

A PRÉ-HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: *um estudo acerca do ensino da pré-história e da História Antiga no nível fundamental*

GUSTAVO FERREIRA GOMES

Graduando em História (UERJ - FFP)

Bolsista de Iniciação Científica FAPERJ

gomes.gustavo@graduacao.uerj.br

Orientadora: Lolita Guimarães Guerra (UERJ)

RESUMO

Atualmente, a área da História Antiga vem enfrentando uma problemática acerca dos conteúdos que serão ensinados no que tange a Pré-História. As mais recentes discussões do campo têm mostrado que a narrativa canônica sobre esse tema se encontra obsoleta e, até mesmo, equivocada. O objetivo deste trabalho é fazer um levantamento de materiais acadêmicos e pedagógicos, artigos em periódicos, obras especializadas e currículos de ensino – nos quais são abordados temas no escopo da Pré-história e da História Antiga, com pertinência para a reflexão sobre a narrativa histórica de longa duração no âmbito do ensino de História no nível fundamental.

PALAVRAS-CHAVE

Pré-História; História Antiga; Educação Básica; Currículo; Ensino.

ABSTRACT

The Ancient History field has been facing a problem about the contents that will be taught regarding Prehistory. The most recent discussions have shown that the canonical narrative on this topic is obsolete and even mistaken. Therefore, this paper's goal is to survey academic and pedagogical works, multiple articles and also teaching curriculums which addresses themes in the scope of Prehistory and Ancient History and helps to bring up discussions about a long-term historical narrative during classes for children from the elementary level.

KEYWORDS

Prehistory; Ancient History; Basic Education; Curriculum; Teaching.

INTRODUÇÃO

Inicia-se esse artigo¹ com uma importante reflexão do historiador estadunidense Moses Finley: “o passado é uma massa desconexa e incompreensível de dados incontados e incontáveis. Ele só pode tornar-se inteligível se for feita uma seleção em torno de um ou mais focos” (FINLEY, 1989, p. 5). Nesse sentido, o que se busca aqui é a análise de materiais acerca das temáticas que envolvem a Pré-história e a Antiguidade, além da preocupação com as práticas pedagógicas utilizadas no exercício do professorado que, de acordo com Funari, depara-se com “dificuldades de se encontrar materiais didáticos para o ensino da disciplina” (FUNARI, 2004, p. 1).

O curso de História Antiga tem se mostrado muito importante no campo da compreensão das sociedades, de forma a atuar, para alunos e professores, “como um instrumento de reflexão histórica crítica, útil para sua carreira docente e de pesquisa, em qualquer nível ou área de especialização” (FUNARI e GARRAFFONI, 2004, p. 2). Outrossim, as preocupações que envolvem o Ensino de História promovem especulações acerca da necessidade de estudar tal área e qual a sua finalidade. Por fim entendemos o que Le Goff quis dizer quando apontou para o fato de a História ser uma ciência diferente das demais, pois tem grande importância para a compreensão de eventos recorrentes nas sociedades ao longo do tempo, além de auxiliar na criação de um olhar crítico sobre tais eventos: “Falar de história não é fácil, mas estas dificuldades de linguagem introduzem-nos no próprio âmago das ambiguidades da história” (LE GOFF, 1990, p. 17).

Cabe trazer, nesse momento, uma introdução acerca do que se entende por “História Antiga”. Isso porque, teoricamente, História Antiga e Pré-História são dois campos distintos. O objetivo do Laboratório no qual esse estudo se insere é tentar construir linhas de reflexão que se estendam da Pré-História à Antiguidade e, até mesmo, produzir uma compreensão de História Antiga “profunda”, ou seja, estendida desde a Pré-História (GUERRA, 2020, p. 1-2). Nesse contexto, a Pré-História estudada é frequentemente aquela que se presta a uma narrativa das “origens” do que será observado na “História Antiga”. Isso é um problema, não tanto por essa noção de continuidade, mas principalmente porque a “História Antiga” abordada é a mediterrânica, é a “clássica” – com “clássica” incluímos os modelos canônicos de Mesopotâmia e Egito: urbanos, estatais, cerealíferos... ou seja, em diálogo com o ideal greco-romano que se construirá (BRASIL, 2018, p. 416-418; RODRIGUES, 2002, p. 2). Tais pontos serão abordados neste trabalho e seu ensino será criticado a partir da análise da BNCC em sua versão mais recente.

A História Antiga está presente na educação escolar desde a criação do Colégio Pedro II (1837), atuando como parte de um projeto de Estado responsável por caracterizar o país como “descendente da Europa” e membro pertencente ao “Ocidente”. Assim, é construída, paulatinamente, por meio da educação escolar, uma memória social e uma identidade do brasileiro como “herdeiro dos ancestrais da Europa” (gre-

1 Este artigo é uma versão modificada de um trabalho apresentado como parte do processo seletivo para a obtenção da bolsa de pesquisa, em março de 2020.

gos e romanos) (GUARINELLO, 2013, p. 7-15). Nesse sentido, se entende que a História Antiga é uma periodização emergente no século XIX utilizada para se referir a um período histórico geralmente marcado pelo surgimento da escrita (FUNARI, 2004, p. 4; SANTOS, 2017, p. 116; SILVA, 2010, p. 145).

