

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL Nº 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontinuos@dirbi.ufu.br.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

NAIRANA ZANUTO DE OLIVEIRA

HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: UM PERFIL DO ENSINO NAS
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

UBERLÂNDIA
2013

NAIRANA ZANUTO OLIVEIRA

HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: UM POSSÍVEL PERFIL DO ENSINO NAS
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Monografia apresentada ao Curso de
Graduação em História da Universidade
Federal de Uberlândia, como exigência
parcial para obtenção do Título de
Bacharel em História.

Área de Concentração: Ensino de
História

Orientador: Prof. Dr. André F. Voigt.

UBERLÂNDIA
2013

NAIRANA ZANUTO DE OLIVEIRA

HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: UM PERFIL DO ENSINO NAS
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Monografia aprovada para a obtenção
do título de Bacharel no Instituto de
História da Universidade Federal de
Uberlândia (MG) pela banca
examinadora formada por:

Uberlândia, 22 de novembro de 2013.

Prof. Dr. André F. Voigt, UFU/MG

Prof. Dr. Gilberto Cezar de Noronha, UFU/MG

Prof.^a Dr.^a Dilma Andrade de Paula, UFU/MG

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradoras, como um amor ... mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções.

Marc Ferro, 1924

História Antiga no Brasil: um perfil do ensino nas universidades brasileiras

Nairana Zanuto de Oliveira¹

RESUMO

O presente trabalho investiga a organização da disciplina de História Antiga no ensino superior em universidades brasileiras. Para tanto, foram realizadas análises da estrutura curricular das universidades selecionadas, seus Projetos Pedagógicos e ementas procurando verificar a hipótese inicial de que, no ensino de História Antiga nas universidades brasileiras predominam os estudos sobre as sociedades Grega e Romana.

Palavras-chave: História Antiga; ensino; universidades brasileiras.

¹Graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: nairanazanuto@yahoo.com.br.

ABSTRACT

The present work intends to investigate the organization of the discipline of Ancient History in the superior teaching in Brazilian universities. For so much, analyses of the curricular structure were carried out of the selected universities, also how his pedagogic projects and disciplines were done, specifically trying to check our initial hypothesis of which, in the superior teaching of Ancient History in Brazil, are predominant Greek and Roman societies.

Key-words: Ancient History; teaching; Brazilian universities.

Lista de Abreviaturas

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
PUC – Pontifícia Universidade Católica
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA – Universidade Estadual do Amazonas
UEAP – Universidade Estadual do Amapá
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENP – Universidade do Norte do Paraná
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UERR – Universidade Estadual de Roraima
UESPI – Universidade Estadual do Piauí
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UNB – Universidade de Brasília
UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas
UNEB – Universidade Estadual da Bahia
UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UNITINS – Universidade Estadual do Tocantins
UPE – Universidade Estadual de Pernambuco
USP – Universidade de São Paulo

Lista de Tabelas

Tabela I: Universidades Brasileiras.....	23
Tabela II: Ementas.....	26
Tabela III: Principais títulos dados à disciplina História Antiga e porcentagem de repetições.....	29

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo I: A ligação entre as universidades brasileiras e a disciplina de “História Antiga”.....	17
1.1 Regulamentações para o ensino superior de História.....	20
1.2 Estrutura Curricular dos Cursos de História.....	22
1.3 Temas estudados na disciplina acadêmica de “História Antiga”.....	26
1.4 Critérios que legitimam a ocorrência da disciplina de “História Antiga” nos currículos universitários.....	30
1.4.1 Grandes recortes temporais.....	31
1.4.2 “Civilizações” tradicionais.....	40
Capítulo II: A trajetória histórica do ensino universitário do Brasil e a História Antiga.....	49
2.1 Antes das primeiras universidades.....	49
2.1.1 As tentativas de criação de universidade no Brasil.....	53
2.2 A primeira universidade brasileira.....	55
2.2.1 A disciplina de História Antiga nas universidades.....	56
2.3 O curso de História em universidades brasileiras.....	68
Conclusão.....	69
Referências.....	71

INTRODUÇÃO

A ideia inicial para o desenvolvimento dessa pesquisa tem relação direta com o fascínio à história de Grécia, Roma e Egito antigos – um desejo que ganhou forma ainda no ensino fundamental. Esta paixão, em grande medida, foi a responsável pela minha opção pela carreira de História. O contato com a história factual do ensino básico despertou curiosidade e deslumbramento por essas sociedades antigas. Logo no primeiro ano de faculdade, a disciplina História Antiga supriu parte da curiosidade e foi responsável ainda por um certo desencantamento com as sociedades antigas. Os grandes Impérios, o desenvolvimento intelectual, os monumentos gregos, romanos e egípcios deixaram de ser apreendidos com deslumbre para serem precursores de questionamento.

Como o Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia trabalha, em seus cursos de graduação de História, sem a obrigatoriedade do especialista – inclusive em História Antiga –, surgiram dúvidas sobre a escolha do objeto de estudos (sociedades antigas) para o desenvolvimento desse trabalho de conclusão de curso. Depois de tentativas de abandonar a “História Antiga”, dedicando-me a outras temáticas, desenvolvendo trabalhos relevantes para minha formação, assumi a escolha feita antes de iniciar o curso e que foi a motivação para me fixar neste território de Clio.

Inicialmente, só tinha a convicção de estudar, e desenvolver trabalhos, relacionados às sociedades antigas, Grécia, e/ou Roma, e/ou Egito. Entretanto, diante da limitação imposta pelo lugar social onde deveria ser desenvolvido o trabalho, para continuar com minha ideia inicial procurei outras estratégias: decidi que seria mais adequado não trabalhar com uma fonte “primária” – como era meu desejo inicial, e procurar justamente refletir sobre as questões históricas que poderiam ajudar a entender o interesse que a história das sociedades tem suscitado nos historiadores e estudantes no Brasil. A tentativa de buscar respostas e legitimidade para minha escolha transformavam minha própria motivação em objeto de reflexão. Nesse sentido, comecei a ler mais

sobre assuntos vinculados a essa área do conhecimento histórico, sua pesquisa e ensino no Brasil.

Das ideias iniciais até as definições que constam nesse trabalho foram muitas mudanças e uma questão: tentar compreender como tem sido desenvolvido o ensino de História Antiga nas universidades públicas brasileiras. A nossa principal hipótese de trabalho era a de que a disciplina de História Antiga em universidades brasileiras teria como objetos de ensino, primordialmente/predominantemente, duas sociedades, Grécia e Roma antiga.

Essa percepção tornou se possível logo no primeiro semestre do curso de história devido ao contato que tive primeiramente com a Universidade Estadual de Goiás (UEG – Campus Anápolis), em março de 2007, ano de meu ingresso na instituição. Esta destina(va) para a História Antiga três disciplinas: História Egípcia, História Grega e História Romana. Após duas semanas abandonei o curso em Anápolis para em seguida ingressar no curso de história da Universidade Federal de Uberlândia (UFU – Campus Uberlândia).

