca-se a exclusão, de antemão, da mensagem apocalíptica do ministério de Jesus; a composição dos membros do grupo, muitos dos quais desacreditavam a credibilidade do cristianismo com críticas destrutivas às mensagens bíblicas, além disso, poucos estudiosos se ativeram ao impacto que Jesus teria tido em seus seguidores, ou seja, há lacunas quanto ao estudo do Jesus da cultura oral de seus seguidores, logo a oralidade precisa ser mais bem explorada (Schiavo, 2009).

^{xii} Para mais informações sobre o uso de fontes históricas na sala de aula, ler Farias Junior (2020: 123-136).

^{xiii} Como dissemos, é consensual, ao menos no campo da História, que as fontes resultam da ação intencional de sujeitos que registram seus pontos de vista ou percepções sobre o passado, a partir de seus interesses, já que a vida social em que os sujeitos se inserem é marcada por relações de poder e requer um posicionamento de tais sujeitos frente ao seu mundo, a suas convicções sociais e predileções político-culturais.

^{xiv} O que chamamos de textos canônicos e extracanônicos compõem a literatura cristã; fazemos tal distinção para destacar que os textos bíblicos não são os únicos escritos sobre Jesus nos primeiros séculos da era comum. Frente à diversidade de autores e textos cristãos, procedeu-se a escolhas interessadas que objetivavam narrar uma história sobre Jesus em consonância com o cristianismo autoproclamado ortodoxo, o qual começa a desenhar seu formato e suas fórmulas de fé institucionalmente desde o Concílio de Niceia (325).

^{xv} Para saber mais sobre a datação dos livros do Novo Testamento (ou Segundo Testamento), ver Chevitarese (2022: 103-4).

^{xvi} O chamado ‘nascimento divino’ é uma categoria de que fazemos uso para se reportar a sujeitos muito singulares ou sujeitos privilegiados. Os evangelhos de Mateus e Lucas defendem que Jesus é filho do criador do universo; além disso, tais literaturas progridem das genealogias de um ‘filho de deus’ a um deus propriamente dito, tal como se vê no Evangelho de João. Tais autores ambicionam divulgar, entre os falantes de língua grega, o nascimento de um homem-divino que se torna deus, a partir de enredos muito conhecidos pelos gregos, porquanto não era incomum, na literatura antiga oriental e ocidental, que deuses e humanos gerassem filhos, tais como: Hércules (ou Hércules, filho de Zeus com Alcmena, uma mortal, segundo Diodoro da Sicília (*BH* 4.9:1-3, 6, 10:1); Teógenes de Tasos, filho de Hércules e uma mãe mortal, segundo Pausânias (*DG* II. 11:2-9); Alexandre, o Grande, filho de Zeus e uma mortal, Olímpia, segundo Plutarco (*Vida de Alexandre*, 2:1-6, 3: 1-9); Otávio Augusto, filho de Apolo e Ácia, uma mortal, segundo Dio Cássio (*HR* 45 1:2) e Suetônio (*Vida de Augusto*, 94: 1-11); Apolônio de Tiana, filho de Proteo,

deus do Egito, e uma mortal, segundo Filóstrato (*Vida de Apolônio*, :4-7). Asclépio também operava feitos e prodígios divinos. Tais narrativas compõem, em geral, *modelos helenizados de nascimentos divinos* (Chevitarese, 2022: 15). Esperava-se destes sujeitos milagres, gestos sublimes, grandes realizações, sabedoria sem precedentes. Quando Mateus e Lucas abrem suas narrativas com a genealogia de Jesus, eles pretendem revestir Jesus de características singulares que o diferencia dos demais, dado que a genealogia é um discurso de poder (Chevitarese, 2022: 14). Na esteira de tais reflexões, o conceito de ‘homen-divino’, que não se restringe a Jesus, atribuíam-se, de modo geral, a sujeitos que diziam ser capazes de operar sinais, prodígios, maravilhas, milagres. Tais personagens uniam o mundo físico ao metafísico. Orígenes, em *Contra Celso*, oferece-nos indícios de que havia outros sujeitos, categorizados como ‘homem-divino’, assim como Jesus, e que atraíam grande número de discípulos por se autoproclamarem ‘filhos de Deus’, tais como: Simão, o mago de Samaria; Dositeu de Samaria; Judas e Teudas, da Galileia (*Contra Celso*, 6, 11).

^{xvii} Para Chevitarese e Funari (2016: 05-06), Jesus nasceu como judeu, viveu como judeu e morreu como judeu, a despeito dos esforços de escritores cristãos em apartá-lo do ambiente cultural no qual estava inserido em vida, logo a literatura cristã empenha-se em delinear a emergência de um movimento religioso singular, centrado no Messias: o cristianismo. Portanto, ler a Bíblia como fonte histórica não prescinde que reflitamos sobre as intencionalidades e objetivos subjacentes às narrativas.