Na construção deste trabalho, optamos por dividi-lo em algumas sessões a serem desenvolvidas da forma que melhor contemple os assuntos a serem tratados aqui. Primeiramente, tratamos do Ensino de História, fazendo alguns apontamentos sobre o estabelecimento da História como ciência, assim como a afirmação de sua disciplina e o surgimento das grandes áreas de Pré-história e História Antiga. Em um segundo momento, analisamos a Base Nacional Comum Curricular² (BNCC) como forma de observar como os conteúdos de Pré-história e História Antiga têm aparecido nos currículos de ensino, além de fazer uma investigação sobre esses conteúdos a fim de produzir reflexões sobre a narrativa histórica de longa duração nos âmbitos da escola e da academia. Trazemos também algumas reflexões de especialistas sobre a questão do livro didático (apontando que uma análise sistemática desse material – para a Pré-História em geral – ainda precisa ser feita); pôr fim, nas considerações finais sobre o tema, depois de analisado o seu conteúdo, apresentamos uma reflexão sobre os problemas encontrados nos currículos.

■ O ENSINO E A INSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA COMO CIÊNCIA E DISCIPLINA

O campo do Ensino de História vem se deparando com diversas dificuldades ao longo de sua trajetória como disciplina. A História é uma ciência diferente das demais. Todavia, todas as ciências são importantes e interessantes e cada cientista vai escolher sempre a que mais lhe agrade para que a ela se dedique e é nisso que consiste a vocação. Nesse sentido, a função do historiador – a qual ele se dedica – é encontrar uma ordem no processo da história humana, pois essa não possui leis, mas sim segmentos de ordens. Afinal, dizer apenas que a História é uma ciência do passado torna-se uma falácia, pois é absurda a ideia de o passado ser objeto da ciência, levando em consideração que o passado em si é uma ausência (BLOCH, 2002, p. 52; LE GOFF, 1990, p. 43; CHILDE, 1953, p.5 *apud* LE GOFF, 1990, p. 44). Assim, concordamos com Guarinello ao dizer que “o passado nos é inacessível, não existe mais e não pode ser reavivado ou recuperado como realmente foi. O único acesso que temos ao passado é pelo presente, por objetos, textos ou recordações de indivíduos vivos (...)” (GUARINELLO, 2003, p. 43).

2 Serão utilizadas as versões disponíveis em: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2015; BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2016; e sobretudo a mais recente: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

No âmbito profissional, também concordamos com Guarinello ao dizer que devemos nos atentar para o seguinte: a História como disciplina é capaz de produzir conhecimento de forma efetiva, mas esse também se depara com barreiras e está sujeito a limitações (GUARINELLO, 2003, p. 41). Todavia, para compreender melhor o que é tratado aqui, devemos voltar no tempo até o século XIX³, momento em que a ciência histórica é instituída na Europa. Tal recorte temporal foi considerado, por muitos pesquisadores, como crucial para processo de criação de formas distintas para expressar a relação dos homens com o passado. No âmbito do Brasil, Dominique Santos afirma que a tradição clássica está presente desde o século XVI, trazida pelos Jesuítas na expedição de Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil. A disciplina de História, no entanto, vai surgir apenas no século XIX, no colégio Pedro II, logo após a instituição da mesma como ciência na Europa (SANTOS, 2017, p. 115-116). É nesse momento que, ao passarem pelo processo de profissionalização, se estabelecendo como campos de pesquisa, a História e a Arqueologia⁴ alcançaram um novo nível de relevância, pois se tornaram ferramentas importantes para a construção de interpretações e noções objetivas do passado e, deste modo, distanciaram-se de outras formas de entendimento do mesmo (FUNARI, 2004, p. 4).

Cabe falar aqui também da ligação existente entre a ciência histórica e a arqueológica. Alguns historiadores como Moses Finley atribuem à Arqueologia um papel de certa forma secundário, como se essa fosse apenas uma auxiliar da História, chegando a ser considerada por ele, em alguns casos, redundante perante a pesquisa histórica, apenas corroborando informações já detidas pelo historiador (FINLEY, 1989, p. 57-82). Tal conceito é amplamente criticado por Ulpiano Bezerra de Menezes ao afirmar que esse tipo de informação arqueológica está presente na historiografia de forma puramente instrumental, desempenhando um papel de controle e, em alguns casos, complemento do documento textual (MENEZES, 1983, p. 104-105). Contudo, “no caso particular da História cabe destacar que muito se discutiu sobre o seu lugar, se pertenceria ao campo da arte (narrativa, literatura) ou se poderia ser considerada uma ciência objetiva” (FUNARI, 2004, p. 4). Além disso, uma disciplina voltada para o estudo da Antiguidade, no Brasil, só irá surgir na década de 1940, com a criação da primeira cadeira de História Antiga, na Universidade de São Paulo (SANTOS, 2017, p. 116; SILVA, 2010, p. 145).

Ademais, foi também no século XIX que ocorreu um aumento significativo dos

3 Vale destacar também que “conceitos tão familiares como Helenismo ou Romanização e ideias como a ociosidade das camadas populares gregas e romanas ou a concepção de dependência de egípcios e mesopotâmicos da natureza para o desenvolvimento de suas economias também tomaram forma a partir deste momento e ainda aparecem em trabalhos acadêmicos ou livros didáticos” (FUNARI, 2004, p. 4).

