

ARTIGO LIVRE

Em meio às sombras: os usos da História Antiga e o seu ensino como um farol aos obscurantismos do tempo presente

Amidst the Shadows: The uses of Ancient History and its Teaching as a Lighthouse to the Obscurantism of the Present Time

Guilherme Moerbeck

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

RESUMO: Este artigo parte de uma questão central: como a História Antiga, em particular o seu ensino, pode se constituir em um farol contra o obscurantismo e responder às questões políticas difíceis do tempo presente? Assim, abordamos as dificuldades dos usos e recepções da História Antiga, por um lado, e do seu ensino nas escolas, por outro. O presente texto está dividido em três partes fundamentais. Na primeira delas, apresentamos algumas proposições, alguns pilares, para o ensino da história, em especial o de uma História Antiga que considera os temas sensíveis do tempo presente como um ponto de partida intelectual. A partir de uma breve digressão, discutimos a metáfora do farol, vetor fundamental que subjaz à própria interpretação aqui proposta. Doravante, são desenvolvidos dois atos que partem de relações conceituais concernentes ao pensamento histórico. No primeiro ato, discorremos sobre as recepções controversas de um desenho animado feito pela rede de entretenimento e jornalismo BBC. No segundo, recuperamos um conjunto de experiências etnográficas escolares para compreender em que medida as crianças nas escolas podem se apropriar da História Antiga para lerem o seu próprio mundo. Mais precisamente, por meio da narrativa de alunos do 6º ano, captamos a compreensão do mundo e a formação da consciência histórica de jovens entre 10 e 12 anos.

PALAVRAS-CHAVE: recepção; negacionismo; revisionismo; ensino de história; História Antiga.

ABSTRACT: This article begins with a central question: how can Ancient History, particularly its teaching, serve as a beacon against obscurantism and address the difficult political issues of the present time? Thus, we tackle the challenges of the uses and receptions of Ancient History on one hand, and its teaching in schools on the other. The text is divided into three main parts. In the first part, we present

*E-mail: guilherme.gomes.moerbeck@uerj.br
<https://orcid.org/0000-0001-6309-433X>

DOI: 10.22456/1983-201X.125808
Anos 90, Porto Alegre, v. 31 – e2024008 – 2024

 Este é um artigo Open Access sob a licença CC BY

some propositions, some pillars, for the teaching of History, especially an Ancient History that considers the sensitive issues of the present time as an intellectual starting point. Through a brief digression, we discuss the metaphor of the lighthouse, a fundamental vector underlying the interpretation proposed here. From there, two acts are developed that stem from conceptual relationships concerning historical thinking. In the first act, we discuss the controversial receptions of a cartoon produced by the BBC entertainment and journalism network. In the second act, we review a set of school ethnographic experiences to understand to what extent children in schools can appropriate Ancient History to interpret their own world. More precisely, through the narrative of Grade 6 students, we capture the understanding of the world and the formation of historical consciousness of young people between ten and twelve years old.

KEYWORDS: *reception; denialism; revisionism; history teaching; Ancient history.*

Introdução

Esse artigo nasce de dois convites para conferências, um deles da ANPUH-GO e outro para o encerramento do evento promovido pelos laboratórios Vivarium, Leom e Atrivm, ambos em 2022. O desafio a mim colocado era o de refletir em como a História Antiga pode ser um farol contra os obscurantismos contemporâneos. Essas reflexões se utilizam de um quadro conceitual atinente à teoria e à escrita da história, em particular no tocante às categorias de negacionismo e revisionismo, que se entrelaçam à recepção dos clássicos e às possibilidades do ensino de História Antiga na escola. Consideramos em que medida o ensino das culturas antigas e o desenvolvimento do pensamento histórico podem se constituir em um escudo de defesa intelectual por meio do qual os jovens podem se proteger dos males do mundo.¹

O pensamento histórico, em especial a formação da consciência histórica, é a lente do nosso farol, enquanto a História Antiga é a chama que o ilumina. No intuito de refletir sobre a relevância da História Antiga, notadamente o seu ensino nas escolas, dividimos este artigo em três partes. Num primeiro momento, discorremos sobre os obscurantismos na história, sobre o revisionismo e o negacionismo em um debate de caráter mais teórico. Doravante, trabalhamos em dois atos: o primeiro considera a WEB 2.0 e as formas de disseminação do conhecimento histórico em debates públicos, enfocando um desenho animado produzido pela BBC inglesa; no segundo ato, recuperamos, sob uma nova perspectiva, uma intervenção didática que fora realizada com duas turmas do 6º do ensino fundamental da Rede Municipal de Duque de Caxias no ano de 2017 (MOERBECK, 2017b; 2018; MOERBECK; VELLOSO, 2017).

Prolegômenos: de dois pilares argumentativos à *poiesis* do farol

Inicialmente, entendemos como obscurantistas formas de pensamento dogmático. Do grego antigo, *δόγμα* é uma forma de opinião, de crença que conduz as pessoas a aceitarem alguns princípios como certos, ou inescapáveis, sem que deles se faça um exame mais cuidadoso.² Pensamentos dogmáticos são aqueles que não acolhem nem o diálogo, nem o contraditório e tomam por certo a existência de uma única realidade possível, por vezes imutável. Dessa forma, maneiras dogmáticas de pensar impedem o dialogismo benéfico à compreensão do “desenvolvimento humano como inerentemente social, cultural e histórico” (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p. 241).

O negacionismo de fatos, eventos e processos históricos, bem como o revisionismo maléfico, isto é, formas tendenciosas e enviesadas de se reinterpretar o passado, possuem premissas dogmáticas e/ou intenções políticas nefastas. Como bem disse Walter Benjamin em seus aforismos sobre o conceito de história, “nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer” e se não constitui grande ofensa a interpolação, no Brasil “esse inimigo nunca deixou de vencer” (BENJAMIN, 2012, p.10). Então, são três os níveis do problema com o qual o leitor deparar-se-á nas próximas linhas: do pensamento dogmático; do negacionismo e revisionismo histórico.

A perspectiva de ensino e da didática da história da Antiguidade ora desenvolvido está assentada em dois pilares:

1) A História Antiga será tão mais importante à sociedade quando responder aos problemas do mundo contemporâneo.

Isso nada mais é do que fazer o que Paulo Freire havia preconizado há algumas décadas como uma educação de tipo socioconstrutivista, tornando a História Antiga significativa e transformadora, evidentemente não a partir de um esquema bancário de aprendizagem em retalhos (FREIRE, 1996) tão reificado pelo uso acrítico de livros didáticos. Nas palavras do próprio Freire, esse seria um ensino “inautêntico, palavreado vazio e inoperante” (FREIRE, 2004, p.69). Com muita razão, o próprio Freire assinalava em obra de 1967, “entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude” (FREIRE, 1967, p. 101). A História Antiga, neste trabalho, pretende ajudar a contribuir nesta mudança, assumindo os riscos inerentes a esse percurso.

Ao se pensar uma História Antiga para a escola nos termos acima, ela deve ser pensada *a priori* em relação às questões sociais e culturais de nosso próprio tempo, sendo assim: se a homofobia é uma tensão social do presente – vamos falar sobre ela na Antiguidade –; se os autoritarismos são um problema que nos aflige, o que o devir deles no tempo pode nos ensinar? Se as desigualdades econômicas são uma pauta constante, o que significava ser rico ou pobre nos mundos antigos? Se o meio ambiente, a violência, o racismo são questões centrais hoje, como elas podem ser vistas em diferentes momentos dessa história tão longínqua? Em suma, ensinar a História Antiga não deve se resumir a colecionar um inventário de diferenças, mas em como torná-lo em impulso à formação de uma cidadania ativa e crítica.

Trata-se, portanto, não apenas de se resumir a comparações entre presente e passado, algo que já foi muito bem incorporado por grande parte dos docentes, mas tomar do presente os problemas, as questões, as controvérsias, as dúvidas para se acessar o passado. Partir do local, da comunidade, daquilo que torna o saber histórico palpável, concreto, significativo e, desta maneira, alçar voos temporais e culturais que possam fazer os alunos adentrarem ainda mais num campo de alteridades, que os ajudem precisamente a se descentrar e a compreenderem outras formas possíveis de mundo. É um movimento pendular do presente ao passado distante e do presente ao futuro projetado, quiçá antecipado (KOSELLECK, 2006).