Na UFU, o estudo/ensino da História Antiga, contempla notadamente duas sociedades, Grécia e Roma, nas disciplinas intituladas “História Antiga do Mundo Grego” e “História Antiga do Mundo Romano”. Então, o primeiro questionamento: Por que no curso de História da Universidade Federal de Uberlândia não se estuda(va), por exemplo, o Egito antigo?

O “encanto” pelas sociedades antigas grega, egípcia e romana me impulsionou a optar pelo curso de História. Uma vez em contato com a “História Problema”, já na universidade – diferentemente da História factual que experimentei durante o ensino básico, que despertou fascinação e curiosidade – surgiu à possibilidade e necessidade particular do questionamento acerca da própria compreensão do que seria a “História Antiga”.

No decorrer do curso a suposição inicial se tornou constatação, e essa, por sua vez, hipótese. A participação em simpósios e congressos, a leitura de textos e livros de história específicos da antiguidade, também, acrescentaram para essas passagens, que estabeleceu o ensino como campo de estudo dessa pesquisa e a História Antiga como questão.

O projeto inicial ambicionava analisar a História Antiga no Ensino Médio¹ – nos livros didáticos, PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) –, e no Ensino Superior – LDB (Lei de diretrizes e Base), entrevista com professores que voltam seus estudos para a antiguidade e ministram aulas referentes a essa área em universidades brasileiras – e nas instituições: MEC (Ministério da Educação), Anpuh (Associação Nacional dos professores de História) e IGHB (Instituto de Geografia e História do Brasil). Durante as reelaborações deixamos para outra oportunidade as questões que envolvem o Ensino Médio, os livros didáticos, os PCNs. As entrevistas ficaram para estudos posteriores. A busca de respostas que testassem a hipótese inicial, de que a disciplina de História Antiga no ensino superior tende a abordar predominantemente – embora não exclusivamente – as civilizações grega e romana, permaneceu.

Para verificarmos nossa hipótese, percorremos um caminho longo, vislumbrando traçar um possível perfil do curso de história nas universidades brasileiras, no que tange à disciplina obrigatória de História Antiga. O ponto de partida é a investigação da organização dessa disciplina, no ensino superior, em universidades brasileiras.

Os resultados dessa investigação são apresentados no primeiro capítulo. Optamos por uma pesquisa por amostragem, dessa forma selecionamos algumas universidades brasileiras para esse fim. O critério utilizado foi uma universidade federal e uma estadual de todos os estados brasileiros, 26 estados, e a universidade do Distrito Federal. Usamos os sites eletrônicos como meio para desenvolver essa investigação.

Algumas das universidades estaduais pesquisadas apresentam mais de uma unidade, em cidades diferentes, optamos por aquelas que estão presentes nos maiores centros urbanos. Em alguns estados o processo de unificação das universidades estaduais está em desenvolvimento. Determinadas instituições,

¹Diferentemente do ensino superior, no que tange ao livro didático, principal referência utilizada pelos professores do ensino básico, não há uma divisão do tempo histórico na cronologia quadripartite. O que temos, geralmente, é, no primeiro contato do aluno com a disciplina de História, no 5º(quinto) ano do ensino fundamental, o estudo das civilizações “estrangeiras”. A Grécia e a Roma antigas se enquadram nessa categoria.

federais e/ou estaduais, não possuem o curso de História, e uma pequena parcela não traz referências seja sobre a universidade em âmbito geral, seja a existência ou não do curso de História.

Consideramos apenas os cursos presenciais. Para a análise, a prioridade recaiu na modalidade de licenciatura. Percebemos que em nenhuma das universidades há apenas bacharelado; já no caso da licenciatura, verificamos um número considerável de casos onde existe somente a formação de licenciados em história.

Muitas dificuldades foram encontradas devido à pesquisa ter sido feita via sítios eletrônicos. As informações se tornam cada vez mais escassas à medida que o questionário avançava. Uma grande parcela dessas universidades não possui sites ou mesmo *links* próprios para o curso de História. A organização interna diversificada desses sítios eletrônicos demandaram tempo e atenção redobrada. Foi impossível acompanhar as atualizações de um número tão vasto de universidades. Por isso, é provável que no encerramento desse trabalho – que teve início no primeiro semestre de 2010 – os dados já estejam desatualizados, no sentido de apresentarem novas informações, ou mesmo informações que não estavam disponíveis no período de construção das tabelas. É preciso relatar que, na tentativa de sanar a ausência de dados via sítios eletrônicos de muitas universidades, procuramos estabelecer contato por *e-mail* com algumas instituições, mas não obtivemos sucesso.

Outras fontes, específicas às universidades, empregadas nesse trabalho foram os Projetos Pedagógicos de algumas universidades, com a finalidade de entender quais os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos da disciplina de História Antiga. Nesses projetos, encontramos referência a documentos oficiais do governo, provenientes do MEC (Ministério da Educação).

Na primeira parte da pesquisa tornou-se compreensível que a História Antiga faz parte de uma estrutura maior, pois só poderia ser entendida a partir do *quadripartismo*, esse que se liga ao anseio pela História Universal. Para

tratar dessas noções historicamente construídas (História Antiga, quadripartismo, História Universal), Jean Chesneaux, em “Devemos fazer tábua rasa do passado?” foi importante, pois ele estabelece uma crítica ao modelo francês quadripartite predominante no ensino de seu país e suas considerações servem aos nossos propósitos – o que, já de início, evidencia a influência do ensino francês no ensino universitário brasileiro do século atual. Esses conceitos, arraigados nas universidades brasileiras, foram em uma determinada época importados da França e permanecem na estrutura curricular de nossas universidades.

Deslocando nosso olhar para o ensino francês, a partir das considerações do historiador Fábio Adriano Hering – as quais buscam explicar a predileção britânica no estudo da sociedade grega antiga – percebemos que a disciplina de História Antiga tem um papel específico para a constituição da História “científica”, que se vincula à criação de um perfil das Nações Modernas, no final do século XVIII. A partir dessa leitura, retomamos as referências aos documentos oficializados pelo Governo Federal, expostas nos Projetos Pedagógicos de universidades.

É necessário ao leitor saber que esse trabalho investiga por que a disciplina obrigatória de História Antiga nas universidades brasileiras do século XXI aborda determinados conteúdos e sociedades, em vez de tentar responder o que as universidades deveriam ensinar (CHERVEL, 1990). Não se encontrará neste trabalho uma proposta dizendo o que deve ser ensinado na disciplina de História Antiga. Pretendemos, com essa pesquisa, abrir portas para questionamentos sobre: a estrutura curricular do curso universitário de História; a caracterização da História Antiga como disciplina; a preferência aos estudos das sociedades antigas gregas e romanas; os modelos de história francesa que incorporamos.

Neste sentido, é no segundo capítulo que, de forma sucinta, expomos o processo de constituição da História como curso universitário, suas marcas francesas e a presença do Estado.

Alguns autores não utilizados diretamente no texto foram essenciais, entretanto, para a inspiração deste trabalho e das reflexões que ora apresento: Paulo Seda que propõe uma “História Antiga da América”; Joseph Ki-Zerbo em “Metodologia e pré-história da África” e Mokhtar em “África Antiga”. Afinal, como poderemos acompanhar neste texto, as escolhas do que pesquisar, ensinar e aprender sobre o passado está relacionada a muitas outras questões que dizem respeito ao nosso presente e nossos projetos para o futuro.

