

## OS DOCUMENTOS CURRICULARES E O ENSINO DA ANTIGUIDADE:

### Uma análise do Eurocentrismo na Educação Básica

**KEILA DOS SANTOS CARVALHO**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB

**ALEXANDRE GALVÃO CARVALHO**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB

#### Resumo

O presente trabalho tem a pretensão de estimular a reflexão crítica e corroborar numa inter-relação entre teoria e prática acerca da manifestação do eurocentrismo nos documentos curriculares da educação básica. Questionando a construção desse conceito historicamente, bem como, as suas reverberações no processo de formação e desenvolvimento do sujeito. Para isso, visa problematizar como os usos e configurações do eurocentrismo impactam a vida e a realidade dos alunos. Além disso, buscamos questionar como a Antiguidade vem sendo concebida historicamente, no intuito de legitimar a visão de uma Europa etnocêntrica, superior e mais civilizada quando comparada às demais regiões. Essa noção é corroborada pela narrativa construída pela História antiga, pautada nas regiões de Grécia e Roma como gênese da civilização ocidental e Egito e Mesopotâmia como base do que conhecemos hoje como oriente, isto é, o enfoque dessas narrativas se dá para o berço da “grande civilização”, a europeia, e limitada somente a ela. Portanto, buscaremos identificar como essas problemáticas vêm sendo trabalhadas no contexto da Educação Básica, buscando superar o eurocentrismo e propor uma abordagem mais global da História.

**Palavras-chave:** Documentos Curriculares. Ensino da Antiguidade. Eurocentrismo.

#### Abstract

The present work aims to stimulate critical reflection and corroborate an interrelationship between theory and practice regarding the manifestation of Eurocentrism in basic education curriculum documents. Questioning the construction of this concept historically, as well as its reverberations in the process of formation and development of the subject. To do this, it aims to problematize how the uses and configurations of Eurocentrism impact the lives and reality of students. Furthermore, we seek to question how Antiquity has been historically conceived, with the aim of legitimizing the vision of an ethnocentric, superior and more civilized Europe when compared to other regions. This notion is corroborated by the narrative constructed by ancient History, based on the regions of Greece and Rome as the genesis of Western civilization and Egypt and Mesopotamia as the basis of what we know today as the East, that is, the focus of these narratives is on the cradle of “great civilization”, the European one, and limited only to it. Therefore, we will seek to identify how these problems have been addressed in the context of Basic Education, seeking to overcome Eurocentrism and propose a more global approach to History.

**Keywords:** Curriculum Documents. Teaching of Antiquity. Eurocentrism.

## Introdução

O objetivo desse trabalho é discutir e reiterar a importância do estudo e do ensino da história Antiga na educação básica, nos anos finais do ensino fundamental, pós Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017). Identificando as problemáticas que envolveram o processo de construção, apontando possíveis anacronismos e equívocos que possam ser reproduzidos na última versão do documento. Para além disso, aspira problematizar as intencionalidades dos discursos promulgados nesse contexto, entendendo as diretrizes curriculares como um espaço de intensas disputas políticas, em que, as intenções do sujeito estão intrínsecas nesse cenário.

É imprescindível romper com a visão eurocêntrica que, no contexto da expansão europeia, atribuiu a originalidade da cultura “Ocidental” à Grécia e Roma, bem como, simplificou toda a cultura “Oriental” a uma base comum, nas regiões do Egito e Mesopotâmia. Refletir sobre os significados do eurocentrismo e como este conceito afeta a formação do sujeito, demonstrando que a noção eurocêntrica e ocidentalizante é uma construção intencional, que busca atender a uma demanda específica e corrobora na proliferação do ideal da existência da soberania de uma etnia em detrimento da outra. Tal problemática pode ser legitimada por meio do ensino de uma História Antiga que não é pensada a partir das necessidades sociais, para isso, é preciso traçar um diálogo entre antigos e modernos que atribua sentido e significado no desenvolvimento do indivíduo.

Propomos uma visão mais global da História buscando romper com as narrativas que apresentam o Ocidente como uma entidade geográfica hegemônica, que é superior e civilizada frente ao Oriente bárbaro e inferior. Essa concepção eurocêntrica de ler a História se encontra enraizada estruturalmente na mentalidade social contemporânea e, para contrapor a isso, precisamos aplicar essas reflexões para o campo do ensino sistematizado: a escola e todos os campos que a envolve. À exemplo do livro didático, este importante instrumento precisa ser compreendido como uma produção de um autor, envolto de circunstâncias próprias, complexas e com suas especificidades; é uma ferramenta sujeita à BNCC, tendo por obrigação atender as competências e habilidades por ela exigida.