2) A História Antiga deve constituir um escudo, uma ferramenta intelectual de defesa contra os males do mundo.

Como a célebre música de Belchior (1976)³ uma vez disse: “(...) por isso, cuidado meu bem, há perigo na esquina”, eles são muitos e os valores distorcidos que impulsionam os φόβοι e os μίσση do mundo, como a *xenofobia* e a *misoginia*, atingem sobremaneira os jovens.

Uma maneira interessante de se pensar as questões sensíveis, aquele passado que resiste ao desgaste do tempo, parte da noção de “passado prático” (PEREIRA; SEFFNER, 2018; WHITE, 2014).

Este conceito requer, segundo Arthur Ávila, “a ação ativa de um presente que busca (...) encontrar no passado um significado que lhe dê razões para ações a serem tomadas no presente em nome de um futuro melhor do que aquilo que atualmente existe” (ÁVILA, 2018, p. 41-2).⁴ Fora de um campo propriamente influenciado pela hermenêutica, mas dentro de um mesmo prisma de preocupações, Benoit Falaize ponderou as dificuldades em se trabalhar temáticas reconhecidamente controversas no ensino escolar francês, especialmente aquelas que representam traumas sociais, pois elas ganham tonalidades públicas muito fortes em um lugar no qual a história é vista como formadora da cidadania:

Acompanhando nisso os debates em torno da questão das memórias, as atividades em sala de aula estão sujeitas ao questionamento de uma sociedade inteiramente convidada a examinar o interior da escola e dos seus conteúdos de ensino da história, a fim de neles ver ocultações, omissões, ou amnésias nacionais. (FALAIZE, 2014, p. 196-197).

Questões sensíveis e temas controversos precisam de mediação histórica e conceitual para serem abordados nas salas de aula, o que não se restringe ao ensino básico. Este processo de mediação permite que os alunos abordem de forma refletida e crítica os diversos tipos de discursos tendenciosos enredados às relações socioculturais assimétricas ainda correntes no Brasil, o que inclui pensar igualmente a forma e o lugar da história da Antiguidade na formação de educando para o século XXI (GUARINELLO, 2003).

Para tecer uma representação desse farol, peço licença à argumentação acadêmica para acessar minhas próprias memórias, esperando que não seja de todo inútil ao leitor. Nosso farol deve ser visto como uma metáfora necessária ao tempo presente. Luz e escuridão são polos de múltiplas experiências e metáforas cotidianas, especialmente em torno do bem ou do mal; dos vivos ou mortos. Há de se tomar cuidado para “don’t go to the dark side”.⁵

Hades, Deus do mundo dos mortos dos gregos, mundo subterrâneo no qual não reina a luz do sol, mas onde residem as sombras. Os mesmos raios da aurora para o qual Orfeu sonhou trazer de volta sua amada Eurídice, sem o conseguir para aqueles que gostam de *happy endings*. No mesmo lugar em que as sombras dos mortos da guerra de Tróia, como Aquiles, diziam que nenhuma glória imperecível trazida pela morte em batalha, a *kalós thánatos*, substituiria os prazeres da vida e da luz (HOMERO, *Od.* XI). No entanto, as aparências não nos devem obnubilar, pois luz em excesso cega, é prejudicial. Lembrem-se do sol que derrubou Ícaro dos ares, ou ainda, nos resultados ambíguos da Revolução Francesa guiada pela deusa Razão e suas luzes.

Talvez seja um importante exercício intelectual voltar aos sentidos e, em particular, à memória, com o indulto do privilégio à digressão pessoal. Quando muito jovem, perguntei à senhora Maria Lygia Gomes de Oliveira, minha avó, que havia perdido a visão por causa de um glaucoma, se tudo estava escuro para ela. Ela me respondeu: “não, está tudo claro, mas eu só vejo sombras”. Então ela estava sob a luz, mas via apenas sombras. O que guia, então, as pessoas à iluminação? A luz física que brilha nos ajuda a ver – no entanto, quando vemos enxergamos de fato, isto é, decodificamos e interpretamos corretamente o que nos está defronte? Ou restam-nos apenas sombras? A metáfora é forte e ficar na escuridão é o medo que apavora a maior parte das crianças desde muito cedo. Apesar disto, quando se quer acalmar, é um bom exercício fechar os olhos e respirar fundo para que as milhares de informações e cores perturbadoras do dia não nos inquietem ainda mais.

A metáfora do farol é relevante porque nos ajuda a pensar no nível dialético das coisas, naquele em que reside a complexidade, e não apenas nos polos de um jogo simplificado, binarismos que pouco acrescentam ao nosso entendimento do mundo. Como não se lembrar, por fim, de uma das sete maravilhas do mundo antigo, ὁ Φάρος τῆς Ἀλεξανδρείας, o farol de Alexandria. Imagineis como

Odisseu não queria uma pequena tocha em uma falésia para lhe indicar os escolhos marítimos quando vagava em seu périplo de muitos anos, perseguido pelas tormentas de Poseidon. No entanto, e se uma dessas tochas iluminasse o caminho de Odisseu ao recinto de Circe, no qual os seus amigos navegantes foram transformados em porcos? Haveria um Hermes suficientemente rápido para salvar a todos? (HOMERO, *Od.* X).

A questão central é que o farol mais diz o caminho a se evitar, o perigo que nos cerca, do que, necessariamente, o lugar de chegada. É nesse sentido que se toma emprestada a luz do farol, uma metáfora pertinente para refletirmos sobre a educação histórica e o desenvolvimento do pensamento histórico por meio do ensino da História Antiga. Podemos ajudar os nossos alunos e alunas a evitar os perigos, a prevê-los – não pela exemplaridade de uma *historia magistra vitae*,⁶ mas pela compreensão mais profunda das dinâmicas sociais do presente. O farol em nosso caso é um fazer-se a si mesmo, um exercício de *poiesis*.

Negacionismo e revisionismo: “a fim de saber a verdadeira verdade”.

Negacionismo e revisionismo são o anverso e o reverso de uma mesma moeda. Deve-se frisar que o primeiro fenômeno precede o segundo, lhe sendo qualitativamente diferente. Precede porque se trata de pré-condição – o impulso da negação antecede o da reformulação, empenho intelectual de ressignificar o passado aos olhos do presente. Qualitativamente distinto pois o revisionismo histórico pode partir de argumentos mais sofisticados do que simplesmente a negação, que, do ponto de vista semiótico, é uma relação de oposição (CARDOSO, 1997; PETITOT, 1977). Tomemos um exemplo: uma coisa é negar a existência das câmaras de gás em campos de concentração nazistas – isto é, dizer que elas não existiram –, outra é dizer que elas eram utilizadas para matar piolhos (VIDAL-NAQUET, 2005). A nuance é muito clara, a maldade não some, mas é de natureza argumentativa distinta.

Note-se que o revisionismo não é necessariamente um mal *a priori*. Novamente, luz e escuridão. Revisar as coisas, isto é, ver de novo, pode ser um impulso benéfico, o de reconsiderar erros de uma primeira análise. No entanto, não é o tipo de revisão benéfica sobre a qual nos inclinamos a refletir, e sim aquela oriunda de posições perniciosas, do negacionismo que reorganiza o passado recusando fatos, criticando o direito à memória ao inventar interpretações, às vezes, das mais delirantes para eventos sobre os quais já há substancial consenso no âmbito da historiografia (MOERBECK; SOUSA, 2019).⁷

A questão não é simples e o negacionista dificilmente se autointitularia como tal. Nos idos das décadas de 1970-1980 na França se fortalecia um movimento catalisado em figuras como Robert Faurisson, *maître de conférence* de literatura na *Université de Lyon*, e, nos EUA, em torno de Arthur Butz, engenheiro formado no MIT.⁸ Cada um, à sua maneira, negava o que se denominava de “engodo narrativo”, criado por testemunhas, em especial de origem judaica, acerca do assassinato de milhões de pessoas em câmaras de gás, como ocorrido, tão sabidamente, em Auschwitz e outros campos de concentração.⁹ Tanto Faurisson quanto Butz e outros negavam haver existido o Holocausto da maneira como a materialidade dos fatos mostrava, e se empenhavam, ao contrário, em um revisionismo que, supostamente, restituiria a verdade histórica os fatos (VIDAL-NAQUET, 2005). É importante notar que Faurisson não foi o primeiro revisionista. Houve tantos outros, concentrados anteriormente, no caso francês junto à extrema-direita, em especial no *Front National*. A diferença é que Faurisson conseguiu elevar esse debate e ganhar projeção, tornando-o público quando seus textos foram publicados, por exemplo, no jornal *Le Monde*.¹⁰

Henri Rousso, uma das figuras centrais na constituição do IHTP¹¹, foi o primeiro a denominar, em 1987, o tipo de revisão, de perversão do passado, a qual passa a se denominar negacionismo.