CAPÍTULO I - A LIGAÇÃO ENTRE AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E A DISCIPLINA DE “HISTÓRIA ANTIGA”

O espaço desta pesquisa são as universidades brasileiras. Para compreendermos essas instituições, é necessário entendermos brevemente a história das universidades, “segmento decisivo da história da cultura ocidental, [que] possibilita (...) compreendemos melhor uma parte de nossa herança intelectual e do funcionamento de nossas sociedades”. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 8-9).

As Universidades surgiram no início do século XIII, em partes específicas da Europa que hoje conhecemos como Itália, França e Inglaterra. A partir do século XVI, disseminaram-se por toda a Europa e, durante os séculos XIX e XX, por todos os continentes. (CHARLE; VERGER, 1996). Esses primeiros estabelecimentos se diferenciam em muitos aspectos das universidades atuais. Alguns são importantes para essa pesquisa, pois nosso objeto de estudos é a disciplina de “História Antiga” nas instituições de ensino superior brasileiras do século XXI. O primeiro é específico ao curso – ou à disciplina – de História nas universidades¹; a História como conhecemos hoje – que se utiliza de métodos, de referenciais teóricos, etc, de que nossas universidades são herdeiras – foi pensada, criada e moldada durante o século XVIII e início do XIX sob uma lógica cientificista, que possibilitou que a disciplina e/ou o curso de História fizessem parte das universidades no século XX.

O segundo aspecto é o papel do Estado na administração das Universidades. É preciso esclarecer que Estado/Nação, como por exemplo, Brasil, França, Alemanha, China, Austrália, é uma “invenção” (HOBSBAWM, 1984 e DÍAZ-ANDREU, 1999 apud HERING, 2006, p.36) que foi produzida no século XIX. Ou seja, não podemos pensar nessa instituição moderna de governo no século XIII, quando, segundo Charle e Verger, surgem os primeiros estabelecimentos universitários na Europa.

¹Falamos em disciplina de História porque antes da História se afirmar como curso específico, ela compunha cadeiras em outros cursos como o de Filosofia e Letras (FREITAS, 2002).

As primeiras instituições universitárias do norte da Europa “eram antes de tudo associações de mestres ou (...) federações de escolas.” (CHARLE; VERGER, 1996, p.18) As principais disciplinas eram Teologia e as Artes Liberais, e tinham fortes marcas eclesiásticas (CHARLE e VERGER, 1996).

No decorrer dos séculos:

Embora permanecendo oficialmente instituições eclesiásticas, as universidades passaram cada vez mais para o controle das cidades e dos estados, que esperavam delas tanto a formação dos letrados quanto a dos juristas competentes de que necessitavam suas administrações em pleno desenvolvimento, bem como a sua contribuição para elaboração da ideologia nacional e monárquica que acompanhava o nascimento do Estado moderno. (CHARLE; VERGER, 1996, p.24-25).

Então, se em um primeiro momento as universidades se caracterizavam como associações de mestres e eram influenciadas pela Igreja, no decorrer dos séculos as cidades e os estados passam a se interessar por esses estabelecimentos e a exercerem sobre eles um controle cada vez maior. O que o trecho acima de Charle e Verger revela é a ligação entre o nascimento do “Estado moderno” e a contribuição das universidades na tarefa de elaboração da ideologia nacional e monárquica, tão cara a essa nova configuração do Estado, que também se liga a invenção da disciplina de História, que veremos mais a frente.

No Brasil, as primeiras universidades foram criadas apenas no início do século XX, período em que os “Estados modernos” eram uma realidade na Europa e também no Brasil. Desta forma, nossas primeiras universidades se enquadram no “modelo” em que essas instituições de ensino sofrem influência direta do Estado.

Outro componente essencial para esse trabalho é a expressão “História Antiga”, que no Brasil está presente nos quadros de disciplinas obrigatórias e optativas de universidades. Ela é utilizada para nomear objeto de pesquisas de

historiadores, e assinala uma área do conhecimento histórico específico. Essas caracterizações fazem parte do “universo” das instituições de ensino superior.

O foco principal é a expressão “História Antiga” como disciplina obrigatória encontrada nas grades curriculares de universidades públicas brasileiras que oferecem o curso de História. Nessas instituições de ensino superior existe um quadro (grade/currículo) de disciplinas obrigatórias e eletivas/optativas, ambos específicos de cada universidade.

A partir das ementas e dos projetos pedagógicos dessas instituições de ensino superior, direcionaremos nossa investigação para a primazia dada a duas sociedades antigas – grega e romana – nos estudos desta disciplina acadêmica. Surgiram, então, as primeiras questões: A disciplina de “História Antiga” faz parte do currículo das universidades? Com que frequência encontramos essa disciplina como obrigatória nas grades curriculares das universidades públicas brasileiras? Há uma regulamentação que diz qual o conteúdo deve ser ministrado nos cursos de História das universidades brasileiras? Quais são os critérios utilizados pelas universidades pesquisadas para justificar/legitimar a ocorrência da disciplina de “História Antiga” em seus currículos? Quais são as funções da disciplina no currículo?

A necessidade de respondermos às questões citadas anteriormente conduziu-nos a outras indagações: Quais são os temas estudados na disciplina acadêmica de “História Antiga”? Quais são as que se repetem? O que representa a disciplina de “História Antiga” para a História?

Nesse primeiro capítulo, portanto, o objetivo é responder a algumas dessas questões, por meio de uma leitura crítica dos dados obtidos em pesquisas próprias e apropriações de outros pesquisadores, que se encontram, também, no formato de dados apresentados em tabelas. Desta forma, traçaremos um possível perfil da disciplina de “História Antiga” em nossas universidades e, sobretudo, tentaremos entender a função que essa disciplina tem dentro da História ensinada em nossas universidades.

1.1 Regulamentações para o ensino superior de História

Assim como na Europa, as universidades brasileiras passaram por períodos de crise e contestação das práticas da influência do Estado. As mudanças que configuram a autonomia universitária foram possíveis a partir de Reformas. Mas o que é necessário saber, por enquanto, é que no Brasil de hoje o que fundamenta o ensino universitário é o Ministério da Educação (MEC), um órgão do Estado que veio do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, tinha como objetivo “ter a seu cargo o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar”. (BRASIL, 1930).

A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública marca claramente a interferência do Estado brasileiro, no que nos interessa, na educação do nosso país:

Art. 5º - Ficarão pertencendo ao novo ministério os estabelecimentos, instituições e repartições públicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamin Constant, a Escola Nacional de Bellas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslau Braz, a Superintendencia dos Estabelecimentos do Ensino Commercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar. (BRASIL, 1930).

Fica evidente a centralização do ensino a cargo do Estado que “incorpora” estabelecimentos, instituições e repartições de ensino anteriores à criação do novo ministério. Segundo seu sítio oficial, o MEC torna-se responsável exclusivamente pela área de educação no ano de 1995. (BRASIL, 2013)

Em relação ao currículo dos cursos superiores de História, o último Parecer instituído pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, que data do ano de 2001, trata das Diretrizes curriculares de alguns cursos superiores, entre eles o de História.