Refletiremos sobre um recurso importante, na perspectiva prática, que é a utilização de fontes em sala de aula, à exemplo dos mitos, que permitem ao professor/pesquisador aprofundar nas temáticas da Antiguidade, possibilitando trabalhar conceitos intrinsecamente relacionados ao processo formativo do sujeito, desde aspectos mais simples, relacionados a vida cotidiana, até os mais complexos que interferem na subjetividade do indivíduo.

## DOCUMENTOS CURRICULARES, EUROCENTRISMO E A ANTIGUIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento político educacional de cunho normativo, responsável por estabelecer as aprendizagens consideradas essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação básica brasileira. Sua função curricular implica direcionar o que o aluno estuda (Sacristán, 2013), sendo um contexto multidimensional e político envolvendo disputas e dilemas que interferem diretamente na formação do estudante.

Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do Estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo [...] de tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática de didática que se desenvolve durante a escolaridade. (Sacristán, 2013 p. 17)

Dito isto, pensar currículo implica investigá-lo como um espaço de disputas. Sacristán (2013) discute as várias dimensões que o envolvem, dentre elas, o potencial de regular a formação do estudante. Para o autor, ele é responsável pelo percurso e organização daquilo que será ensinado ao aluno. Sendo assim, o currículo configura uma sistematização de conteúdos, interferindo diretamente na prática cotidiana escolar e, conseqüentemente, na didática e desenvolvimento do processo formativo do sujeito.

A escolha sobre o que será ensinado nas escolas não é neutra (Lopes, 1997), está sujeita a múltiplas determinações, fruto de uma construção cultural estruturada nas diferentes possibilidades de usos do currículo. Compreender seu funcionamento pressupõe identificar o caráter regulador e a natureza das imposições, refletindo sobre sua finalidade (Sacristán, 2013, p.23). Para isso, é preciso levar em conta o contexto de produção do currículo, imerso em contradições sociais, além de conflitos de opções antagônicas orientadas por meio de concepções parciais e interesses intrínsecos.

Dessa forma, é de fundamental importância evidenciar e refletir acerca dos objetivos pedagógicos a serem alcançados, seja por meio da escolha de conteúdos, estes por sua vez embebidos em tradições próprias, seja pela seleção de competências e habilidades a serem desenvolvidas, determinadas no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, devemos nos instigar a quem interessa a norma curricular estabelecida, qual modelo de sujeito está sendo formado e para qual finalidade.

No processo de construção da BNCC, foram publicadas três versões, resultadas de intensas disputas, ainda assim, a última versão promulgada em 2017, é passível de muitas críticas. Na discussão sobre as temáticas de História a serem ensinadas na primeira versão do documento, havia a pretensão de um ensino anti-eurocêntrico, defendia-se a centralidade na história nacional iniciada após a chegada dos europeus e excluindo os conteúdos de História Antiga e Medieval. Porém, isso demonstra uma contradição pois, omitir a presença dessas áreas no currículo da Educação básica, não garante um ensino sem a centralidade europeia pois, para uma narrativa se constituir como eurocêntrica, não é necessário falar diretamente da Europa (Carvalho; Carvalho, 2022).

O foco dessa análise é a última versão da BNCC (2017) para os anos finais do Ensino Fundamental, especificamente para a área de História Antiga que ainda carece tratar temas sensíveis à sociedade contemporânea. Partindo do pressuposto que o fazer histórico implica em buscar no passado demandas levantadas no presente (Júnior, 2019) e, por conseguinte, a omissão de determinadas temáticas contribui na naturalização das diferentes formas de exclusão social, isto é, a forma como o ensino da Antiguidade é direcionado no currículo, reforça a ideia de falta de diálogo entre o mundo antigo e o contemporâneo (Moerbeck, 2021).