4 A teoria arqueológica é um conceito novo. Até a década de 1960 a Arqueologia foi assumida como um empreendimento prático. Foi durante o século XX que a ciência arqueológica se desenvolveu de forma gradual a partir de invenções como a datação por carbono 14 e de pensadores originários como Gordon Childe, que abordava os princípios dos saberes arqueológicos em *Piecing Together the Past* (1956). Foi a partir dos anos 60 que os arqueólogos começaram a se preocupar com a lógica de sua disciplina e com sua epistemologia. Nesse sentido, passou a ser considerada por alguns como uma ciência em potencial, estando voltada, no entanto, para a História e Pré-história da humanidade. Por conta disso as ciências arqueológica e histórica estão sempre ligadas uma a outra (RENFREW, 2005, p. 5).

investimentos nos estudos científicos voltados para as áreas histórica e arqueológica, fazendo com que o esforço dos especialistas crescesse e, assim, fosse multiplicada a coleta de dados causando o desenvolvimento de diversos métodos para a elaboração de modelos explicativos acerca do mundo antigo. O perfeito exemplo disso está no fato de que as periodizações ainda hoje utilizadas – como “Pré-História” e “História” – são oriundas desse momento (FUNARI 2004, p. 4), a primeira tendo sido cunhada por Daniel Wilson (1851) e consagrada por John Lubbock (1865), que introduziu também termos como “Paleolítico” e “Neolítico”, assim como a velha e a nova “Idade da Pedra”. Essas periodizações vão ser importantes para autores como Gordon Childe que, em suas “Revoluções Neolíticas”, trabalha as relações dos humanos com a natureza quando, após uma era glacial, o homem passa a deter o controle da provisão de seu próprio alimento, a partir da domesticação de plantas e animais (CHILDE, 1951, p. 59).

APRÉ-HISTÓRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Em *Questionamentos sobre o Neolítico na História que se ensina a partir de um diálogo entre os sítios arqueológicos da Ásia Ocidental e das terras baixas da Amazônia*, Lolita Guerra, professora do curso da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, aponta que “a pré-história do continente americano está frequentemente presente na historiografia escolar, no 6º ano do Ensino Fundamental, porém, não integrada a uma reflexão maior sobre a Antiguidade, centrada justamente nas sociedades mediterrânicas e oeste asiáticas” (GUERRA, 2019a, p. 1). A professora afirma que, canonicamente, a História Antiga dentro da universidade e da escola limita-se a lidar com materiais pré-históricos de maneira supostamente relevantes ao tratamento de temas recorrentes do mundo afroeurasiático, como a agricultura, a produção cerâmica e urbanização (GUERRA, 2019a, p. 2). Nesse sentido, o curso de História Antiga, ainda no âmbito da academia, estaria, então, partindo de uma seleção de conteúdos que mantém “de fora” da História questões passíveis de serem levantadas quando abordamos outros contextos, como o caso da pré-história da América Latina. Um exemplo importante são as reflexões trazidas pelos estudos conduzidos por Eduardo Neves acerca do Neolítico na Amazônia, interessante para se modificar a leitura que os historiadores da Antiguidade têm sobre as noções desse período, como a ênfase em oposições de tipo “selvagem x domesticado”. O autor traz informações sobre temas diversos como os efeitos de catástrofes na evolução da nossa espécie; pesquisas arqueológicas envolvendo achados cerâmicos que datam de pelo menos 5.500 anos e evidências de domesticação de plantas e animais (NEVES, 2016, p. 33). A respeito desses dois últimos, é interessante notar que, diferente dos modelos comumente encontrados – associação da produção cerâmica à domesticação de plantas e animais –, os centros de produção de cerâmica na América do Sul se encontram muito distantes das áreas onde há indícios de domesticação. Além disso, Eduardo Neves chama atenção para a existência de um

intervalo cronológico significativo entre as primeiras evidências de domesticação e a emergência da vida urbanizada, ou mesmo aldeã, na América, em comparação com a ocorrência desses mesmos processos na Anatólia e no Crescente Fértil, que se deu de forma quase simultânea (NEVES, 2016, p. 33-36). Essa questão será enfocada por James Scott (2017) – pontuado mais adiante –, o qual traz um debate mais detalhado acerca da “não naturalidade” desses processos..

Para introduzirmos as discussões acerca da Pré-história nos currículos – questão central desse tópico – analisamos as primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular (2015-2016)⁵ que, Segundo Dominique Santos, tinham como objetivo declarado a padronização do ensino no Brasil, prescrevendo objetivos de aprendizagem que deveriam definir uma parte significativa dos currículos das escolas de todo o país. No entanto, os conteúdos apresentados para a área de História causaram muita polêmica, pois foi considerado que aspectos importantes da disciplina foram abordados de forma “insuficiente”. Dentre outras áreas afetadas, a grande área de História Antiga foi uma das que praticamente foram excluídas do currículo proposto (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016; SANTOS, 2019, p. 128). Houve reação imediata por parte dos especialistas, que se manifestaram por meio das redes sociais, das mídias e por meio de artigos científicos.

Já na versão da BNCC de 2018⁶, Santos afirma que as mudanças foram visíveis. Tal versão sugere que, nos últimos anos do ensino fundamental, os professores de História trabalhem conceitos como tempo e espaço – categorias importantes para o trabalho do historiador, mas que foram insuficientemente abordados nas versões anteriores da BNCC – pensando uma cronologia capaz de servir à compreensão de eventos recorrentes em determinados momentos históricos. Sugere também a abordagem de questões como a aprovação das acepções e debates dos sentidos dos acontecimentos vivenciados por diferentes culturas e sociedades (SANTOS, 2019, p. 129). Em todo caso, os eventos selecionados são pensados de forma a atender determinados objetivos como, por exemplo, a compreensão de acontecimentos históricos específicos que anuam à criação de um olhar global da história, palco das interações ocorridas entre o Brasil e o restante do mundo ao longo dos séculos (BRASIL, 2018, p. 416). Além disso, esse modelo não está muito distante do eurocêntrico, sendo apenas adaptado para uma narrativa da História que tem o Brasil por referência (se torna pertinente falar dos grupos sociais apenas na medida em que eles interagem com o Brasil).