Nota-se que não foi preciso alcunhar revisionistas figuras como Faurisson e Butz pois eles mesmos se autoproclamavam como tal, mas em um sentido francamente positivo. Segundo o próprio Rousso,

“Negacionismo” trata-se, de fato, de um sistema de pensamento, de uma ideologia e não de um processo científico ou mesmo meramente crítico. É o início de uma epidemia cultural, alimentada por mentiras e fingimentos, que aproveitou o impacto dos meios de comunicação social (...). (ROUSSO, 1987, p. 159).

Passando a uma questão correlata, o problema não é apenas o de ter que lidar com a verdade e a não-verdade, mas também com mediadores mais sutis do discurso, como a mera aparência e com aquilo que parece ser verdadeiro ou falso. Dilemas em torno ἀλήθεια (a verdade), φαίνομαι (parecer ser), ψεῦδος (o falso), δοκέω (aquilo que reputa ser) não nasceram ontem nem anteontem, vejamos no pequeno trecho do diálogo platônico, *Sofista*:

Estrangeiro: (...) (236e) Então, parecer e reputar [ser] isto, e não ser. Que se diga [algo], mas não a verdade. Tudo isto está repleto de contrassensos sempre, tanto outrora, quanto hoje. Dessa maneira, então, havendo dito necessariamente algo que era falso e supô-lo ser verdadeiro, e tendo proferido uma contradição, mas não ser afligido por essa dificuldade; (237a) absolutamente, Teeteto, [é] difícil de acreditar (Pl. *Soph.* v. 236e-237a).^{12,13}

A palavra-chave no texto acima é o aoristo infinitivo συνέχεσθαι, que significa um sentimento de aflição expresso corporalmente, é como se a pessoa não pudesse deixar de se contrair fisicamente ao saber que está enganando alguém. Enquanto o estrangeiro fala a Teeteto que é difícil supor que alguém sustente uma inverdade sem que seja tomado por profundas contradições, Platão parece querer expor a ideia de ser inaceitável, ou ao menos improvável, que alguém sustente uma inverdade sem que o seja de forma realmente consciente. Em suma, o mentiroso tem consciência da mentira que profere, embora isso possa parecer absurdo aos mais honestos de coração.

Ao se falar de revisionismos entramos no campo minado das guerras de narrativas, para recuperar um termo cunhado pelo didático da história *québécois*, Christian Laville (1999). Vagar com isenção entre sombras de grupos políticos, projetos e tendências ideológicas nunca foi trabalho simples. No entanto, nota-se casos positivos quando memórias tornadas subterrâneas não caem no esquecimento mas, ao contrário, (POLLAK, 1992) ganham o palco do *momentum* performático, de um drama social, por assim dizer, quando o riso e a alegria se tornam a mais contundente crítica, como a que ganhou seu lar na Marquês de Sapucaí no samba enredo da Estação Primeira de Mangueira de 2019, *Índios, negros e pobres* (BAKHTIN, 1996; TURNER, 1982). A esse propósito, é possível lembrar também de uma música do grupo Cidade Negra (1991), na qual se diz: “Estamos a fim de saber a verdadeira verdade, a fim de saber, a fim de saber”. Se há uma verdade verdadeira, deve existir também a verdade não verdadeira? Cai-se, assim, inexoravelmente em um atoleiro terminológico e em aporias filosóficas. Contudo, o jogo de palavras do Cidade Negra e sua ironia fina são perspicazes como leitura de uma realidade periférica brasileira que, como se costuma dizer, “não é para amadores”.

E o professor seriamente comprometido com a história em meio a tudo isso? Estaria aturdido por verdadeiras ou meias verdades, por aquilo que aparenta, por aquilo que é, o que reputa ser ou o que cativa as emoções? A tomada dos estudos das questões emocionais em história chama-nos a atenção para algumas questões importantes. Uma delas aponta para o entrelaçamento dos quadros cognitivo e afetivo, isto é, em como os sentidos dialogam com as dimensões da ação política e incidem, entre outras coisas, nas estratégias emocionais de exposição, eventualmente dizendo o que se pensava indizível, o que era supostamente interdito ao discurso (NUSSBAUM, 2013). Assim, em nome do fomento de

paranoias, de projetos ocultos, pode-se criticar a existência da democracia mesmo sendo um agente do próprio regime, pode-se vociferar contra o mesmo sistema eleitoral por meio do qual se havia sido eleito.

Segundo Patrícia Valim, Alexandre de Sá Avelar e Berber Bevernage (2021), que escreveram a introdução de um dossiê sobre negacionismos na *Revista Brasileira de História*, do qual este trabalho é certamente tributário, criticar o negacionismo “não era, do ponto de vista epistemológico, [tarefa] das mais árduas: as evidências apresentadas pelos negacionistas eram frágeis, descontextualizadas e distorcidas” (VALIM, AVELAR, BEVERNAGE, 2021, p. 17). Quanto a esse único ponto, é preciso buscar uma nuance do trabalho dos autores em questão. Afirmar a verdade, ainda que se restrinja ao crivo das fontes e ao campo do saber acadêmico, parece tarefa das mais difíceis, especialmente hoje. Na dúvida “don’t look up”,¹⁴ pois um meteoro pode cair sobre sua cabeça. A questão aqui reside na complexidade sobre a qual estão assentados os revisionismos históricos maléficos.

O trabalho seminal de Pierre Vidal-Naquet respondeu muito bem a algumas dessas questões. Em primeiro lugar, o que está em jogo não é a verdade nem *in totum*, nem em si, mas como afirma o autor, “a tomada da consciência da verdade” (2005, p. 2). E se me permitem afirmar, neste aspecto, lidar com passados profundos e sociedades tão distintas das nossas como as das histórias antigas pode permitir aos alunos refletirem muito mais facilmente sobre a dimensão da “factualidade do fato” (NICHANIAN, 2006, p. 9), – ainda que o *History Channel* torne difícil, por vezes, tal trabalho.

Os revisionismos maléficos não destroem a verdade, mas a consciência que se faz dela, e isso já é muita coisa, acaso consideremos os impactos deles na ação social e política. Do que adiantaria resolvermos os problemas nos jardins de Ἀκάδημος¹⁵, baseados em fontes, teorias e métodos, enquanto uma quantidade significativa de pessoas acredita que a terra é plana ou que Nazismo é de esquerda? Não se está diminuindo a relevância do trabalho acadêmico, mas é preciso pensar além das paredes das universidades. Não sem razão, a relação da história pública e do ensino de história vem sendo discutida de maneira cada vez mais frequente (MOERBECK; ROCHA, 2022; PARKES, 2014; 2018; WANDERLEY, 2020).

Em geral, como dissera Vidal-Naquet, há uma tensão muito forte entre o que se pode pensar como a verdade política do hoje, isto é, como as ideologias contemporâneas mobilizam a ação política em relação às verdades históricas do passado, os fatos e compreensões que são pontos pacíficos dentro de certas temáticas (1981, p. 44). Para isso, não podemos nos esquecer das astúcias, a Πειθώ do texto de Platão acima citado, da persuasão e da retórica que podem mover as pessoas a um entendimento contrafactual, em particular em tempos de pós-verdade (VIDAL-NAQUET, 2005, p. 38; RANGEL, 2021).

Como bem lembrado por Vidal-Naquet, Platão já mostrava, a partir de seu diálogo com Parmênides, que a oposição entre aparência e realidade poderia ser lida de forma símile à metáfora entre a luz e a escuridão que propomos neste artigo. Segundo Vidal-Naquet, há

Uma aparência que borda a verdade, um contraponto dela, a imitação mentirosa e enganadora. Entre o sofista e aquele que o imita há semelhanças (...) no que diz respeito às semelhanças deve-se ter o perpétuo cuidado. É um gênero extremamente escorregadio. (...) todo o diálogo do *Sofista* é uma reflexão sobre a quase impossibilidade de se distinguir o verdadeiro do falso e da obrigação que temos de desmascarar o mentiroso, de reconhecer a não-existência uma certa forma de existência. (VIDAL-NAQUET, 2005, p. 38).