Mediante as críticas levantadas no estudo e ensino da História Antiga, a área tem passado por mudanças, no que tange aos modelos interpretativos aderidos nas narrativas das sociedades antigas. Para isso, tem buscado destacar os múltiplos sujeitos sociais presentes em nossa sociedade e, conseqüentemente, descentralizando o estudo da Antiguidade. Tais mudanças só foram possíveis a partir de 1960, fruto das reivindicações e manifestações sociais deste período:

As discussões sobre as relações de gênero, tema de primeira importância nas humanidades e também nos movimentos sociais contemporâneos, também se fizeram sentir nos estudos sobre a Antiguidade, e hoje constituem uma temática de particular interesse para os investigadores nacionais e estrangeiros. Em particular, destaca-se a experiência histórica feminina, obliteradas inúmeras vezes nas narrativas históricas. (Funari, 2021. p. 5)

Os estudos sobre a Antiguidade têm atendido as demandas das minorias e são frutos das necessidades das sociedades contemporâneas, esta por sua vez, composta por sujeitos múltiplos e complexos, buscam encontrar no passado sua própria história. Apesar dessas pesquisas já fazerem parte dos quadros teóricos e historiográficos das universidades, tais mudanças não têm chegado de modo efetivo no contexto da Educação básica, ocasionado por diversos fatores, como a grande

demanda curricular, preocupada primordialmente com as avaliações em larga escala (Júnior, 2019) que impossibilitam adquirir espaço e autonomia para trabalhar temáticas em diálogo com as realidades dos discentes, as condições de trabalho dos professores com número excessivos de turmas, baixo salário, além da redução da carga horária da disciplina de História e, aliado a isso, a falta de incentivo a formação continuada dos professores para que estes tenham acesso a esses novos estudos.

A realidade do trabalho docente na ministração das aulas na Educação Básica, principalmente nas escolas públicas brasileiras, é precária e de pouco recurso. Na maioria das vezes, o livro didático se apresenta como um dos principais materiais de orientação do professor, concomitantemente, é o principal instrumento de acesso ao conhecimento sistematizado que muitos dos alunos possuem. Portanto, os conteúdos apresentados no livro didático acabam sendo recebidos como verdade histórica e, muitas vezes, o despreparo do professor na formação docente e o excesso de trabalho contribui no aumento e reforço dessa problemática

Sendo assim, essa ferramenta precisa estar atualizada com os novos estudos, sobretudo na articulação de temáticas que dialoguem com a nossa diversidade social, como: gênero, hegemonia, religião, política, diversidade, sexualidade etc. Essa ferramenta deve ser vista com um discurso com ideologias e interesses presentes que devem ser identificados e refletidos, além de algumas problemáticas ainda existentes, como a tendência a naturalizar as narrativas que perpetuam uma noção de herança entre antigos e modernos, bem como, conteúdos anacrônicos, simplificados e desatualizados.

Para compreendermos melhor o livro didático presente nas escolas, é necessário questionar o contexto que envolve a produção desse recurso pedagógico. Defini-lo de modo objetivo, se torna complexo quando analisamos as múltiplas dimensões que o envolvem, ele está sujeito às diretrizes curriculares da BNCC que, por sua vez, estabelecem as habilidades e competências a serem desenvolvidas, a partir de unidades temáticas pré-estabelecidas. Além disso, se configura como um produto de um autor, envolto de particularidades, especificidades e intenções próprias, bem como, está refém das demandas do mercado editorial, cujas exigências moldam e interferem diretamente no produto final. Dessa forma, é preciso destacar e questionar as ideologias e abordagens presentes nesses materiais didáticos, analisando a quem interessa essas narrativas que estão postas.

[...] o próprio livro didático assume uma posição privilegiada dentro do processo pedagógico, tanto em virtude das lacunas da formação docente quanto do excesso de afazeres ou mesmo do comodismo do professor, que não encara adequadamente a tarefa de criticar o livro didático, [...] esse problema se torna particularmente grave no ensino de História Antiga na medida em que, em virtude do despreparo do professor para lidar com temas da Antiguidade, [...] as informações contidas no livro didático acabam por vezes adquirindo um status de verdade histórica [...] (GONÇALVES; SILVA, 2008, p. 25)

Assim, o currículo se constitui enquanto uma estrutura complexa desde a sua formulação, com preferências e valorização de conteúdos e habilidades interligados a paradigmas eurocêntricos que desconsideram as múltiplas identidades constituídas no contexto social do país. Portanto, devemos problematizar a atribuição de sentidos aplicados ao ensino de História Antiga no currículo, destacando seus usos e apropriações.