Esse Parecer (PARECER CNE/CES 492/2001) expõe o “novo currículo”, em contraponto com o “antigo currículo mínimo” estabelecido na década de 1960, que é tomado como “instrumento arcaico, acanhado e em descompasso com os progressos do setor”, uma vez que:

(...) os cursos de Graduação em História apresentavam quase todos, neste país, baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada (quando não a simples ausência) de atividades de pesquisa desenvolvidas por docentes e, com maior razão, por estudantes. (BRASIL, 2001, p.5)

No período que vai de 1968 a 1980, segundo o mesmo Parecer, surgiram “questões que levaram à nova e mais complexa configuração do quadro em que se desenvolviam os estudos históricos” (BRASIL, 2001, p.5), as querelas epistemológicas e teóricas contribuíram para a “formidável” ampliação dos objetos e enfoques disponíveis para os historiadores.

Diante dela [ampliação], o currículo mínimo passou a ser mais do que nunca uma camisa de força; e a solução não seria a simples inclusão de novas áreas de conhecimento histórico e disciplinas afins em sua lista, já que a mencionada ampliação foi de tal ordem que, de fato, impunha a introdução de escolhas: não seria possível, obviamente, tentar esgotar a totalidade do campo percebido para os estudos da História no âmbito de um curso de Graduação, cuja duração deve obedecer a limites de ordem prática e relativos aos custos aceitáveis na formação de especialistas. (BRASIL, 2001, p.5)

Esse documento caracteriza certa liberdade por parte das universidades quanto à constituição dos conteúdos a serem ministrados nas salas de aulas

pelas universidades. O currículo mínimo é visto como “uma camisa de força”, a inclusão de novas disciplinas afins e áreas de conhecimento histórico na lista desse currículo foram consideradas insuficientes, tendo em vista a impossibilidade de tentar esgotar a totalidade do campo percebido para os estudos da História no âmbito de um curso de Graduação, que tem uma duração determinada e essa que condiz com uma ordem prática dos custos na formação de especialistas. O que prevalece é a ideia de escolha por parte das universidades na definição desses currículos tanto pela ampliação dos objetos e enfoques disponíveis para os historiadores quanto pela diversidade das regiões do Brasil:

Ao mesmo tempo, não é possível deixar de considerar a enorme diversidade, sob vários pontos de vista, das regiões do Brasil e, mais especificamente, nelas (ou mesmo no interior de cada região), dos programas de História existentes. (BRASIL, 2001, p.6)

A palavra *diversidade*, afirmada no Parecer, pode contradizer a nossa hipótese de primazia de duas sociedades antigas, Grega e Romana, nos estudos universitários da disciplina de “História Antiga”, que precede de duas fases: a primeira é a averiguação da estrutura curricular dos cursos de História nas universidades públicas brasileiras e o resultado esperado é a presença constante da disciplina de “História Antiga” nesses currículos.

A segunda fase, que só é possível depois de confirmada à presença constante da disciplina de “História Antiga” na estrutura curricular de nossas universidades, é de investigação dos conteúdos que são trabalhados na disciplina de “História Antiga”. Será que na prática há uma diversidade, seja regional ou não, no que tange a disciplina de “História Antiga” em nossas universidades?

1.2 Estrutura Curricular dos Cursos de História

O MEC e Conselho Nacional de Educação exigem das universidades brasileiras a definição dos conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares. (BRASIL, 2001). Desta forma, toda universidade deve ter um quadro (grade/currículo) de disciplinas obrigatórias – que todo aluno deve cumprir – e eletivas/optativas – que os estudantes nomeiam –, ambos próprios de cada instituição de ensino superior:

Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. (BRASIL, 2001, p.8)

No intuito de averiguar a disciplina de “História Antiga” como componente obrigatório dos currículos dos cursos de História estabelecidos pelas universidades, selecionamos cinquenta e três (53) universidades públicas brasileiras². Os resultados podem ser conferidos na seguinte tabela I³:

Tabela I: Universidades Brasileiras

UNIVERSIDADES	POSSUEM CURSO DE HISTÓRIA	LICENCIATURA	BACHARELADO	HISTÓRIA QUATRIpartite	HISTORIA ANTIGA	HISTÓRIA ANTIGA I E II
UFRR	X	X	–	–	–	–
UERR	X	X	–	X	X	–
UNIFAP	X	X	X	–	–	–
UEAP	–	–	–	–	–	–

²A pesquisa é por amostragem, ou seja, selecionamos algumas universidades brasileiras para esse fim. O quesito utilizado foi uma universidade federal e uma estadual de todos os vinte e seis (26) estados brasileiros, e a universidade do distrito federal. Os endereços eletrônicos/sites foram utilizados como meios para desenvolver essa investigação.

³A tabela I contém outros dados que serão analisados nesse trabalho posteriormente.

UFAC	–	–	–	–	–	–
Universidade Estadual do Acre	–	–	–	–	–	–
UNIR	X	–	–	X	X	–
Universidade Estadual de Rondônia	–	–	–	–	–	–
UFAM	X	–	–	–	–	–
UEA	X	X	–	X	X	–
UFPA	X	X	X	X	X	–
UEPA	–	–	–	–	–	–
UFT	X	X	X	–	–	–
UNITINS	–	–	–	–	–	–
UFMA	X	–	–	–	X	–
UEMA	X	X	–	X	–	X
UFPI	–	–	–	–	–	–
UESPI	X	–	–	–	–	–
UFC	X	X	–	X	–	X
UECE	X	X	–	X	–	X
UFBA	X	X	X	–	–	–
UNEB	X	X	–	–	–	X ¹
UFRN	X	X	X	–	–	–
UERN	X	X	–	X	–	X
UFPB	X	–	–	–	–	–
UEPB	X	X	–	–	–	–
UFPE	X	X	X	X	–	X
UPE	X	X	–	–	–	–
UFAL	X	X	X	–	–	–
UNEAL	X	X	–	X	–	X
UFS	– ²	–	–	–	–	–
Universidade Estadual de Sergipe	–	–	–	–	–	–
UFMT	X	X	–	X	–	X
UNEMAT	X	X	–	–	–	–
UFMS	X	X	–	X	–	X
UEMS	X	X	–	X	–	X
UFG	X	X	X	X	–	X
UEG	X	X	–	X	X	–
UNB	X	X	X	X	–	X
UFPR	X	X	X	X	X ³	X ⁴
Universidade Estadual do Paraná	– ⁵	–	–	–	–	–
UFSC	X	X	X	X	–	X ⁶

UDESC	X	X	X	X	–	X
UFRGS	X	X	X	X	–	X
UERGS	–	–	–	–	–	–
UFMG	X	X	X	X	X	–
UEMG	–	–	–	–	–	–
UFES	X	X	X	X	X	–
Universidade Estadual do Espírito Santo	– ⁷	–	–	–	–	–
UFRJ	X	X	–	X	–	X
UERJ	X	X	–	X	–	X ⁸
UNIFESP	X	X	X	X	X	–
UNESP	X	X	X	X	–	X
TOTAL	40	35	17	26	10	19

Legenda: X Indica a ocorrência, exemplo: que a universidade oferece o curso de História e como esse se estrutura.