Para além dessas questões temos, nos campos da História Antiga e da Pré-história geral – primeiro na academia e posteriormente na escola –, o problema da utilização de termos inadequados no tocante aos estudos de determinados espaços geográficos. É nesse sentido que Guerra concorda com Daniel Snell ao dizer que o uso de termos como “Oriente Próximo” e “Oriente Médio” – muito utilizados em Car-

5 A primeira versão da BNCC sai em 16/09/2015. Já em 03/05/2016 a segunda versão é disponibilizada.

6 Cabe ressaltar que a terceira versão da BNCC é homologada em 20/12/2017, mas a versão só vai para as mãos do CNE em 02/04/2018. Esse histórico está disponível no site do MEC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

doso (1998) e Liverani (2016) – representam o eurocentrismo por classificar essas regiões a partir de sua distância em relação à Europa (SNELL *apud* GUERRA, 2019b, p. 149). Tal questão vai ser mais bem desenvolvida no prefácio da reedição de 2003 de *Orientalismo*, onde Edward Said salienta que os conceitos de “Oriente” e “Ocidente” são ontologicamente instáveis, constituídos pelos esforços humanos: “parte afirmação, parte identificação do outro” (SAID, 2007, p. 13).

Ademais, há uma seleção de conteúdos e debates que é feita, pois o uso do discurso pode servir tanto para traduzir as lutas e nos elucidar acerca dos sistemas de dominação, quanto como ferramenta para a obtenção daquilo que se deseja dominar. Por isso, as instituições reagem aos desejos do discurso de forma irônica: fazendo com que os começos sejam solenes, concedendo-lhe lugar, mas os desarmando de forma que se esse tiver algum poder, são as instituições que o detém (FOUCAULT, 1970, p. 1-5).

Assim, o que se percebe é que em meio aos saberes do Ensino Básico, com especial enfoque na História Escolar, os contextos pré-históricos são utilizados como instrumentos, abordados a partir de enunciados ocultos acerca do que deve ser validado na história humana, o que estabelece e em que consiste o que seria a “civilização” para que assim se possam construir noções que validem uma identidade apontada por um Estado – uma estrutura de organização social e política e, nesse caso, instituição que controla o discurso – que faz da História e da Escola instrumentos na criação de uma memória social que beneficie o Capital (GUARINELLO, 2013, p. 77-96; GUERRA, 2019a, p. 2).

Por fim, recorreremos a James Scott (2017) como forma de entender algumas questões que rodeiam conceitos tão polêmicos como “civilização” e “Estado” – comumente encontrados em trabalhos da área de História. Para tal, realizamos uma breve incursão junto ao autor em *Against the Grain: A Deep History of the Earliest States*, onde ele afirma que a narrativa tradicional se encontra em “frangalhos”⁷ diante dos avanços da Arqueologia, que contribuíram para a descoberta de novas evidências nos escopos da Pré-história e da Antiguidade (SCOTT, 2017, p. 16). Podemos encontrar em autores como Colin Renfrew (2005) e Bruce Trigger (2014) bons trabalhos acerca da história da Arqueologia, assim como os avanços significativos que essa importante área tem trazido para o estudo da pré-história. Além disso, muitas são as contribuições das pesquisas arqueológicas para uma melhor compreensão da mente e do pensamento humano (TRIGGER, 2014, p. 8). Como afirma Bruce Trigger (2014, p. 42), todos os grupos humanos parecem ter apresentado em algum momento um interesse em conhecer o seu passado. Todavia, esse interesse teve que se contentar, em grande parte da história da humanidade, com mitos, lendas e tradições que formam o cânon de diversos grupos étnicos. Porém, iniciada em Lubbock (1865) e corroborada por autores como Gordon Childe (1951), foi construída uma narrativa que buscava explicar o surgimento das primeiras “civilizações” humanas em um contexto pré-histórico. Scott vai criticar fortemente esse modelo, chamando-o de “romance”,

7 No sentido de ser uma narrativa quebrada, em pedaços (o adjetivo usado é *tatters*), que não tem mais validade ou cuja relevância é discutível e/ou questionável.

isto é, a construção de uma história unilateral sobre os primórdios da humanidade, segundo a qual os processos que incluem a passagem do modo de vida nômade para o sedentário, a domesticação de plantas e animais e a ascensão dos primeiros estados agrários teriam ocorrido de forma natural e inevitável. Contrariamente a isso, temos assentamentos agrícolas e pastoris surgindo em torno de 12 mil anos atrás. Contudo, os primeiros Estados do aluvião mesopotâmico só surgiram em algum momento há 6 mil anos, vários milênios após a primeira evidência de agricultura e sedentarismo na região (SCOTT, 2017: p. 16-20), o que nos leva a pensar em como essa “narrativa padrão” está se tornando obsoleta, no âmbito do estudo das “civilizações” pré-históricas, mas continua compondo os currículos de ensino.