Carvalho e Carvalho (2022) problematizam a manifestação do eurocentrismo no ensino da Antiguidade na BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, em sua aplicação ao livro didático, defendendo a manutenção da área por meio de pressupostos como: a desnaturalização de algumas construções históricas tradicionais, diálogo com a realidade contemporânea mediante o contraste entre as mudanças e permanências no tempo, além de propor alguns princípios, ancorados em Moerbeck (2021), ao pensar currículo. São eles:

[...] reconhecer ser legítimo “ideias científicas de matriz europeia” sem apontar outros continentes como herdeiros passivos dessas ideias [...] problematizar o tradicionalismo cronológico e a Antiguidade Clássica como ideias complexas e não naturais, diretamente ligada a Europa [...] trabalhar a alteridade, através dos ritos, mitos, organizações sociais e políticas da Antiguidade que não existem mais hoje em dia [...] pensar a História Antiga junto aos debates atualizado nas universidades e em diálogo com a sociedade contemporânea [...]. (Carvalho; Carvalho, 2022, p.7).

Moerbeck (2021) aponta a displicência da última versão da BNCC quanto a recepção de temas da Antiguidade, principalmente no que tange a falta de diálogo com o mundo contemporâneo. Vale ressaltar que isso pode contribuir na normalização das distintas formas de exclusões sociais e, apesar de termos no Brasil uma Constituição (1988) para garantir os direitos dos cidadãos, exercê-los na prática requer uma sociedade comprometida com isso.

Todavia, vivemos em um país racista, onde a sociedade não possui uma consciência histórica disso, dessa forma, a maneira como os conteúdos da Antiguidade é abordada afetam diretamente a formação crítica do sujeito, ou seja, “o mundo clássico pode aparecer tanto como inspirador da luta pela liberdade e pela

igualdade, como pode, mais comumente, servir para justificar o status quo patriarcal e opressivo (Funari, 2004, p. 21)

Diante dessa sociedade hiper conectada e globalizada, onde as redes sociais permeiam as relações intrinsecamente, cabe aos professores a tarefa de contribuir na formação de indivíduos conscientes e capazes de refletirem criticamente sobre as representações do mundo Antigo moldadas nos meios de comunicação e apropriadas pela sociedade contemporânea de distintas formas que devem ser contrapostas pela escola (Moerbeck, 2021. p.67).

Outro documento importante é o Documento Referencial da Bahia (DCRB), criado no intuito de orientar as Instituições Educacionais da Rede Básica a construírem seus currículos, por meio dos Projetos Políticos Pedagógico (PPP), sem abandonar o que é proposto pela BNCC. Ou seja, este documento de caráter normativo, visa adaptar as propostas do currículo nacional para as especificidades sociais, políticas, econômicas e culturais do Estado da Bahia. Sendo assim, possui uma certa autonomia para preencher determinadas lacunas presentes na BNCC e propor temáticas que dialoguem com a realidade social baiana.

Ao analisarmos este documento, observamos que o texto que antecede as competências e habilidades, orienta quanto a importância de tratar pluralidades do território baiano rompendo com generalizações e exclusões identitárias, levantando o debate do porquê aprender História na Educação Básica. Compreende os objetos de estudo como uma produção humana que deve ser localizada em seu tempo e espaço. O DCRB alerta, ainda, para a garantia do reconhecimento da diversidade identitária da sociedade e se compromete a potencializar as múltiplas aprendizagens e a não naturalização de diferenças sociais e étnicas.

No entanto, mantém os direcionamentos propostos pela BNCC, sem problematizar, por exemplo, a noção de herança passiva entre as sociedades antigas e modernas, com enfoque para um recorte cronológico linear que valoriza a história europeia como berço da civilização mundial, nem ao menos conduz a um diálogo entre os conteúdos propostos e as especificidades culturais e sociais da Bahia. Reconhecer o caráter transformador da História, como um instrumento de construção de identidades no texto introdutório, não isenta o documento de perpetuar uma abordagem que privilegia uma sociedade em detrimento de outra nas temáticas abordadas.

Vale ressaltar que o eurocentrismo se constitui como um conceito que perpassa as discussões curriculares, se configura como uma concepção atrelada à própria noção de colonialidade, estabelecendo um padrão de poder e saber muito debatido na perspectiva decolonial. Partindo do pressuposto de sermos indivíduos fruto do processo de colonização europeia, temos a difusão de suas ideias atrelado a nossa construção histórica de forma intrínseca, constituindo nossos modos de ser e saber. Logo, historicizar o conceito de eurocentrismo se faz necessário para compreender, identificar e romper com as amarras dessa colonialidade.