– Indica a não ocorrência, ou a ausência de informação: exemplo: que não é oferecido o curso, ou não há informações sobre o curso nos sítios eletrônicos das universidades sobre o mesmo.

Período de confecção/ acessado em: Segundo semestre de 2010 a primeiro semestre de 2013.

¹ Estudo da antiguidade/ Roma antiga.

² Curso somente à distancia.

³ Bacharelado.

⁴ Licenciatura.

⁵ Em processo de unificação.

⁶ História oriente antigo/antiguidade Ocidental.

⁷ Em debate a criação da Universidade.

⁸ História Antiga do Oriente/ do Ocidente.

Das cinquenta e três (53) universidades brasileiras pesquisadas, podemos afirmar que quarenta (40) oferecem o curso de Licenciatura em História. Destas, vinte e oito (28) disponibilizam a grade curricular das disciplinas do curso de História em seus sites e todas tem ao menos uma disciplina destinada à “História Antiga⁴”. Ou seja, todas essas universidades, que nos informam sobre suas disciplinas, selecionaram a “História Antiga” como conteúdo obrigatório para seus discentes.

⁴Podemos notar, no quinto (5º) e no sexto (6º) itens da tabela, “História Antiga” e “História Antiga I e II”, marcações que se referem às variações da nomenclatura utilizada pelas universidades selecionadas. Quando falamos em História da antiguidade, Estudos antigos, ou da antiguidade, é possível considerarmos esses termos como sinônimo de “História Antiga”. Uma análise mais apurada dos títulos das disciplinas é objeto dessa pesquisa mais adiante.

O que fica claro na leitura desses dados é que não há uma diversidade, na prática, quanto ao ensino ou não dessa disciplina. Entre as universidades pesquisadas não se configura como opção não estudar essa área do conhecimento histórico.

Se, conforme indica o PARECER CNE/CES 492/2001, trata-se de uma escolha, então, todas as escolhas feitas por essas universidades “coincidem” em ter como disciplina obrigatória “História Antiga”. Assim quem fica sem escolha é o discente de história, que ao fazer o curso em qualquer uma dessas instituições de ensino superior, será obrigado a estudar esse conteúdo. Essa disciplina faz parte daquilo que se considera como formação básica para o historiador. Por quê? O que se estuda em história antiga?

1.3 Temas estudados na disciplina acadêmica de “História Antiga”

Na tentativa de entendermos a concepção do termo “História Antiga” para as universidades pesquisadas buscamos as ementas⁵ da disciplina em questão:

Tabela II: Ementas

EMENTAS	QUANTIDADE DE DISCIPLINAS	NOME(S) DA(S) DISCIPLINA(S)	SOCIEDADES ESTUDADAS
UEG	1	História Antiga	“(…) as sociedades orientais e as sociedades clássicas (Grécia e Roma) (…)”
UFG	2	História Antiga I e História Antiga II	“(…) civilizações orientais. (...) a ênfase será nas sociedades mesopotâmica e egípcia (...) das sociedades complexas orientais (mesopotâmia e egito) (...)”/“(…) civilizações clássicas, isto é as sociedades grega e romana (...) sociedades complexas ocidentais (grécia e roma), (...)”
Unb	2	História Antiga I e História Antiga II	“(…) história da Grécia antiga (...)”/II A “(...) mundo helenístico (...) atuação romana no Oriente (...)” B e C “(...) história de Roma (...)”

⁵Das universidades pesquisadas vinte e uma (21) disponibilizam as ementas das disciplinas obrigatórias do curso.

UEMS	1	História Antiga	"(...)civilizações do oriente próximo: Mesopotâmia. Egito(...). Hebreus (...). Grécia (...).Roma (...)."
UFMT	2	História Antiga I e História Antiga II	"(...) civilizações mesopotâmica, egípcia e grega. (...)"//"(...) civilização romana e dos povos germânicos. (...)"
UERN	2	História Antiga I e História Antiga II	"(...) grandes impérios do Oriente Médio (...)"//"(Civilizações Ocidentais: Grécia e Roma. (...)"
UFPE	1	História Antiga I e História Antiga II	"(...) civilizações do médio oriente, grécia e roma. (...)"
UFC	2	História Antiga I e História Antiga II	"(...) mundo antigo greco-romano."//"(...) Sociedades do Antigo Oriente Próximo (...)"
UNEAL	2	História Antiga I e História Antiga II	"(...) Da origem do homem a Revolução Neolítica. (...) civilizações do oriente próximo (Egípcia, Mesopotâmica, Hebraica, Fenícia e Persa) e do extremo oriente (Índia e China)."//"(...) civilizações Hitita, Minóica, Miceniana e clássicas: Grécia e Roma."
UERR	1	História Antiga	"(...) sociedades antigas e clássicas da Antiguidade Oriental e Ocidental. (...)"
UFPA	1	História Antiga	"(...) História, pré-história e antiguidade. (...) O mito da escrita como fundação da história. Mundo antigo: Oriente e Ocidente. O ofício do historiador e a Antiguidade "Clássica". O território da "erudição antiga". Egito, Grécia e Roma: a construção da noção da civilização antiga. (...)"
UERJ	2	História Antiga do Ocidente e História Antiga do Oriente	"Creta e a península balcânica, as sociedades (...) minóica e micênica, (...). A Grécia (...). Atenas e Esparta (...). A civilização etrusca, (...) unificação do Mediterrâneo. Roma (...)"//"(...) Antiguidade Oriental, (...) sociedades do Antigo Oriente Próximo, (...)Egito Antigo e dos impérios mesopotâmicos."
UFRJ	2	História Antiga I e História Antiga II	"(...) <i>póleis</i> entre os séculos IX e IV a.C.(...)" Conteúdo programático: "(...) documentação antiga grega (...)"//"(...) Império Romano (...)"
UNESP	2	História Antiga I e História Antiga II	"(...) Grécia antiga (...) pré-gregas. (...)"//"(Roma)* trás no nome da disciplina
UFES	1	História Antiga	"(...) civilizações grega e romana (...)"
UFMG	1	História Antiga	"(...)civilizações orientais e clássicas da Antiguidade."
UNIFESP	1	História Antiga	"(...) Antiguidade Clássica (...) antiguidade greco-romana.(...)"
UDESC	1	História Antiga	"Antiguidade Oriental e Clássica."

			Caracterização das noções de Oriente e Ocidente. (...)”
UENP	1	História Antiga	“(…) Antigüidade Oriental e Ocidental. (...)”
UFRGS	2	História Antiga I e História Antiga II	“(…) sociedades do Oriente Próximo antigo (...) com especial destaque para a história do Egito, da Mesopotâmia e do povo hebraico.(...)”/“(…) sociedades grega e romana, (...)”
UFSC	2	História do Oriente Antigo e História da Antiguidade Oriental	“(…) sociedades do Oriente Antigo, suas relações com o Ocidente, (...)”/“(…) Antigüidade Clássica (...)”; Conteúdo programático: Grécia e Roma.”