■ **ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA "CONSTRUÇÃO" DA PRÉ-HISTÓRIA E SUA RELEVÂNCIA**

Pensada em um contexto mais amplo e global, a pré-história nos presenteia com uma vasta gama de questões históricas de suma importância para a compreensão dos sistemas e sociedades da contemporaneidade (GUERRA, 2019a, p. 2). O estudo desse período é importante também para que possamos entender o que estava aqui antes de nós, pois, de acordo com Colin Renfrew, a pré-história “é a história do tornar-se humano”, do nosso aparecimento como espécie. Cinco milhões de anos atrás não havia seres humanos que se assemelhavam a nós em aparência e comportamentos, nem entre os primatas da época (RENFREW, 2007, p. 9). Ou seja, o estudo da História que se envolve com a Pré-história opera em uma busca por fenômenos fundamentais para se pensar o humano em sua trajetória como espécie. A profundidade dessas questões é mais bem elaborada por James Scott (2017), que traz em seu trabalho importantíssimas discussões em torno da narrativa histórica de longa duração. Já em Aaron Worth (2012), encontramos um debate muito interessante sobre o horror provocado pela ideia de profundidade no século XIX, medo de que o autor afirma ser subjacente à perspectiva de tempo profundo (WORTH, 2012, p. 116), na qual podemos incluir as narrativas acerca do período pré-histórico.

É importante demarcar que a pré-história nem sequer “existia” há dois séculos. Não apenas não havia uma disciplina voltada para seu estudo, como a própria noção de pré-história, como um longo período histórico anterior à escrita, ainda não havia sido pensada. É nesse sentido que Kelley Donald aponta já no resumo de seu artigo que “a própria “pré-história” possui uma pré-história e inclui as primeiras investigações por meio das disciplinas (ou protodisciplinas) da mitologia, filologia, etnografia, antropologia, arqueologia e, principalmente, após a “história conjectural” do Iluminismo, através de investigações dos povos do Novo Mundo” (KELLEY, 2003, p. 17), o que confirma a profundidade apontada por Scott acerca desse estudo. Todavia o termo só vai surgir em meados do século XIX, quando Lubbock (1865) consagra a expressão cunhada por Daniel Wilson (1851) para se referir a esse vasto período da história. A

partir de Lubbock pudemos construir as noções da pré-história – dividida em grandes períodos, como Paleolítico e Neolítico – unidas às periodizações dos antiquaristas do século XVIII, que a subdividiram em idades (pedra, ferro e bronze, consecutivamente) na tentativa de construir uma ideia de “pré-história” europeia (TRIGGER, 1996, p. 93-124 *apud* GUERRA, 2019a, p. 3).

De acordo com Guerra, Lubbock apresentava uma interpretação acerca do Paleolítico como uma era marcada pelo compartilhamento do território da Europa com a megafauna extinta do continente e “observava diferenças e continuidades entre os primeiros momentos do uso da pedra e seus momentos mais tardios, em épocas já com difusão dos metais” (LUBBOCK *apud* GUERRA, 2019a, p. 3). Já o Neolítico representava um novo horizonte cronológico, no qual ferramentas sofisticadas eram produzidas pelo homem do “passado profundo” de uma Europa tida como “padrão” em termos raciais (LUBBOCK *apud* GUERRA, 2019a, p. 3).

Os sítios arqueológicos pré-históricos nos fornecem materiais de grande relevância para a historiografia. Segundo Guerra, “sua importância para nós deve-se à longuíssima duração de muitas das transformações que, às vezes contraditoriamente, estão na base de ações e escolhas de nosso tempo” (GUERRA, 2019a, p. 2). Essas transformações estão pautadas mesmo nos modelos canônicos de história da Pré-história, incluindo a passagem da vida nômade ao sedentarismo (quando ocorre) até a formação dos primeiros centros urbanos, além do advento da agricultura e da escrita. Esses elementos são constituintes do modelo de Childe, que reproduz uma “imagem tradicional” do Neolítico, associada à produção agropastoril, comunidades aldeãs sedentárias e difusão da cerâmica (LIVERANI, 2016, p. 71). Identificamos frequentemente que esse modelo está presente na historiografia escolar e é legitimado pelo Programa Nacional do Livro Didático (BOULOS, 2015, VAINFAS, 2015) e pelos currículos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e pela Base Nacional Comum Curricular em suas três versões (2015, 2016, 2018). Mas deixamos claro que não concordamos com este molde pelo motivo de que nem sempre um modelo de subsistência “substitui” o outro. Essas “passagens” não são naturais, não são o destino último e inevitável dos grupos humanos. Exemplo disso está no fato de que as primeiras comunidades e estados agrários da Mesopotâmia só surgiram nos últimos cinco por cento da nossa história como espécie, contrariando os modelos que afirmam que as comunidades foram “progredindo” gradativamente por mais de 6 milênios até a era dos combustíveis fósseis, que representa os últimos quatro por cento da nossa história (SCOTT, 2017, p. 16).