Esse é o problema que nos leva a crer nas dificuldades de restituir o verdadeiro à verdade; ou a verdade à consciência que dela se faz. Muitas das vezes a verdade pode ser menos palpável e menos divertida do que mentiras bizarras que se tornam sedutoras no âmbito do discurso. Por fim, em 1981, Vidal-Naquet repudiava quaisquer formas de diálogo com os revisionistas, repúdio com o qual não se

pode estar em desacordo, pois afinal, como indagou o referido autor, seria impossível que um “astrofísico dialogasse com um pesquisador que afirmasse ser a lua feita de roquefort” (VIDAL-NAQUET, 2005, p. 2). E se se afirmasse ser a terra plana? Ou se alguém tecesse apologias delirantes à tortura e a um passado autoritário? Parece que muitos brasileiros não apenas dialogaram com tais ideias, mas elegeram um de seus notórios defensores para o cargo máximo do Executivo em sua nação.

A relação com a escrita e, em especial, com o ensino de história, bem como com as gerações do porvir, precisa de balizas éticas claras. A permissividade em relação aos discursos de ódio, negacionistas da ciência e revisionista dos fatos, tem levado sociedades democráticas a uma espiral de atomização, de extremo individualismo e de busca de uma razão utilitária que valorize seu empenho em forma de performance individual à moda “seja *coach* de si mesmo”. Estas tendências tornam difíceis a possibilidade de destinos benéficos coletivos, fazendo sofrer as populações mais vulneráveis, em especial as subalternizadas, submetidas a diversas formas de opressão. O medo, o presentismo que a todos sufoca, a descrença em destinos coletivos melhores são fermento dos mais terríveis para discursos neo-conservadores e messiânicos de ódio (CARDOSO, 2000; HARTOG, 2003; HOBBSAWM, 2013). Assim, todo discurso que não aceita o humano em suas formas de diversidade, como previra a carta de direitos humanos da ONU, deve ser combatido (ONU, 1948; BELCHIOR, 2021; MOERBECK; ÉTHIER, 2021).

Intermezzo: o pensamento histórico, uma lente de possibilidades metodológicas para se pensar o presente a partir do passado

O que é o pensamento histórico e por que ele é a lente que permite visualizar melhor para onde devemos conduzir o ensino da disciplina de história nas escolas?

O pensamento histórico é um conjunto de habilidades intelectuais; contraintuitivas, no entanto. Por essa razão precisam ser ensinadas para constituírem competências que acessam o conhecimento do devir do ser no tempo de forma crítica.¹⁶ Mais do que apenas o acesso ao conhecimento disciplinar, o que se quer enfatizar aqui é o que, de diferentes maneiras, ressaltaram Jörn Rüsen (2001; 2010), Sam Wineburg (2001, 2019; WINEBURG; MARTIN; MONTE-SANO, 2012) e Mario Carretero (CARRETERO; LOPEZ, 2009). O pensamento histórico e as suas metodologias não dizem respeito apenas à história; muito mais do que isso, é um acesso à compreensão do mundo e de si.

Um artigo de Marshall Maposa e Johan Wassermann (2009) resume bastante bem esse quadro de habilidades (Quadro 1):

Quadro 1.

Dimensões do letramento	Subdivisões
Conhecimento Histórico	Eventos; Narrativas.
Compreensão conceitual	Tempo/temporalidade; Causa e consequência; Motivação; Relevância; Mudança e continuidade; etc.
Heurístico/Relativo ao método	Corroboração; Contextualização; Análise; Explicação; (Dúvida); Empatia.
Consciência Histórica	A relação de compreensão do mundo em sua dimensão temporal entre presente e passado; presente e futuro.
Linguagem Histórica	Jargões; a estrutura dissertativa; narrativa utilizada pelos historiadores.

Fonte: (com adaptações): MAPOSA, M.; WASSERMANN, J. Conceptualising historical literacy - a review of the literature. *Yesterday and Today*, n. 4, p. 41–66, jan. 2009, p. 61.

Primeiro ato: A WEB 2.0 – entre a recepção da Antiguidade e os perigos do mundo contemporâneo

Em primeiro lugar, deve-se ressaltar a importância das mídias no processo de disseminação, de viralização, para utilizar um neologismo em voga, dos discursos negacionistas e revisionistas, bem como da amplificação de seu alcance sobre a juventude e sobre o trabalho do professor em tempos de *YouTube*.

É muito relevante que a pergunta “o que é fascismo?” tenha ficado nos *trending topics*, em sexto lugar mais precisamente, na pesquisa do Google-Brasil em 2020 (RODRIGUES JUNIOR, 2022, p. 397). Além disso, de que o vídeo criado pelo canal *Nostalgia*, que tenta responder à pergunta acima, tenha atingido, no momento da escrita deste artigo, fabulosas 6,8 milhões de visualizações.¹⁷ Também não é novidade que a forma de apresentar os conteúdos históricos tenha ganhado adeptos nas gerações integradas às novas formas de interação proporcionadas pelas TICs (NOIRET, 2015). Forma e conteúdo, um velho dilema, levanta novas questões. Os recentes trabalhos vêm mostrando que, mesmo com certo grau de desconfiança, a linguagem audiovisual cativante vem substituindo os graus de objetividade do pensamento histórico para a juventude (RODRIGUES JUNIOR, 2022; SANTOS, 2022).

Que os veículos de comunicação em massa obtenham forte impacto social, novidade alguma no *front*, seja na propagação de ideias, seja em pautar o que se discute. Estamos no campo, portanto, das recepções e usos do passado. Algo que inevitavelmente nos leva a pensar que “nenhuma obra tem seu significado integralmente determinado pela sua origem” (SILVA; FUNARI, GARRAFFONI, 2020, p. 46). Nesse sentido, é bom lembrar, como fizera Ika Willis, que a recepção do passado clássico é um ato de “engajamento político no presente” (WILLIS, 2007, p. 338). Plataformas de *streaming* ampliaram essa característica por meio do compartilhamento e pela criação de comunidades de interação e de consumo do passado (BELL, 2007; LIDDINGTON, 2011; SOUSA; MOERBECK, 2023). Em meio à preocupação concernente à autoridade e mesmo à legitimidade do discurso do historiador (TURIN, 2018; MALERBA, 2017), porque não da própria ciência, os recentes trabalhos mostram que o acesso aos canais de história pública disponibilizados na internet não são necessariamente nem negativos, nem positivos, mas carecem de maiores cuidados nas apropriações que deles se faz, pois “(...) causa[m] impacto no trabalho dos professores em sala de aula, na família, na realidade do dia a dia (...)” (RIVOLTELLA, 2013, p. 13).

Pensemos nessa torrente de informações e interações, tomando como objeto a série de desenhos animados produzida pela BBC, *Teach, Life in Roman Britain*.¹⁸ Um de seus episódios retrata o cotidiano da vida de um centurião e sua família durante a construção da muralha de Adriano no norte do atual território da Inglaterra no século II de nossa era. Aparentemente tudo bem, não fosse a avalanche de críticas recebidas pelo desenho. Toda a questão tomava vulto quando a *National Public Radio* (NPR) de Washington, EUA, publicava uma reportagem no dia 7 de agosto de 2017: “A estrela negra de um desenho animado provoca uma briga: como era a Bretanha romana?”¹⁹ Eis a questão, não tão elementar à primeira vista. O bramido estava criado por se tratar de um soldado romano negro de alto escalão. Teria havido a mesma recepção se por acaso se tratasse de um gladiador negro? A própria cultura cinematográfica hollywoodiana mostra que não.²⁰ Enquanto a conhecida historiadora Mary Beard defendia a produção no *Twitter* (hoje X) na Catalunha, em um site de educação, podia ser encontrada uma lista de *links* das notícias em torno do imbróglcio. No título desta página da Web: “*Life in Roman Britain*”, da *BBC Teach*, provocou uma reação racista e misógina contra a Profa. Mary Beard por ela defender a diversidade étnica da Bretanha Romana”.²¹ Enquanto isso, o site *The conversation* mostrava perplexidade: “Mary Beard está correta, a Bretanha romana era multiétnica – então por que isso incomoda tanto as pessoas?”²²

Poder-se-ia, ainda assim, insistir em uma desconexão dos tempos antigos com questões sensíveis ao tempo presente? Se um desenho animado pode causar reações misóginas, xenófobas e racistas,

é mais um sinal de que os historiadores da Antiguidade e os educadores deveriam se ocupar dessas tensões. Os professores devem se preocupar, em especial, em fazer uma revisão benéfica das narrativas e análises produzidas entre os séculos XVIII e a primeira metade do XX, pois boa parte delas está enraizada numa ótica essencialmente eurocêntrica que constitui um papel essencialmente teleológico, o de dar sentido à modernidade europeia e impulso ao imperialismo neocolonial (MOERBECK, 2021; BOVO; DEGAN, 2017).