No total de vinte e uma (21) ementas fornecidas no site das universidades acima discriminado⁶, dezenove (19) optaram pela nomeação de “História Antiga⁷” – ou ainda “História Antiga I” e “História Antiga II”, quando oferecem duas disciplinas. Duas instituições representam a exceção: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), ambas destinam para o estudo da antiguidade duas disciplinas, cujos nomes são, respectivamente, “História do Oriente Antigo”, “História da Antiguidade Ocidental” e “História Antiga do Oriente”, “História Antiga do Ocidente”. Ambas fazem alusão ao Oriente e ao Ocidente.

Na tabela II observamos que das vinte e uma (21) ementas expostas, dezessete (17) fazem referência às sociedades ou “civilizações” que são alvo dos estudos das disciplinas de “História Antiga” e em todas essas as sociedades gregas e romanas são citadas. Nas outras quatro instituições não encontramos o nome de nenhuma sociedade, e sim termos mais gerais: “Antiguidade Oriental e Ocidental” (UENP); “Antiguidade Oriental e Clássica” (UDESC); “civilizações orientais e clássicas da Antiguidade.” (UFMG) e “sociedades antigas e clássicas da Antiguidade Oriental e Ocidental” (UFRR).

Poderíamos utilizar as próprias ementas para apresentar uma noção de Antiguidade Clássica, ou Antiguidade Ocidental, por exemplo, e então teríamos

⁶Continuamos com a mesma seleção das universidades da tabela I, porém na tabela II, apresentamos apenas as universidades que fornecem nos endereços eletrônicos as ementas das disciplinas do curso de História, com exceção UENP.

⁷A utilização desse termo mais geral, uma vez que não cita as sociedades estudadas, poderia refletir em uma abordagem variada no que tange as sociedades que serão estudadas nas instituições de ensino que serviram de objeto de nossas pesquisas, mas não é o que acontece na prática.

um número maior de referências às sociedades gregas e romanas. No entanto, consideremos somente as que fazem referências direta às sociedades estudadas, em sua nomenclatura.

Outras sociedades se repetem como Egito e Mesopotâmia, porém Grécia e Roma são sem dúvida as principais referências, uma vez que estão presentes em todas as ementas que trazem os conteúdos a serem abordados.

Uma pesquisa feita durante o período de abril de 2001 a abril de 2002, por Jonas Alves Regino, e sobre a orientação do Professor Drº Fábio Faversani, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), traz informações semelhantes. O relatório técnico de Regino trata, como o próprio título deixa evidente, de um *Catálogo dos cursos de História Antiga existentes no Brasil*. E partilha do objetivo de “relatar o quadro de ensino na área de História Antiga e traça seu perfil, na atualidade” (REGINO, 2002, p. V)

O Relatório estende sua pesquisa por todas as instituições de ensino superior no Brasil, classificadas em particulares, estaduais, federais, e “outras” – metodistas, católicas e luteranas. E nos informa que existia, no ano da pesquisa, 2001 e 2002, um total de “204 instituições [brasileiras] de ensino superior que possuem o curso de graduação em História”(REGINO, 2002, p.8)

O título das disciplinas e o número em porcentagem de instituições que adotam os títulos são objeto de investigação do autor: Vejamos sua tabela:

Tabela III: Principais títulos dados à disciplina História Antiga e porcentagem de repetições.

CÓDIGO	TÍTULO DA DISCIPLINA	(*)OCORRÊNCIAS(%)
01	História Antiga	38,3
02	História Antiga: Egito, Mesopotâmia e Grécia	1,7
03	História Antiga e Medieval	1,7
04	História Antiga: Alta Antiguidade	1,7
05	História Antiga I	13,2
06	História Antiga II	13,2
07	História da Antiguidade Oriental	8,2
08	História da Antiguidade Ocidental	5,1
09	História Antiga: Antiguidade Clássica	5,1

10	Estudos da Antiguidade	1,7
11	Tópicos de História Antiga	1,7
12	História Antiga (Oriente)	1,7
13	História Antiga (Grécia)	1,7
14	História Antiga (Roma)	3,3
15	História Política e Sócio-Econômica	1,7

(*)Ocorrências = refere-se ao número de instituições que adotam os títulos das disciplinas listadas acima.⁸

Fonte: REGINO, J. A. Catálogo dos cursos de História Antiga existentes no Brasil. **Relatório Técnico**. Mariana, 2002.

Comparando as informações dessa tabela com a tabela II das ementas, observamos que, nas duas, a nomenclatura que teve um maior número de ocorrência é “História Antiga”. Termo geral que poderia abordar uma multiplicidade no que tange aos conteúdos, às sociedades estudadas, mas que não acontece na prática das universidades públicas que foram alvo de nossas pesquisas.

Outro dado interessante é que dos quinze (15) títulos listados apenas três fazem referência às sociedades estudadas: “História Antiga: Egito, Mesopotâmia e Grécia” com o percentual de 1,7 de ocorrências; “História Antiga (Grécia)”, 1,7%; “História Antiga (Roma)”, 3,3%, (grifo nosso).

Não por coincidência temos, mesmo que só pela análise da titulação das disciplinas do quadro de Regino, as mesmas sociedades que se repetem com frequência no exame das ementas da tabela II.

Fica evidente a relevância dada pelas universidades brasileiras para a “História Antiga” e que há uma hegemonia das sociedades gregas e romana no estudo da antiguidade nas instituições de ensino superior do Brasil. Ou seja, Grécia e Roma são conteúdos considerados legítimos e importantes para a formação básica do historiador.

1.4 Critérios que legitimam a ocorrência da disciplina “História Antiga” nos currículos universitários

⁸Ibid. p.15

Ao investigamos quais são os critérios que legitimam a ocorrência da disciplina de “História Antiga” nos currículos universitários incluímos em nossa pesquisa, os poucos Projetos Pedagógicos fornecidos por algumas das universidades pesquisadas.

1.4.1 Grandes recortes temporais

Ao analisamos os Projetos Pedagógicos um dos critérios que se repete, em grande parte das universidades estudadas, nos chamou a atenção: “os grandes recortes espaços-temporais”.

(...) serão desenvolvidos conteúdos que atendam às políticas públicas voltadas para a educação básica (PCNs, LDBN/96, Diretrizes Curriculares para a Formação do Educador) e que sinalizam a direção que os estudos históricos devem tomar na formação do cidadão: Conteúdos historiográficos que enfoquem, sob diferentes matizes, a problemática teórico-metodológica e os grandes recortes espaços-temporais, preservando as especificidades constitutivas do saber histórico (...).(UFPA, 2011,p.10)

O trecho acima faz parte do Projeto Pedagógico da Universidade Federal do Pará. Nele a instituição de ensino superior, em questão, assinala que a escolha dos conteúdos, que serão por ela desenvolvidos, atende às políticas públicas voltadas para a educação básica (PCNs, LDBN/96, Diretrizes Curriculares para a Formação do Educador). Essas políticas sinalizam a direção que os estudos históricos tomam na formação do cidadão quando coloca, entre outros elementos, o que nos interessa: os grandes recortes espaço-temporais.