Portanto, a principal problemática está para além da escolha de conteúdos que compõem o currículo, consiste no modo em que a abordagem desses é direcionada. Identificar o eurocentrismo nos documentos curriculares perpassa a própria área da disciplina escolar de História, pois, ao refletirmos quanto à concepção de colonialidade do 'ser', devemos problematizar a manifestação eurocêntrica na finalidade curricular estabelecida. Melo e Ribeiro (2019), ao analisar essas discussões, propõe uma alternativa curricular embasada no movimento Zapatista, por meio do pensamento decolonial, oriundo de movimentos latino americanos, em prol de uma educação que valoriza as identidades sócio culturais de grupos subalternos e busca romper com os padrões ocidentais estabelecidos.

Júnior (2016) identificou caminhos de superação do eurocentrismo na BNCC, com enfoque no ensino de História, ainda na fase preliminar do documento. O autor defende que o ensino não pode estar fadado a desenvolver produtos descontextualizados e sem valor social. É necessário criticar a formação monocultural dos sujeitos, caracterizado por um discurso de hierarquização social passiva, sem apontar as interferências e reverberações que permeiam a pluralidade histórica.

Vale ressaltar que a BNCC é fruto de interesses neoliberais (Giroto, 2019), evidenciado na Pedagogia das Competências (Silva, 2008) e desenvolvimento de habilidades, cujo alicerce está pautado nas avaliações em larga escala (Giroto, 2019) que orientam políticas de educação e induz a formulação dos currículos para atender a essas demandas. Segundo Júnior (2019), no que tange ao campo da disciplina de História, o documento permanece fadado a um ensino informativo e cronológico, pois, apesar de existirem diferentes caminhos para organizar os conteúdos e problematizar o conhecimento histórico, permanece privilegiando eventos considerados mais importantes. Estes por sua vez, sempre ligados à centralização da história europeia.

Problematizar essa cronologia estabelecida no currículo, se faz necessário para compreendê-la enquanto retrocesso da própria noção de História, reduzindo-a aos fatos históricos. Essa forma de organização dos eventos passados, não contribui na atribuição de sentidos por parte dos estudantes, porém, isso não pressupõe negar a cronologia, mas, reconhecer que essa não é a única forma de organização do conhecimento histórico (Júnior, 2019, p. 191).

Júnior (2019) também destaca ser necessário considerarmos a pouca carga horária destinada à disciplina de História, estabelecida na maioria das escolas públicas brasileiras, pois, impede propostas de trabalho que levem em conta a inserção das especificidades históricas locais para a construção de um conhecimento que atribua sentidos por parte dos estudantes.

Outro ponto importante no estudo do autor, se dá ao apontar a discrepância entre os textos introdutórios e os cursos propostos na BNCC do Ensino Fundamental em História. Nos enunciados, se faz presente afirmações como: reconhecer o estudo da História como oriundo de uma construção crítica, entendendo-a para além de meras informações; defende a importância da utilização de documentos em sala de aula; estabelece a comparação como um instrumento metodológico para trabalhar outros tipos de sociedade; dentre outras propostas. Todavia, as habilidades e objetos do conhecimento estabelecidos não contribuem para desenvolver o que foi proposto.

Portanto, refletir sobre a BNCC e seus impactos nas aulas de História Antiga, consiste em dimensionar como o ensino tem sido constituído. Apesar do discurso de defesa de uma formação crítica e cidadã, este documento ainda carece evidenciar temas urgentes e sensíveis em nossa sociedade. As problemáticas existem desde seu processo construtivo, visto que, é uma política fruto da articulação de interesses do setor privado, buscando conservar o teor técnico na formação básica do cidadão.

As pesquisas em torno do ensino e didática da História apontam a necessidade de investigar previamente como os alunos concebem o passado, bem como, a realidade social, cultural e política que o cerca. A partir disso, o professor cria mecanismos de aprendizagem com estratégias didáticas que estimulem o indivíduo à consciência histórica.