Enquanto o desenho animado era subitamente retirado do canal da *BBC-Teach* no *YouTube*, lá mesmo reapareceu, mas como um Judas a ser malhado em canais privados obscuros,²³ como o Canal Fritzman. Neste, os comentários variavam entre: “Quero dizer, eu não me sinto atingido, nem um pouco, eu sou tão grato que a BBC está tentando comédia!” e “A BBC vai usar atores brancos/personagens de desenhos animados para retratar guerreiros Zulu ou o samurai em seguida?... Tenho a certeza de que os Zulus e os Japoneses não encontrariam problemas com isso”, adiante, tem-se:

Havia alguns africanos subsaarianos em Roma, isso é verdade. Mas eles eram muito poucos, já que Roma só conquistou o norte da África e absolutamente **nenhum** deles estava nas legiões romanas. Roma tinha muitas tropas auxiliares feitas de cidadãos não-romanos, mas **nenhuma** delas jamais esteve na Britânia (Mrcsosndr).²⁴

Este último comentário, que se arroga uma segurança bastante loquaz, foi feito por um certo “Mrcsosndr”, cujo canal pessoal no *YouTube* não possui informação alguma sobre si. Em meio a ironias e críticas achincalhantes, o debate que passava por debaixo dos panos era, certamente, o da crise migratória para a Europa, poucas vezes tão tensa quanto nos últimos anos. Felizmente, mesmo no Canal Fritzman havia também muitos comentários em defesa do desenho, isto é, o debate estava aberto.

Em síntese, a tentativa de enaltecer um passado branco para a Inglaterra não é de natureza muito distinta do que se fizera no filme de Ridley Scott, *Êxodo: deuses e reis* (2014), criticado duramente no Brasil pelo professor José Maria Gomes de Souza Neto (2019). Mais do que respostas fechadas, deixa-se aqui uma pergunta: se acaso o professor de história não tiver o espaço dessa mediação de conhecimentos na escola, o que pressupõe, evidentemente, a manutenção de temáticas da Antiguidade nos programas escolares que permitam pôr em discussão as histórias antigas em conexão com o presente, deixaremos tal aprendizado por conta do *YouTube*? Ou dos filmes de Hollywood? Ou ainda, por conta do fascínio causado pela série *Assassin's Creed*? Nada contra o belo trabalho de reconstituição e imaginação da Ubisoft, mas sempre me via incomodado a pensar junto aos meus alunos de didática a possibilidade de utilizar no 6º ano um jogo cujo título é “credo do assassino”.

Nota-se que o mesmo cenário digital que viraliza coisas estranhas oriundas de fontes como Brasil Paralelo,²⁵ do site francês *Terre et Peuple*,²⁶ ou das teorias da conspiração do QAnon,²⁷ produz sites como o *Eidolon*,²⁸ um fantasma tão importante do debate público da História Antiga, ou o *Everyday Orientalism*, ou ainda canais de história no *YouTube* que são sérios e possuem milhares ou mesmo milhões de seguidores. Como, por exemplo, o Canal *Leitura Obrigahistória*²⁹ ou o podcast *Colunas de Hércules*³⁰, criado por historiadores como Icles Rodrigues, Luana Jalles, Mariane Pisani e Vinícius Fedel. Este canal possuía 446 mil inscritos quando eu redigia este trabalho. Sem mencionar o *Teta de Sócrates*, o *Senta que lá vem história*³¹, etc.

Em um mundo cuja relação com o devir histórico é multifacetado – seja na maneira como as pessoas se apropriam das narrativas históricas, seja em quais fontes essas narrativas se nutrem, é muito difícil controlar a recepção. Num ambiente de globalização de mão de obra, migrações em massa de refugiados, da internet 2.0 e suas formas de interação, é ingênuo achar que se a historiografia brandir seus gládios da verdade será ouvida amplamente. Ainda assim, há um potente catalisador da verdade

histórica, do trabalho sério de milhares de historiadores em todos os lugares e que se conecta com o trabalho acadêmico – o da educação histórica –, que se faz ou que se pode fazer nas escolas. Então, onde há trevas também pode haver faróis.

Segundo ato: Uma intervenção pedagógica intercultural com a História Antiga³²

Este ato fez parte de um projeto de três anos de etnografia escolar realizado na Escola Municipalizada Célia de Araújo Rabelo, em Xerém, Duque de Caxias, de 2015 a 2017. Um pouco inspirado nas palavras de Pierre Bourdieu, tratava-se de uma objetivação participante, ou seja, a busca de uma “objetivação da relação subjetiva com o objeto” (2003, p. 44), já que era professor e observador de minhas próprias práticas.

Do ponto de vista prático, o que foi feito?

O primeiro objetivo dos referidos trabalhos era o de lidar com a consciência histórica e, assim, analisar algum tipo de narrativa produzida pelos alunos para tentar inferir, por meio da leitura da produção textual discente, a maneira pela qual eles articulam o passado, o presente e imaginam o futuro. Assim, a mitologia grega antiga se tornou um recurso de acesso aos universos da religião, dos rituais, enfim, de como os antigos gregos estruturavam a sua visão mítica do mundo. O objetivo fundamental de todo o percurso temático e de intervenção didática, que durou dois meses, visava a fomentar a necessidade do diálogo intercultural, o respeito e, no mínimo, a tolerância entre as religiões.

Este percurso didático e temático propôs três grandes atividades: 1) a montagem de um panteão para a turma, na qual cada aluno trouxe um deus diferente e apresentou suas características; 2) um exercício de leitura e interpretação da cosmogonia grega a partir de um livro infanto-juvenil; 3) a confecção de uma redação como exercício criativo, literário e de tomada de sua própria consciência histórica – talvez uma forma de exercício estético que, baseado na Fenomenologia, Marcelo Rangel denomina verdade poética. Muito embora assumidamente se prefira recuperar neste trabalho, a partir da Antropologia contemporânea, os sentidos da fabricação do ser, de uma *antropopoiesis* cotidiana que restitui os sentidos do mundo por meio da observação e da elaboração narrativa, neste caso específico, a narrativa dos alunos (CALAME, 2003).

De toda maneira, avalia-se neste artigo tão somente parte da terceira atividade, alguns fragmentos das redações produzidas pelos alunos. Individualmente, cada aluno deveria escrever uma redação intitulada “Se eu pudesse fazer meu mundo” a partir de um roteiro previamente disponibilizado e que unisse passado mítico, presente vivido e futuro imaginado.

O passado mítico

Falemos, em primeiro lugar, quanto à criação dos passados míticos pelos alunos. De um total de 28 redações, 20 alunos fizeram o percurso completo – passado-presente-futuro. Desses 20, 13 optaram por desenvolverem uma narrativa politeísta, quatro por uma narrativa monoteísta cristã e três por um tipo de estratégia discursiva híbrida, que embora partisse de um mundo politeísta, ao termo, mostrava que havia apenas um Deus verdadeiro.

Começamos então pelo modelo híbrido, uma construção narrativa mais complexa, ao menos mais estruturada em reviravoltas do que aqueles que optaram por uma história do início ao fim poli ou monoteísta. Neste percurso híbrido os alunos organizaram um mundo politeísta (influenciados pela disciplina vista previamente, claro) e depois optaram por um julgamento axiológico que punha

os deuses numa posição negativa quando comparados ao único e verdadeiro Deus. Embora menos presente no conjunto geral das redações produzidas, *é verossímil aventar que se trata de* um discurso cristalizado em práticas cotidianas muito além dos muros da escola e daquilo que concerne ao discurso docente. Em suma, é quando o mundo da imaginação finda ao se instituir a “verdadeira verdade”.