■ A PRÉ-HISTÓRIA GERAL E A PRÉ-HISTÓRIA DO ATUAL TERRITÓRIO BRASILEIRO

O 6º ano do Ensino Fundamental apresenta uma história voltada para o resgate dos registros do que seriam as primeiras sociedades, produzindo uma construção de

alteridades. Os conteúdos selecionados seguem uma ideia de transparecer assimetrias entre as culturas antigas, como por exemplo, a construção de uma Antiguidade Clássica diferenciada das demais sociedades e noções de mundo contemporâneas ao Mediterrâneo Greco-Romano do século V aEC ao início da Idade Média na Europa⁸ (BRASIL, 2018, p. 416-418; RODRIGUES, 2002, p. 2). Mais uma vez, podemos notar a seleção de conteúdos que se acredita serem mais importantes enquanto há uma marginalização de outros, como disposto a seguir (**tabela 1**). Nesse sentido, a tabela a seguir traz esses conteúdos que são os chamados “objetivos de aprendizagem” na forma de “habilidades” a serem dominadas pelos educandos.

Tabela 1: Comparativo dos conteúdos sugeridos pela BNCC (2018) para o 6º ano do Fundamental (adaptado do original).

Códigos	Habilidades	Observações
EF06HI01	Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas);	Logo de início encontramos a construção de noções como “tempo e espaço” que, como fora abordado nesse texto, são importantes para o trabalho do historiador.
EF06HI03 EF06HI04	Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação; Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano;	Nesse momento há uma tentativa de integração das “origens” do homem. No entanto, vemos tais origens abordadas em tópicos diferentes como se tratassem de homens diferentes. Há o homem (em um sentido ocidental e canônico) e o homem americano.

8 E aqui cabe trazer uma explicação do conceito de “Antiguidade tardia” como período que representa o “fim do mundo clássico” e não é tão cronologicamente preciso quanto se pensa (a própria ideia de “mundo clássico” também não é). Um autor a quem se deve recorrer nesse assunto é o Kostas Vlassopoulos, que em *Unthinking the Greek Polis* avalia a Antiguidade tardia a partir do que se pensou ser o “declínio da Pólis” após a Batalha de Queroneia, representando também o fim iminente da Antiguidade Clássica. No entanto o autor vai afirmar que, sobretudo no pós-guerra, começou-se a se pensar em uma continuidade da *pólis* em “autogovernos” nos períodos Helênico e Romano (VLASSOPOULOS, 2007, p. 46-50; 206). Outro importante autor é Peter Brown, com sua obra *The making of Late Antiquity* (1978), que já em seu prefácio indica um período de 200 a 700 anos (o que reflete bem a não precisão desse conceito), ao longo do qual o mundo antigo tardio se distingue do mundo clássico. Em suma, nas palavras de Lolita Guerra “a ideia de uma “Antiguidade Tardia”[...] seria produto, portanto, de um conjunto de transformações cuja coerência e alcance global não são de todo conhecidos, e as quais foram compreendidas por uma determinada historiografia como demarcadores de um rompimento com a cultura clássica” (GUERRA, 2014, p. 150-151).

EF06HI07 EF06HI08	Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades; Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras;	Novamente vemos um estudo sobre Antiguidade que tenta correlacionar o mundo afroeurasiático com o americano e suas culturas, seguido de outro voltado para as especificidades culturais e socioeconômicas dos grupos americanos e brasileiros (outro debate está na distinção existente nos estudos da América como um todo e daqueles relacionados ao Brasil).
EF06HI09	Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas;	Já nesse tópico (somado aos demais) podemos perceber a importância atribuída ao estudo do Ocidente a partir da premissa de influência exercida sobre as demais sociedades.
EF06HI10 EF06HI11 EF06HI12	Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da <i>pólis</i> e nas transformações políticas, sociais e culturais; Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano; Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas;	Aqui se corrobora o que foi dito anteriormente e o que vem sendo tratado ao longo deste trabalho acerca da priorização de conteúdos que tenham como epicentro o mundo greco-romano e suas importantes contribuições para as sociedades contemporâneas. Tal estudo há muito tem ocupado lugar de destaque no cânon da história das civilizações.
EF06HI15	Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado;	Outro ponto canônico a se destacar dentro da historiografia é a importância que as relações pessoais, culturais, comerciais e políticas têm dentro dos estudos sobre Antiguidade.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. p. 598

Em um contexto acadêmico, Guerra afirma haver um modelo normativo de Pré-história, no qual se apoiam obras de História Antiga editadas no Brasil e de ampla circulação – como *Memórias do Mediterrâneo*, de Fernand Braudel (2001), *O grande mar*, de David Abulafia (2011) e *Antigo Oriente*, de Mario Liverani (2016). Nesse sentido, Çatal Höyük (na Turquia) e o *tell es-Sultan* (na Palestina), são assentamentos neolíticos que aparecem frequentemente dentro desse modelo representando os estudos da Pré-história no contexto da Ásia Ocidental (GUERRA 2019a, p. 5-6), tal como outros sítios aos quais se atribuem demasiada importância por comporem o cânon de uma narrativa centrada no mundo eurasiático. Já para o atual Brasil, havia outro modelo onde, segundo Funari e Noelli (FUNARI e NOELLI, 2018, p. 13), as populações antigas que precederam a chegada dos europeus no atual território brasileiro não se encaixavam na concepção de História contemporânea às primeiras escavações, de acordo com a qual “a História seria a da civilização europeia, e a História do Brasil deveria ser narrada a partir da colonização” (FUNARI e NOELLI, 2018 *apud* GUERRA, 2019a, p. 6).