Junior (2021) salienta que “o apego a narrativas, ideias, valores ou princípios sociais” (p. 39) tendem a desdobrar-se em negacionismos legitimados, principalmente, por discursos religiosos ortodoxos. No que tange as aulas de História

Antiga, principal área trabalhada na disciplina de História do sexto ano dos anos finais do Ensino Fundamental, esses desdobramentos podem ser evidenciados a partir da resistência dos alunos em conceber os cristianismos, por exemplo, enquanto mitologia similar às experiências religiosas de outras sociedades antigas.

Cabe a ressalva que falar sobre religião envolve uma pluralidade de perspectivas, portanto, ao olhar o passado, tomamos como premissa fundamental instigar o sujeito a pensar historicamente, buscando atribuir sentidos às circunstâncias que permeiam o presente de forma crítica. O ensino da Antiguidade nas escolas pode contribuir de modo significativo nesse sentido, ao articularmos com o desenvolvimento do sujeito, principalmente quando pensado em diálogo com culturas e crenças distintas, bem como, no uso da mitologia como um importante recurso nesse processo, permitindo trabalhar, dentre outras demandas, a alteridade e a tolerância religiosa.

Se o ensino de História não nos permitir compreender a historicidade de experiências religiosas, presentes em nosso ambiente político-cultural, e desconsiderar a natureza multiperspectivada das experiências humanas no tempo, ela serve a que propósito? (Júnior, 2021, p.42)

O trabalho com os mitos, na realidade da Educação Básica, é bastante complexo pois pode ser associado a mentira e/ou ficção. Todavia, ao analisarmos essas narrativas por meio de um cunho filosófico ou sócio-histórico podemos ter acesso a abordagens literárias, associadas a perspectivas sociológicas (Lino, 2022, p.20). Essas narrativas possibilitam distintas interpretações das estruturas sociais que compõem as antigas civilizações, em contraponto com as mitologias que ainda persistem na contemporaneidade. No movimento da História no tempo, esse trabalho permite identificarmos conformações sociais, além das divergências e rupturas ao longo da História pois, as “narrativas míticas possuem diversas camadas e estas, muitas vezes, se sobrepõem, outras podem até se contrapor, mas via de regra, nos indicam que nem sempre as perspectivas devem estar limitadas por uma única ótica. (Lino, 2022, p.20).

A utilização do mito como um instrumento pedagógico deve ser pensado por intermédio de métodos que visem atingir objetivos pré delimitados, pois essa ferramenta pode abarcar diversos setores, contribui na desnaturalização de estruturas sociais e permite evidenciar que se trata de uma construção humana existente em diversas sociedades, em diferentes tempos e distintos modos, bem como, para reforçar concepções pré estabelecidas. Sendo assim, a mitologia, quando bem

trabalhada pelo professor, pode auxiliar na superação das armadilhas do eurocentrismo.

Lino (2022) afirma que, apesar das diferentes origens mitológicas nas mais diversas sociedades, é possível estabelecer conexões e traçar paralelos com temáticas que podem ser associadas e problematizadas, por meio das assimilações, mas, principalmente, pelas diferenças.

Em todo o mundo habitado, em todas as épocas e sob todas as circunstâncias, os mitos humanos têm florescido; da mesma forma, esses mitos têm sido a viva inspiração de todos os demais produtos possíveis das atividades do corpo e da mente humanos. Não seria demais considerar o mito a abertura secreta através da qual as inexauríveis energias do cosmos penetram nas manifestações culturais humanas. As religiões, filosofias, artes, formas sociais do homem primitivo e histórico, descobertas fundamentais da ciência e da tecnologia e os próprios sonhos que nos povoam o sono surgem do círculo básico e mágico do mito. (Campbell, 1949, p. 7 apud Lino, p. 22)

Diante disso, cabe aos professores de História a tarefa de trabalharem para além das narrativas místicas, pois essas fontes auxiliam na compreensão de como as necessidades humanas contribuem na construção de mitologias e, por meio delas, identificar demandas e aspectos estruturais das sociedades no decorrer do tempo. Para isso, precisamos dialogar com um ensino mais preocupado em dar voz ao colonizado, rompendo com a perspectiva eurocêntrica de se pensar a História, esta por sua vez, compreende os mitos apenas em seus moldes de misticidade de ficção.

2849

### Considerações Finais

Uma das ponderações mais eminentes dos professores da educação básica é a pressão que sofrem devido às circunstâncias que envolvem o contexto escolar, como consequência, acabam fadados a um ensino de História factual, descritivo e conteudista. Todavia, é necessário repensarmos nosso papel enquanto docentes, buscando centralizar o protagonismo do processo de ensino e aprendizagem no aluno, identificando na diversidade da sala de aula, potencialidades para a construção do saber histórico. Para isso, renovar as metodologias com aprofundamento teórico atualizado, se torna urgente no fazer docente, bem como, dialogar com demandas do presente e as especificidades dos alunos e da escola como um todo.