Na redação 10, a narrativa inicial é absolutamente fantástica, com deuses que surgem em uma nave espacial e lutam pelo poder. No entanto, em suas linhas finais, o discente pondera:

A única coisa que não mudaria é que o mundo de hoje tem somente um Deus que é misericordioso [e] que não abandona os seus filhos nunca”. Na redação (04) vê-se que “para vivermos em um mundo melhor, temos que amar mais o próximo e respeitar. Assim como Deus ensinou (10).

No mundo maravilhoso das redações, descobrimos que no início tudo havia surgido de uma bola de gelo, num mundo em que havia duas espécies de seres humanos, a dos Homens de Cristal e dos Caçadores de alimentos. Já na redação (6), gatos-lobisomem, árvores pretas, azuis e de ouro dão o tom fantástico. Animais híbridos como o *tidrão* (tigre-dragão), o *peixecob* (peixe-cobra), o *passavão* (um pássaro muito veloz assemelhado a um Gavião) e até um *jacarão* (jacaré-tubarão) mostram o vigor da imigração juvenil.

Entre guerras e tempos de paz os discentes se puseram a imaginar mundos fantásticos. Desenvolvimento da escrita, da imaginação e de um senso de autoria que foi percebido quando muitos dos alunos vieram até mim e perguntaram se tinha gostado das histórias apresentadas. (MOERBECK, 2018, p. 241).

Nota-se como aqui saímos da dimensão do “professor, está certo? Quanto eu tirei na prova?” Para uma pergunta que guardava um sentido de assentimento estético, sintetizada pelo: “você gostou?”

Do presente vivido ao futuro imaginado

O presente trouxe à baila vários temas, dentre eles: violência, problemas ambientais, falta de respeito (inclusive racismo), corrupção e falta de trabalho.

Se o mundo é assaz penoso, a saída era pensar em um:

(...) mundo de coisa boa ia ter um monte [.] Ia ser cheio de pessoas boa e respeito bondade e, de coisa ruins não ia ter muita coisa ruim [sic] Só menos crimes [.] menos estrupo [...].” Contra um presente angustiante, os alunos pensavam: (18) “Esse é o meu mundo cheio de alegria, cheio de felicidade[,] sem tristeza[,] sem destruição, não existiria racismo[,] só bondade [...]” (19).

A corrupção, tema recorrente, revolta a todos e causa, como se diria na literatura francesa, *un cri du coeur* por um dilúvio a partir do qual tudo recomeçasse: (23) “Se eu pudesse fazer o meu mundo com certeza esse mundo teria que ser virado de cabeça para baixo para que toda sujeira que nele est[á], caísse todas num abismo (...)”.

Qual seria o papel da escola em relação à sociedade? Nota-se que os alunos afirmaram que, em um mundo melhor, as crianças não deveriam ficar fora das escolas. Segundo a redação (08): “Se o meu mundo fosse igual ao de hoje, muita coisa eu mudaria! Não haveria criança fora da escola, não teria ninguém sem trabalho, sem casa, não teria moradores de rua, os políticos seriam honestos, seria um mundo onde todos pudessem ser felizes”.

A escola não é perfeita, no entanto. De acordo com a redação (24), “[...] as escolas hoje em dia tem muitas brigas”. Em outro texto [19], a preocupação com a realidade cotidiana é evidente, *já que* “meninos que ficam envatino [invadindo] as escola[s] quando tá tendo aula e menos menino[s] mal-educados”.

As reflexões de fundo histórico realizadas, a despeito do que se possa dizer para diminuir a importância da escola em discursos abertamente tendenciosos, ou em recentes apologias ao *homeschooling*, estimulam um olhar crítico, vide o caso da [redação 20], onde nosso pequeno autor afirma que “todos [deveriam ter] oportunidades melhores, como educação, lazer e saúde [...]”. O “respeito às diferenças foi um tema levantado na redação (20). Ainda sobre esta problemática, “Se o meu mundo fosse do jeito que eu quiser[,] eu queria que ele fosse perfeito[,] sem preconceito[,] sem [bullying] [...] o mundo não é um lugar muito seguro se você não tive[r] dinheiro (22)”.

Toda uma reflexão sobre o mundo contemporâneo e os problemas locais partiram de onde? Da Grécia Antiga e seus mitos – trabalhava-se a mitologia grega antiga enquanto, indiretamente, se conhecia melhor a realidade da comunidade escolar por meio da palavra dos alunos.

Qual seria o futuro melhor para esses meninos e meninas? Considerando-se todos os relatos, seria aquele em que a corrupção não existe e no qual não há violência, seria um mundo com mais oportunidades e respeito ao ser humano. Nesta utopia, haveria ruas limpas e áreas de lazer como visto em outro trabalho de etnografia escolar (MOERBECK; VELLOSO, 2017). Igualmente, não haveria preconceitos, embora o sistema político democrático devesse ser repensado. O trabalho de pesquisa findava enquanto permanecia o nosso receio se essa preocupação juvenil tão recorrente com a corrupção ensinaria nos alunos uma percepção mais clara de quem são os reais agentes da corrupção, mas isso, oxalá uma disciplina de História escolar voltada à educação para a cidadania possa fomentar com o decorrer dos anos.

Conclusão

Conclui-se este artigo muito brevemente reafirmando o papel da escola, da universidade e da importância da disciplina de História Antiga. É possível se pensar no plural, em histórias antigas, e buscar outros sentidos e formas para o período histórico tradicional (GUARINELLO, 2003). Teríamos, assim, Histórias Antigas na Índia, na África, das populações indígenas do Brasil – sem perder do horizonte o Mediterrâneo Antigo que faz parte de um importante veio do conhecimento humano, o que nunca deixou de incluir o Egito – embora o tivesse subsumido, muitas vezes, é verdade, ao rótulo do orientalismo. Por conta das distorções que podem ser levadas do presente ao passado, devemos lembrar que, como o fizera Arjun Appadurai (1981), a plasticidade do passado é um recurso simbólico limitado. Em outras palavras, parafraseando Umberto Eco (2005), pode-se ter muitos sentidos num texto, mas não é verdade que um texto pode ter qualquer sentido. Assim, deve-se ser vigilante ao rigor do acesso às fontes e ao passado, bem como à interpretação que se pode inferir delas.

Os historiadores da Antiguidade, preocupados com o ensino, precisam manter um perene diálogo com o presente, buscar nos passados profundos respostas à formação de uma cidadania ampliada, que não permita que o valor das diferenças desapareça na totalidade abstrata da nação, mas sem que se perda, igualmente, o sentido de um desiderato comum, o de viver juntos (MOERBECK; ÉTHIER, 2021).

As histórias antigas podem ser a ponte de frutíferos diálogos e da formação para a convivência, para a compreensão do mundo, fora dos ideários do século XIX ou de heranças de projetos civilizatórios e discursos hegemônicos que só nos fazem sentir pequenos e colonizados, enfim, é preciso escolher o que queremos dessas heranças (TRABULSI, 2017). É preciso empenho, coragem, um pouco de boa vontade para fazer renascer as Antiguidades para o século XXI na escola, mas, se tem certeza de que

o esforço de tantos que hoje se ocupam do ensino de história trará muitos benefícios, tornando-se um escudo poderoso contra os obscurantismos de tempo presente.

Por fim, seria pretensioso adjudicar às histórias antigas o papel de ser o farol em meio aos obscurantismos, mas, ela certamente é um deles. No escuro dos oceanos, bons marinheiros se orientam por várias luzes-guia.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, eu gostaria de agradecer ao professor Carlile Lanzieri Júnior, ao Vivarium (UFMT); ao Leom (UFPE) e ao Atrivm (UFMS) pelo convite para uma conferência de encerramento. Ao professor Victor Passuello, meus agradecimentos e reconhecimento pelo convite junto à ANPUH-GO. Não poderia deixar de lembrar do meu querido colega Carlos Eduardo Campos, da UFMS.

Declaração de financiamento:

Essa pesquisa é financiada pela FAPERJ – Programa Jovem Cientista e pela UERJ – Programa Prociência.