O avanço da Arqueologia fez com que os horizontes dos estudos da Pré-história se ampliassem, abrindo um leque cada vez maior de possibilidades e desa-

fos. De acordo com o estudo da professora Isabel Rodrigues sobre *A Pré-história do Brasil* nos livros didáticos, a temática Pré-Histórica tem aparecido de maneira cada vez mais frequente nos mesmos, principalmente nos anos escolares a partir quinta série do Ensino Fundamental, que hoje é tida como 6º ano (RODRIGUES, 2002, p. 2). A Pré-História escolar reitera frequentemente, no campo da “Pré-História geral”, um modelo único de civilização: agrário, urbano, estatal. Já no tocante à Pré-História do atual território brasileiro nos livros didáticos e nos currículos escolares, não há correlação com a Pré-História “geral” – portanto, o Brasil fica “fora da civilização”. Pode-se notar que em sua maioria os conteúdos sobre a Pré-história aparecem nos livros de história de maneira “generalizada, fantasiosa, ficcional” (RODRIGUES, 2002, p. 2), o que corrobora com a visão de Eduardo Neves, exteriorizada em entrevista ao site da FAPESP (2018), na qual ele afirma que nosso “passado remoto” é construído através do senso comum (NEVES, 2018 *apud* GUERRA, 2019a, p. 5). Não obstante, de acordo com André Soares em *A arqueologia nos livros didáticos*, é possível observar a desvalorização do estudo dos povos originários do atual Brasil nas escolas estaduais brasileiras e a criação de uma narrativa nacional que prioriza o ponto de vista do colonizador, colocando-o como superior em detrimento dos povos colonizados. “A história do Brasil passa a existir apenas após a chegada dos portugueses, que são ditos como os desbravadores e descobridores do país, sendo que aqui já habitavam os povos nativos” (SOARES, 2013, p. 521). Acerca desse modelo que constitui o cânone da Pré-história geral em contraposição com a do Brasil, Lolita Guerra afirma que:

Na Amazônia foram encontradas as primeiras cerâmicas produzidas nas Américas, assim como evidências muito antigas de domesticação vegetal. Porém, a trajetória histórica das populações envolvidas nesses processos não seguiu a lógica evolutiva consagrada nos manuais de arqueologia e naturalizada por eles. Aí está o sentido político de uma pré-história que inclui o Brasil (GUERRA, 2019a, p. 5).

Concordamos em dizer que os conteúdos apresentados acerca da “pré-história” do território que atualmente compreende o Brasil não dialogam com os referentes aos contextos tradicionais, favorecidos por uma historiografia europeia, centrada em discussões sobre a Ásia ocidental e o Mediterrâneo (GUERRA, 2019a, p. 5). Essa segregação de conteúdo é, então, a responsável pela separação da pré-história do território brasileiro e a canônica que está na base da “herança cultural” e reflete as noções que o senso comum reproduz acerca da “nossa pré-história” (GUERRA, 2019a, p. 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

James Scott (2017) nos introduz no âmago das discussões acerca dos problemas encontrados na “narrativa padrão” da História, ou seja, sobre a forma como os

modelos canônicos do fazer história estão equivocados em diversos sentidos. Para tal, o autor se propõe a questionar e criticar esses modelos, fazendo uma análise sistemática de suas discrepâncias e mostrando os pontos onde essa narrativa se quebra, evidenciando suas brechas e apontando para a uma história muito mais “profunda” como forma de contrapor a tradicional. Apoiamo-nos em autores como Scott justamente para não cairmos no erro de continuar produzindo uma história a partir de pressupostos tão ultrapassados como a unidirecional linearidade dos eventos decorrentes da Pré-história e a naturalidade das passagens de um modelo de vida para outro (nômade x sedentário; caçador-coletor x agricultor-domesticador; selvagem x civilizado; etc.). Recorremos também aos estudos de Eduardo Neves (2016) para exemplificar como a narrativa pode mudar de acordo com a realidade dos eventos tratados e também para mostrar que uma análise precisa ser pensada acerca da inclusão dos conteúdos de Pré-história do atual Brasil e da América Latina no âmbito da Pré-história geral. Assim, apontamos para a relevância desses estudos na construção de uma narrativa que defronte com o modelo padrão e unívoco frequentemente reafirmado, no qual uma história afroeurasiática (África e Ásia são abordadas à medida que se relacionam com a Europa) é privilegiada. Além disso, pudemos perceber também, a partir da leitura de autores como Isabel Rodrigues (2002), Alfredo Boulos Júnior (2015), Ronaldo Vainfas (2015), Dominique Santos (2017; 2019), Lolita Guerra (2019a; 2019b), entre outros, como esses moldes canônicos de se enxergar a história (destacando a Pré-história e a Antiguidade como enfoque principal deste estudo) estão na base das seleções de conteúdos que se julgam serem passíveis de se ensinar nas escolas de ensino básico. O que é um problema, pois se assume, então, que esses conteúdos selecionados sejam mais importantes de serem abordados do que outros, abrindo mão do que poderia gerar uma contribuição mais ampla e efetiva para uma maior compreensão sobre os muitos aspectos da História geral em contextos diversos.

Discorremos um pouco também sobre o que os autores tinham a dizer acerca da seleção e da abordagem de conteúdos que compõem os currículos de ensino e os livros didáticos de história das séries finais do ensino fundamental e, sobretudo, do 6º ano. Nesse âmbito incluímos também críticas à essa seleção de conteúdo, apontando que uma reflexão sobre esse assunto precisa ser produzida. Por fim, foi feita uma análise detalhada acerca do que os autores afirmam ser tratado pelos currículos de ensino, assim como da própria Base Nacional Comum Curricular em suas três versões (2015;2016;2018). Assim, voltamos à passagem de Pedro Paulo Funari (2004) que trazemos no início desse trabalho e entendemos então as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores e demais profissionais da área de História, assim como de suas subáreas e suas áreas irmãs⁹, no que diz respeito à produção de materiais acadêmicos e didáticos com vistas a uma melhor compreensão das sociedades históricas e pré-históricas e que contemplem uma seleção de temas diversos.