Para obtermos mais informações e, desde já, estabelecermos uma crítica a esses “grandes recortes”, utilizaremos o livro de Jean Chesneaux “*Devemos fazer tábua rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores”, em que o autor francês faz uma crítica:

(...) às falsas evidências do saber histórico, o recorte cronológico por fatias, o gosto pela narrativa do passado, a autoridade do texto impresso, a dissociação entre os documentos e os problemas (...) [e] a utilização acrítica dos trabalhos dos especialistas. (CHESNEAUX, 1995, p.12).

O que é para nós relevante é sua crítica ao “recorte cronológico por fatias” que será, pelo autor, tratado no capítulo 8º como “As armadilhas do quadripartismo histórico”, de seu livro em questão.

Das quatro “fatias”, a “História Antiga” é a primeira de uma divisão cronológica que conhecemos como quadripartismo e que se completa com a História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Se voltarmos nossa atenção para a tabela I, podemos verificar que, em nossas universidades brasileiras, o modelo quadripartite é dominante.

Das vinte e oito (28) universidades pesquisadas que fornecem em seus sítios eletrônicos as grades curriculares do curso de História, apenas uma expõe o quadripartismo de uma forma diferente ao utilizar outras titulações para as cronologias – História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea – pois, em alguns casos, especifica, por exemplo, o local – Europa, Roma –, o objeto de estudo – a cidade, a arte – ou um determinado século. Assim, situa-se ou o espaço ou a temática em que são empregadas as temporalidades históricas do quadripartismo.

Essa instituição de ensino superior é a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que designa para o estudo antigo as disciplinas “Estudo da antiguidade” e “Roma antiga”; para a história medieval “História da Europa Medieval”, “História da Arte na Idade Média” e “A Cidade Medieval”; para Moderna “Renascença Maneirismo e Barroco na Europa Moderna”, “Europa Moderna: Sociedade, Economia e Política”, “História da Europa Moderna” e “Europa: O longo século XIX (1789-1914)”.

Pensando na nomenclatura das disciplinas de “História Antiga” da UNEB, “Estudo da antiguidade” e “Roma antiga”, percebemos que a primeira trata de forma mais geral o assunto, já a segunda faz referência direta à antiguidade europeia. Se, por um lado, a universidade fecha as portas para qualquer outra

sociedade ao intitular “Roma antiga”, ou seja, necessariamente o conteúdo trabalhado será Roma, ou, no mínimo algo que se relacione ao tema, por outro lado, deixa claro – e por que não dizer que assume – ao leitor que a disciplina em questão traz um tema europeu.

Quando a universidade faz a opção por nomear a(s) disciplina(s) de, por exemplo, “História Antiga”, que é uma forma mais geral, se comparado à “Roma antiga”, sem trazer o conteúdo, a sociedade, em que trabalhará, possibilita uma liberdade para escolha do tema. Ou pelo menos poderia assim ser. O que, como vimos, não acontece na prática. E por que não acontece? Por que não encontramos nenhum caso em que uma, que seja, universidade tem como disciplina “História Antiga”, ou disciplinas, e não trabalhe Grécia e, ou Roma?

São poucas as universidades públicas brasileiras, em seus cursos de História, que vão além da discussão sobre os conceitos *da* antiguidade. Um caminho interessante seria primeiramente discutir sobre *a* antiguidade – o que pode ser entendido por esse termo, suas limitações, o seu processo de constituição. É preciso pensar sobre o “Clássico”, o “Antigo”, o “Ocidente”, e tantos outros termos que devem ser discutidos e quando não são, como constatado, ganham um caráter natural, ou seja, estão sendo aceitos de forma pacífica.

Quando nos voltamos, novamente, para a tabela II, das ementas, nós nos deparamos com apenas três universidades que propõem a ampliação do campo de discussão dos conceitos sobre “História Antiga”.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) retoma ao período da pré-história, para discutir “o mito da escrita como fundação da história” e utiliza o Egito, Grécia e Roma para tratar “a construção da noção da civilização antiga”.

A Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) se propõe a caracterizar as “noções de Oriente e Ocidente”.

E por fim, a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) que vai além da “problematização das noções de 'antigo' e 'clássico' a partir da historicização dos saberes contemporâneos sobre a Antiguidade” quando se direciona ao mundo contemporâneo para refletir sobre “o lugar da Antiguidade Clássica no mundo contemporâneo e seu estudo e ensino nos níveis fundamental e médio

no Brasil.”. E se torna entre as universidades da tabela II, das ementas, a única que tem como campo de estudo o ensino brasileiro.

Esta carência, de certo modo, na discussão sobre a “História Antiga” está relacionada diretamente na historiografia brasileira. É uma definição que cabe às nossas análises até então e que, com frequência, é incorporada por nossos escritores, principalmente, os que se dedicam a Educação, que tem como objeto de seus estudos o ensino, é a de um francês:

História Antiga, de fato, história da Antiguidade greco-romana, com uma tímida abertura para o Egito faraônico e os impérios assírio-babilônicos. Esse período se estende tradicionalmente até a queda do Império Romano (conquista de Roma pelos bárbaros, em 410, ou até a queda do Império Romano Ocidental, em 484). (CHESNEAUX, 1995, p.92).

É interessante ressaltarmos que Chesneaux não teve como espaço de sua pesquisa as universidades brasileiras, e sim o ensino superior francês na confecção de seu livro. Mesmo assim podemos – se levarmos em consideração a tabela II de nossa pesquisa e a tabela III, do trabalho de Regino, que atestam sobre a hegemonia das sociedades antigas gregas e romanas – estabelecer uma relação entre a definição de Chesneaux para História Antiga francesa e a nossas disciplinas de Estudos Antigos.

Mas por que uma definição francesa da disciplina de “História Antiga” é coerente com o que a maioria das ementas das universidades brasileiras, que foram fontes de nossas pesquisas, expõem atualmente, século XXI?

Para responder a essa pergunta é necessário retrocedermos alguns séculos e direcionarmos nossos olhares para “A trajetória da disciplina de História Antiga no ensino brasileiro” (Capítulo II). Antes, porém, nós nos demoraremos mais nas considerações de Chesneaux, sobre o ensino francês, e também de outros autores, com o objetivo de adentrarmos um pouco mais noção de História Antiga. A partir delas, lançaremos algumas indagações sobre o tema, com a intenção de expor nossas inquietações e instigar nossos leitores a refletir também sobre o tema.

Ao analisarmos os números da tabela I, percebemos que nas instituições de ensino superior que selecionamos para a pesquisa as disciplinas de “História Antiga” estão, em todos os casos, vinculadas ao quadripartismo.

Assim, é notável que na interpretação de todas as universidades pesquisadas “os grandes recortes espaço-temporais”, que constam nos projetos pedagógicos, sobre orientação das políticas públicas (PCNs, LDBN/96, Diretrizes Curriculares para a Formação do Educador) e que direciona a escolha dos conteúdos, é o quadripartismo.

E o quadripartismo, segundo Chesneaux, é uma das versões do “velho sonho de um discurso sobre a história universal”. A história universal tenciona fazer “um quadro coerente da sucessão dos grandes períodos da história do mundo, de acordo com uma análise logicamente ordenada e de maneira que esse quadro tenha por desfecho a sociedade a que pertence seu autor” (CHESNEAUX, 1995, p.100).