Referências

- AMORIM, Kátia de S.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. Dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos. *Paidéia*, v. 40, p. 235–50, 2008.
- APPADURAI, Arjun. The Past as a Scarce Resource. *Man*, v. 16, n. 2, p. 201–219, jun. 1981.
- ASSIS, Artur. *A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução*. Goiânia: Editora UFG, 2010. (Coleção Prumo, 2).
- ÁVILA, Arthur. Indisciplinando a historiografia: do passado histórico ao passado prático, da crise à crítica. *Revista Maracanan*, n. 18, p. 35–49, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- BELCHIOR, Ygor K. Por uma História Antiga que promova a dignidade humana: um ensaio/provocação. *Revista Brathair*, v. 1, n. 21, p. 92–106, 2021.
- BELL, David. *Cyberculture theorists: Manuel Castells and Donna Haraway*. London New York: Routledge, 2007. (Routledge critical thinkers).
- BENJAMIN, Walter. *O anjo da História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Filô, Benjamin).
- BLOCH, Marc. *Apologia da história: Ou o ofício do historiador*. Edição: 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. L'observation participant. In: *Actes de la recherche en Sciences Sociales*. n.150, p. 43-57, 2003.
- BOVO, Claudia. R.; DEGAN, Alex. As temporalidades recuadas e sua contribuição para a aprendizagem histórica: o espaço como fonte para a História Antiga e Medieval. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 12, p. 56–76, 18, set. 2017.
- CALAME, Claude. Modes rituels de la fabrication de l'homme: L'initiation tribale. In: *Figures de L'humain: Les représentations de l'anthropologie*. Paris: EHESS, 2003.
- CARDOSO, Ciro. F. No limiar do século XXI. In: FILHO, D. A. R. *O Século XX. O Tempo das Dúvidas - Coleção História. Volume 3*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 251–75.
- CARDOSO, Ciro. F. *Narrativa, sentido, história*. Campinas: Papirus, 1997.

CARRETERO, Mario.; LOPEZ, César. Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, p. 75–89, 2009.

CICERÓN, Marco. T. *Sobre el orador*. Tradução José Javier Iso. Madrid: Gredos, 2002.

CERRI, Luís. F. *Ensino de História e Consciência Histórica. Implicações Didáticas de Uma Discussão Contemporânea*. Edição: 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

TRABULSI, José. A. D. A democracia ateniense e nós. *e-hum*, v. 9, n. 2, p. 8–31, 15 mar. 2017.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ÉTHIER, Marc-André; LEFRANÇOIS, David. Faire contre mauvaise fortune bon cœur, et non pas faire de nécessité vertu: Congédier les construits associés aux différences minorisantes. *Citizenship Education Research Journal/Revue de recherche sur l'éducation à la citoyenneté*, v. 7, n. 1, p. 30–48, 2018.

FALAIZE, B. L'enseignement des sujets controversés dans l'école française : les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France ? *Revista Tempo e Argumento*, v. 6, n. 11, p. 193–223, 27 maio 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia Da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUARINELLO, Norberto L. Uma Morfologia da História: As Formas da História Antiga. *Politéia - História e Sociedade*, v. 3, n. 1, 2003.

HARTOG, François. *Régimes d'historicité: Présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil, 2003.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre a História*. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

HOMERO. *Odisseia*. Tradução: Trajano Vieira. São Paulo: Ed. 34, 2012.

IKA, Willis. The Empire Never Ended. In: HARDWICK, Lorna; GILLESPIE, Carol. (Org.). *Classics in post-colonial worlds*. Classical presences. Oxford [England]; New York: Oxford University Press, 2007. p. 329–48.

KOK, Glória. A fabricação da alteridade nos museus da América Latina: representações ameríndias e circulação dos objetos etnográficos do século XIX ao XXI. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, v. 26, p. 1–30, 2018.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro (RJ): Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 38, p. 125–138, 1999.

LIDDINGTON, Jill. O que é a História pública? Os públicos e os seus passados. In: ALMEIDA, Juniele. R. de; ROVAI, Marta G. de O. (Orgs.). São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 30–51.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*, v. 37, n. 74, p. 135–154, jan. 2017.

MAPOSA, Marshall; WASSERMANN, Johan. Conceptualizing historical literacy - a review of the literature. *Yesterday and Today*, n. 4, p. 41–66, Jan. 2009.

MENESES, Ulpiano T. B. de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. *Ciências & Letras*, n. 27, p. 91–101, jun. 2000.

MOERBECK, Guilherme. Campo Acadêmico, História Antiga e Ensino: comentários em torno do presente e futuro de uma área. *Mare Nostrum*, v. 8, n. 8, p. 187–197, 9 out. 2017a.

MOERBECK, Guilherme. Clivagens sociais e relações étnico-raciais: um estudo sobre a consciência histórica nos 7º e 8º anos do ensino Fundamental. *Educação Básica Revista*, v. 3, n. 2, p. 189–214, 6 jul. 2017b.

MOERBECK, Guilherme. Em defesa do ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial. *Revista Brathair*, v. 1, n. 21, p. 50–91, 2021.

MOERBECK, Guilherme. História Antiga no ensino fundamental: Um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 225–247, 26 nov. 2018.

MOERBECK, Guilherme; ÉTHIER, Marc-André. Les défis de l'éducation à la citoyenneté et de l'enseignement de l'histoire à l'école: um entretien avec François Audigier. *Revista TransVersos*, n. 23, p. 15–38, 17 dez. 2021.

MOERBECK, Guilherme; SOUSA, Francisco G. de. Apresentação - Teoria, escrita e ensino de História: Além ou aquém do eurocentrismo? *Revista TransVersos*, n. 16, p. 6–20, 22 ago. 2019.

MOERBECK, Guilherme; ROCHA, Thaís. Da Antiguidade ao mundo atual: as dimensões da História Antiga e os seus públicos. Em: MENESES, S.; WANDERLEY, M. DE A. I.; MELO, R. A. (Eds.). *Ensinar com História Pública desafios, temas e experiências*. Sobral: Sertão Cult, 2022. p. 155–189.

MOERBECK, Guilherme; VELLOSO, Luciana. Uma longa jornada da cidade antiga à contemporânea: escola, memória e cotidiano. *Revista TransVersos*, v. 0, n. 11, p. 144–157, 6 dez. 2017.

NETO, José M. G. de S. O ensino de História e o infinito banco de imagens: Êxodo, Deuses e Reis (2014). *Outros Tempos – Pesquisa em Foco - História*, v. 16, n. 28, p. 162–183, 2019.

NICHANIAN, Marc. *La perversion historiographique: une réflexion arménienne*. Paris: Lignes & Manifestes, 2006.

NOIRET, Serge. História Pública Digital - Digital Public History. *Liinc em Revista*, v. 11, n. 1, 28 maio 2015.

NUSSBAUM, M. C. *Political emotions: why love matters for justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2013.

ONU, Assembleia Geral da. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

PARKES, Robert J. Public Historians in the Classroom. In: DEMANTOWSKY, Marko. (Org.). *Public History and School*. De Gruyter Oldenbourg, 2018. p. 121–134.

PARKES, Robert J.; DONNELLY, Debra. Concepções em mudança do pensamento histórico no ensino da história: um estudo de caso australiano. *Revista Tempo e Argumento*, v. 06, n. 11, p. 137–161, 30 abr. 2014.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14–33, 26 nov. 2018.

WHITE, H. V. *The practical past*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2014.

PETITOT, Jean. Topologie du carré sémiotique. *Études littéraires*, v. 10, n. 3, p. 347, 1977.

PLATON. *Oeuvres complètes*. Traduction: Luc Brisson. Paris: Flammarion, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1 jun. 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 200–215, 30 jul. 1992.

RANGEL, Marcelo de M. Ensino de História: temporalidade, pós-verdade e verdade poética. *Revista Tempo e Argumento*, p. 2-27, 6 out. 2021.

RIVOLTELLA, Pier C. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier C. (Org.). *Cultura Digital e Escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus Editora, 2013. p. 12–22.

RODRIGUES, Icles. Usos pedagógicos do Youtube e podcasts. In: PINSKY, J.; BASSANEZI, C. B. (Org.). *Novos combates pela história: desafios - ensino*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 175–197.

RODRIGUES JÚNIOR, Osvaldo. “Por que um canal do YouTube mentiria?”: a relação entre os estudantes do ensino médio e os conteúdos históricos divulgados no YouTube. *Revista História Hoje*, v. 11, n. 22, p. 366–388, 2022.

ROUSSO, Henry. *Le syndrome de Vichy*. Paris: Éditions du Seuil, 1987.

RÜSEN, Jörn. *Historische Sinnbildung: Grundlagen, Formen, Entwicklungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. In: SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão R. (Orgs.). Curitiba Paraná: Editora UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Brasília: UNB, 2001.

TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. *Tempo*, v. 24, n. 2, p. 186–205, ago. 2018.