9 E aqui adoto essas expressões para me referir, respectivamente, às grandes áreas de História Antiga e Pré-história, assim como à área da Arqueologia, que dialoga intimamente com a histórica.

FONTES

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2015

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOULOS, J. A. *História. Sociedade & Cidadania*, 6º ano. São Paulo: FTD, 2015.

BLOCH, M. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. André Telles (trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BROWN, P. *The Making of Late Antiquity*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

CHILDE, G. *Man makes himself*. New York: Mentor Books, 1951.

CORSI, S. Aspectos do ensino de História Antiga no Brasil: algumas observações. *Alétheia: Revista de estudos sobre Antiguidade e Medievo*, v. 1, São Paulo, 2010.

FINLEY, M. I. Mito, memória e história. In: *Uso de Abuso da História*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FOUCAULT, M. *A Ordem do discurso*. Graciano Barbachan (trad.), Paris: Gallimard, 1971.

FUNARI, P. P.; GARRAFONI, R. S. História Antiga na Sala de Aula. *Textos Didáticos n.º 51*, Campinas, IFCH/UNICAMP, Julho de 2004.

GUARINELLO, N. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, (2013) 2018.

GUARINELLO, N. Morfologias da História. As formas da História Antiga. *Politeia: Hist. e Soc.* v. 3, n. 1, 2003. P. 41-61.

GUERRA, L. G. *Laboratório de Pesquisa e Ensino em História Profunda da Humanidade (LEPH-FFP). Projeto*. Rio de Janeiro: UERJ/CETREINA, 2020.

GUERRA, L. G. *Noturno Vagar: O eu mortal imortal nos hieoi lógoi de Élio Aristides*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2014.

GUERRA, L. G. Questionamentos sobre o Neolítico da História que se ensina a partir de um diálogo entre os sítios arqueológicos da Ásia Ocidental e das terras baixas da Amazônia. In: *ANPUH. Anais do 30o Simpósio Nacional de História*. Recife: UFPE, 2019a.

GUERRA, L. G. Reflexões sobre os sentidos dos passados distantes na formação de professores: O Oriente e a Antiguidade como imagens míticas. *Transversos: Revista de História*, n. 16, Rio de Janeiro, 2019b.

KELLEY, D. The Rise of Prehistory. *Journal of World History*, vol. 14 no. 1, 2003, p. 17-36.

LIVERANI, M. *Antigo Oriente*. São Paulo: EdUSP, 2016.

- LUBBOCK, J. *Prehistoric times*. London: Williams and Norgate, 1865.
- MENESES, U. B. A cultura material no estudo das sociedades antigas. *Revista de História*, n. 115, pp. 103-117, São Paulo, 1983.
- NEVES, E. Não existe Neolítico ao sul do Equador: As primeiras cerâmicas amazônicas e sua falta de relação com a agricultura. In: BARRETO, Cristiana; SILVA, Helena Pinto; BETANCOURT, Carla Jaimes. (Org). *Cerâmicas Arqueológicas amazônicas: rumo a uma nova síntese*. Belém: IPHAN: Ministério da Cultura, 2016.
- NEVES, E. Perfil: arqueólogo da Amazônia. *Pesquisa FAPESP*. 04 de setembro de 2018.
- NOELLI, F. S.; FUNARI, P. P. A. *Pré-História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2018.
- RENFREW, C. *Prehistory: the making of the human mind*. NY: Modern Library, 2008.
- RENFREW, C.; BAHN, P. *Archaeology: The key concepts*. New York: Routledge, 2005.
- RODRIGUES, I. C. MARINOCI, M. C. *A Pré-história do Brasil nos livros de História para 5º à 8º séries do Ensino Fundamental*. Maringá: UEM, 2002.
- SAID, E. W. *Orientalismo: O Oriente como Invenção do Ocidente*. Rosaura Eichenberg (trad.), São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTOS, D. O ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. *Outros Tempos*, vol. 16, n. 28, Blumenau, 2019, p. 128-145.
- _____. O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: Reflexões a partir dos Dados da Plataforma Lattes. *Mare Nostrum: Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo*, v. 8, n. 8, pp. 115-145, São Paulo, 2017.
- SOARES, A. L. M.; PERIUS, Eduardo; AREND, Jéssica F. A arqueologia nos livros didáticos. *Revista Latino-Americana de História* Vol. 2, nº. 6, Agosto de 2013.
- SCOTT, J. *Against the Grain: A Deep History of the Earliest States*. New Haven: Yale University, 2017.
- TRIGGER, B. *História do pensamento arqueológico*. Ordep Trindade Serra (trad.), 2º ed. Odysseus, 2004.
- VAINFAS, R.; FERREIRA, J.; FARIA, S. C.; CALAINHO, D. B. *História.doc, 6º ano*. São Paulo: Saraiva, 2015.
- WORTH, A. Arthur Machen and the horrors of Deep History. *Literatura e Cultura Vitoriana*, Vol. 40, n. 1, pp. 215-227, 2012.
- VLASSOPOULOS, Kostas. *Unthinking the Greek Polis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.