Quanto a presença da História eurocêntrica nos currículos e, conseqüentemente, nos materiais didáticos e paradidáticos da Educação Básica nas escolas brasileiras, podemos afirmar que ainda se faz presente de modo significativo, apesar de identificar avanços, como a preocupação em evidenciar a História das

mulheres, por exemplo, ainda carece tratar temáticas vinculadas a atualização das investigações acadêmicas e, acabam por perpetuar uma defasagem ao se trabalhar conceitos, bem como, auxilia a reforçar generalizações e falta de reflexão crítica aos temas da Antiguidade

Em suma, enquanto historiadores em exercício docente, devemos buscar a compreensão de comportamento e ações do presente, a partir da atribuição de sentido que nossos alunos fazem do passado. Isto é, refletir sobre como recebem a religião, por exemplo, nos permite entender pontos de vista e concepções políticas, visto que, o saber histórico está envolto de multiperspectivas das ações humanas no tempo.

Sendo assim, vale ressaltar que quando analisamos o passado, fazemos escolhas embasadas em demandas do presente, ou seja, é um diálogo entre o antigo e o moderno e, portanto, não são neutros. Se não possibilitarmos aos alunos instrumentos que fomentem a criticidade, formaremos sujeitos apáticos socialmente. É necessário repensarmos uma História Antiga com enfoque para as questões mais sensíveis da nossa sociedade, isso só será possível quando centralizarmos o sujeito no processo de construção do conhecimento, por meio de questionamentos próprios e cada vez menos etnocêntricos.

2850

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CARVALHO, Keila dos Santos; CARVALHO, Alexandre Galvão. **O eurocentrismo nos livros didáticos do sexto ano: A História Antiga e a BNCC**. Anais eletrônico do XI Encontro Estadual da ANPUH. Salvador-Ba, 2022. Disponível em: <https://www.encontro2022.bahia.anpuh.org/site/anais>. Acesso em: 28 jul. 2023.

**Documento curricular referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** (v. 1) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

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

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional**. Educação e sociedade, Campinas, v. 40, p. 1-21, jul./mar. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 29 abr. 2023.

GONÇALVES, M. T. Ana; SILVA, V. Gilvan. **O ensino de História Antiga nos livros didáticos brasileiros: balanço e perspectivas.** In. CHEVITARESE, L. André; CORNELLI, Gabriele; SILVA, O. A. Maria (Org). *A Tradição Clássica e o Brasil.* Brasília: Fortium, 2008. p. 21-34.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. **BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo.** EccoS – Revista Científica, São Paulo, ed. 41, p. 91-106, Set/Dez 2016. DOI 10.5585/EccoS.n41.6776. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6776>. Acesso em: 1 ago. 2023.

JÚNIOR, Roberto Catelli. **BNCC e a História na educação básica: Um pouco mais do mesmo.** Educação é a base? 23 Educadores discutem a BNCC, São Paulo, ed. 1, 2019.

LINO, V. D. M. **Mitos afro-ameríndios na educação: os “Contos da Terra” nas aulas de História.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História) ProfHistória - UFSC. Santa Catarina, 2022.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 95-112, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71466/40542> Acesso em: 30 abr. 2022.

2851

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 3.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. **Eurocentrismo e Currículo: Apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial.** E-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, 31 out. 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1781-1807>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37051>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

Autor 1:



Keila dos Santos Carvalho

Graduada em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do LEHAM. Bolsista Capes do Mestrado em Educação pelo PPGed (Programa de Pós Graduação em Educação-UESB).

Email: [keyllacarvalho95@gmail.com](mailto:keyllacarvalho95@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5132820797267478>

Orcid: <http://orcid.org/0009-0009-5833-586X>

Autor 2:



Alexandre Galvão Carvalho

Professor Pleno do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenador do Laboratório de Ensino e Historiografia da Antiguidade e do Medievo (LEHAM). Doutor em História Social pela UFF.

Email: [alexandre.galvao@uesb.edu.br](mailto:alexandre.galvao@uesb.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/097373106444477>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4990-0742>