TURNER, Victor W. *From ritual to theatre: the human seriousness of play*. New York City: Performing Arts Journal Publications, 1982. (Performance studies series, 1st v).

SANTOS, Roberto E. C. dos. *Redes digitais e ensino de História: produção, recepção e aprendizagem por meio da internet na perspectiva da História Pública entre alunos da geração Z e Alpha*. Dissertação de Mestrado—Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Glaydson. J. da; FUNARI, Pedro P.; GARRAFFONI, Renata S. Receptions of Antiquity and Uses of the Past: The Establishment of Distinct Fields and Their Presence in the Brazilian Context. *Revista Brasileira de História*, v. 40, n. 84, p. 43–66, ago. 2020.

SOUSA, Francisco G. de; MOERBECK, Guilherme. Cultura digital e competência narrativa nas humanidades: os arquivos como redes e as redes como arquivos no trabalho escolar. *Revista Maracanan*, n. 32, p. 208–230, 20 jun. 2023.

VALIM, P.; AVELAR, A. DE S.; BEVERNAGE, B. Negacionismo: História e perspectivas de pesquisa. *Revista Brasileira de História*, v. 42, n. 87, p. 13–36, ago. 2021.

VIDAL-NAQUET, Pierre. *Les assassins de la mémoire: “Un Eichmann de papier” et autres essais sur le révisionnisme*. Paris: Découverte, 2005. (La Découverte poche essais, 201).

WANDERLEY, Sônia. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 18, p. 125–144, 23 dez. 2020.

WINEBURG, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

WINEBURG, Sam. Porque o pensamento histórico não é sobre História. *OPIS*, v. 19, n. 2, p. 1–5, 30 dez. 2019.

WINEBURG, Sam; MARTIN, Daisy; MONTE-SANO, Chauncey. *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms—Aligned with Common Core State Standards*. 2 ed. New York: Teachers College Press, 2012.

Notas finais

¹ Luís Fernando Cerri (2011) enfatiza o caráter ampliador de horizontes e da consciência crítica, embora prefira utilizar a noção de Noam Chomsky de ‘autodefesa intelectual’. Cerri aponta os perigos do presentismo e esclarece que identidades razoáveis são aquelas que se afirmam por meio de uma razão dialógica e se abrem à refutação por meio do debate. Assim, as não-razoáveis são as dogmáticas, fundamentalistas, intransigentes, violentas, etc. No entanto, não estou convencido de que o termo identidade seja o melhor para explicar a reprodução de ideias dogmáticas. A polissemia e os múltiplos usos do termo em questão, neste caso, tornam imprecisa a análise. Nesse mesmo sentido, prefiro a ideia de aprender a se defender intelectualmente. Neste caso, sou tributário das contribuições dos didáticos da história, Marc-André Éthier e David Lefrançois (2019).

² Todas as acepções das palavras em grego podem ser encontradas em diversos dicionários disponibilizados na plataforma *Perseus Digital Library*, Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>

³ “Como nossos pais”.

⁴ Particularmente interessante pesa essa noção segundo a atribuição de sentido cultural no sentido de *Historische Sinnbildung*, ver: Rösen (2020), em português, Assis (2010).

⁵ Ver: <https://www.starwars.com/>. Acesso em 08/07/2022.

⁶ O recuperado e muitas vezes reinterpretado dito de Cícero (*De or. II*, 36) - “Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis, qua voce alia nisi oratoris immortalitati commendatur?” “Mas a história é a testemunha dos tempos, a luz da verdade, a vida da memória, a mestra da vida, a notícia da antiguidade, pela qual outra voz que não a do orador é recomendada à imortalidade?”

⁷ Os museus contemporâneos são outras instituições, igualmente espaços não formais da educação escolar, que costumam lidar com a questão do direito à memória de maneira complexa. Não se pode esquecer que eles são verdadeiros espaços

de meditação sobre a história e memórias e, não raro, organizam exposições de eventos traumáticos, que envolvem reivindicações de reparação relativas a projetos civilizatórios cujas facetas violentas nem sempre aparecem às claras (MENESES, 2000; KOK, 2018).

⁸ Massachusetts Institute of Technology.

⁹ Uma visão bastante interessante sobre a dimensão da “gestão da memória” em torno das vítimas do holocausto é expressa em Pollak (1989).

¹⁰ Ver, acesso em 08/07/2022: https://www.lemonde.fr/disparitions/article/2018/10/23/avec-robert-faurisson-la-mort-d-un-fausaire-de-l-histoire-ideologue-du-negacionisme_5373118_3382.html; https://www.lemonde.fr/actualite-medias/article/2012/08/20/le-jour-ou-le-monde-a-publie-la-tribune-de-faurisson_1747809_3236.html

¹¹ Institut d’Histoire du temps Présent.

¹² A tradução é minha, embora tenha consultado, como sói acontecer, algumas versões, tais como Platon (2008).

¹³ (236e) τὸ γὰρ φαίνεσθαι τοῦτο καὶ τὸ δοκεῖν, εἶναι δὲ μὴ, καὶ τὸ λέγειν μὲν ἄττα, ἀληθὴ δὲ μὴ, πάντα ταῦτά ἐστι μεστὰ ἀπορίας ἀεὶ ἐν τῷ πρόσθεν χρόνῳ καὶ νῦν. ὅπως γὰρ εἰπόντα χρῆ ψευδῆ λέγειν ἢ δοξάζειν ὄντως εἶναι, καὶ τοῦτο φθεγγόμενον ἐναντιολογία μὴ συνέχεσθαι, παντάπασιν, ᾧ (237a) Θεαίτητε, χαλεπόν.

¹⁴ Ver <https://www.netflix.com/br-en/title/81252357>. Acesso em 08/07/2022.

¹⁵ Figura mítica grega antiga, aqui como alusão ao recinto no qual se reuniam os alunos de Platão, depois os de Aristóteles. A vinculação ao termo contemporâneo, evidentemente, não é coincidência.

¹⁶ A referência, *en passant*, é ao conhecido texto March Bloch e não a M. Heidegger, como a frase pode, eventualmente, sugerir (BLOCH, 2002).

¹⁷ Ver, acesso em 24/05/2024: <https://www.youtube.com/nostalgia>

¹⁸ Ver <https://www.bbc.co.uk/teach/class-clips-video/story-of-britain-roman-britain-animation/zvdc8xs>. Acesso em 08/07/2022

¹⁹ Ver <https://www.npr.org/sections/thetwo-way/2017/08/07/542077027/a-cartoons-black-star-prompts-a-fight-what-did-roman-britain-look-like>. Acesso em 08/07/2022

²⁰ Salvo melhor juízo, não há relatos de alvoroços por haver homens negros interpretando gladiadores em filmes de muito sucesso, como o caso de Woody Strode em *Spartacus* (1960) de Stanley Kubrick ou Djimon Hounsou em *Gladiator* (2000) de Ridley Scott.

²¹ Ver <https://sites.google.com/a/xtec.cat/teens/videos/beard-racism-sexism-diversity-mary-beard>. Acesso em 08/07/2022

²² Ver <https://theconversation.com/mary-beard-is-right-roman-britain-was-multi-ethnic-so-why-does-this-upset-people-so-much-82269>. Acesso em 08/07/2022

²³ Como o de um certo Fritzman.

²⁴ Grifo nosso.

²⁵ Ver <https://www.brasilparalelo.com.br/>. Acesso em 08/07/2022

²⁶ Ver <https://www.terreetpeople.com/>. Acesso em 08/07/2022

²⁷ Ver <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55577322>. Acesso em 08/07/2022

²⁸ Ver <https://eidolon.pub/?gi=2fa37cc90504>. Acesso em 08/07/2022

²⁹ Ver <https://www.youtube.com/c/obrigahistoria>. Acesso em 08/07/2022

³⁰ Ver <https://podcasts.apple.com/us/podcast/colunas-de-h%C3%A9rcules/id1498165774>. Acesso em 08/07/2022

³¹ Ver <https://open.spotify.com/show/2ahOPM8ueERD3Ur9RqRg7y>; <https://www.instagram.com/sentaquelavempodcast/?hl=en>. Acesso em 24/05/2024

³² Essa última parte é abertamente uma maneira de revisitar experiências em escolas e publicações antigas para reinseri-las no debate que o artigo propõe.

Submetido em: 13/04/2023

Aceito em: 27/05/2024