Retornando à tabela II, das ementas, e da tabela III, de Regino, que atestam sobre a primazia das sociedades antigas gregas e romanas, ao mesmo tempo em que incorporamos a definição de Chesneaux para História Antiga, fica evidente que essa disciplina – os estudos antigos no Brasil – não engloba a história do mundo ao qual se tem conhecimento hoje no período que vai até 410 ou 484. Tendo em conta que sociedade se caracteriza por um grupo de pessoas que agem em conjunto, não podemos desconsiderar a existência de sociedades nos locais que hoje reconhecemos como América, China, Austrália, entre outros espalhados pelo nosso planeta.

É primordial sabermos que a institucionalização dos estudos clássicos data do início do século XX, ocasião em que a História se desenvolveu como uma disciplina acadêmica (HERING, 2006). Período esse em que “o mundo como conhecemos hoje” já tinha sido experimentado, principalmente no tocante ao nosso continente, americano. Assim sendo, não é possível vincular o desconhecimento de outras partes do mundo com a exclusão desses povos para a versão quadripartite de história universal que, como Chesneaux anunciou, pleiteia que seja a história do mundo no período contemporâneo a consolidação da História Antiga.

Continuando a investigação das ementas, percebemos que, na maioria das universidades pesquisadas, o quadripartismo vem explícito na estrutura curricular. Vejamos um exemplo:

(...) elencamos seis eixos norteadores para estrutura curricular, a saber: o **corte teórico**, formado pelas disciplinas que ofereçam as ferramentas que norteiam a História como ciência (Teoria da História, Introdução aos Estudos em História, Pesquisa Histórica, Metodologia Científica, etc.); o **corte cronológico**, marcado pelo estudo dos acontecimentos ocorridos em determinadas épocas (História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, etc.); (grifo nosso) o **corte geográfico**, caracterizada pela demarcação do estudo de regiões (História do Brasil, História da América, História de Alagoas, etc.); o **corte temático**, com a discussão de assuntos específicos independentes da época, região ou teoria utilizada (História Econômica, História da Arte e os Tópicos Especiais); as **disciplinas auxiliares** na investigação do processo histórico (Ciência Política, Filosofia, Antropologia, Sociologia, etc.), responsáveis pela complementação das ferramentas do professor e pesquisador em História; e por fim, as **disciplinas de educação** que instrumentalizarão o professor de História para a atuação na relação do ensino-aprendizagem, com isso, contamos com disciplinas como Didática, Estágio Supervisionado, Organização da Educação Brasileira, Metodologia do Ensino de História e outras. (UNEA, 2004, p.7)

As expressões em negrito, destacadas pela Universidade Estadual de Alagoas, são categorias identitárias, que segundo Barros, compõem os currículos do curso de História:

(...) os profissionais de História, sobretudo no âmbito do Ensino, mas também no universo institucional da Pesquisa, deve lidar alternadamente com uma série de categorias identitárias mais antigas e já tradicionais, que na verdade são já seculares para os historiadores. São as categorias que se referem a "espacialidades" e "temporalidades". Diz-se de um historiador - independente de suas conexões com a "história cultural", com a "história política" ou com a "micro-história" - que ele é um "medievalista", um historiador da "História Antiga", um historiador da "História da América", da "História da África", do Brasil-Império, e assim por diante. Estas categorias já são clássicas.(...) Embora o historiador não tenha nenhuma obrigação de se especializar em temporalidades ou espacialidades específicas, e seja cada vez mais comum encontrarmos os historiadores que se definem mais pelos "campos históricos" (História Econômica, História do

Imaginário, História de Gênero, etc), é bastante comum que os historiadores sejam chamados a se especializarem em temporalidades ou espacialidades, particularmente quando assumem assentos universitários, já que os currículos de Graduação em História costumam se organizar em torno de uma nomenclatura que envolve sobretudo as espacialidades e temporalidades, com exceção da área de Teoria e Metodologia da História, que obviamente transcende este tipo de classificações.(BARROS, 2010)

Barros analisa duas categorias específicas, que são o tema desse subtítulo, os grandes recortes espaço temporais, “temporalidade” e “espacialidade” e traz algumas informações relevantes para nossa pesquisa: a primeira é que essas categorias identitárias já são “seculares para os historiadores”, ou seja, fazem parte de uma tradição, que o autor também denomina como “clássica” no ensino e na pesquisa da História no Brasil.

A segunda informação: é crescente o número de historiadores que definem seus estudos por “campos históricos”(História Econômica, História do Imaginário, História de Gênero, etc), mas que, ao assumirem cátedras universitárias, devem se enquadrar nas categorias identitárias de espacialidade e de temporalidade.

A necessidade do historiador de se especializar nos grandes recortes espaço- temporais deve-se, em parte, à organização dos currículos de graduação em História, que “costumam se organizar em torno de uma nomenclatura que envolve sobretudo as espacialidades e temporalidades, com exceção da área de Teoria e Metodologia da História.” (BARROS, 2010)

É perceptível que nossa pesquisa está de acordo com as considerações de Barros. Como podemos analisar o trecho do projeto pedagógico da Universidade Estadual de Alagoas, sua estrutura curricular é composta com as duas categorias destacadas por Barros, “corte cronológico”, objeto de nossa análise, e “corte geográfico”. Porém, revendo os dados obtidos na tabela I, é comum que a organização curricular dos cursos de graduação em História se estruture dentro de uma temporalidade específica (o quadripartismo francês) o que, entre as universidades pesquisadas, constitui-se, na prática, uma regra.

Na sequência de seu artigo, “Sobre a Noção de Campo Histórico”, Barros expõe os “problemas teóricos” das categorias identitárias da

temporalidade e espacialidade. Limitar-nos-emos à “polêmica” sobre os limites que separam a categoria temporal, especificamente, da História Antiga com a História Medieval:

Quando se encerra a Idade Antiga e inicia-se a Idade Medieval? De acordo com as distintas teorias sobre a desagregação, desarticulação, queda, declínio ou transformação cultural do Império Romano, as datas ou períodos de separação ou transição entre uma época e outra podem oscilar historiograficamente de modo considerável, e já foram propostas interpretações que sinalizam a passagem de um pra o outro período em momentos diversificados no interior de um período de consideráveis extensões que vai do século II ao século VIII. Novos conceitos também podem surgir destas oscilações interpretativas: a “Antiguidade Tardia” pode se estender Idade Média adentro, disputando territórios historiográficos com a “Alta Idade Média”. (BARROS, 2010)

Essa questão tem sentido somente no campo dos problemas teóricos de uma história europeia, pois esses marcos, queda, declínio do Império Romano, são irrelevantes para uma História do Brasil, pois tanto a História Antiga e a Medieval se fecham em uma espacialidade, ou recorte geográfico, que exclui o continente americano e os demais.

A hegemonia exercida pelo quadripartismo francês nos desperta certa preocupação, ou pelo menos deveria, pois “Devemos entender, antes de tudo, que os diversos critérios de divisão temporal, que hoje são familiares e corriqueiros a ponto de os discutirmos muito pouco, são eles mesmos históricos” (BARROS, 2010) e devemos torná-los objeto de investigação, e não apenas categorias de estudo no ensino de História, que segue uma versão de História Universal: a História quadripartite francesa.

De todos os projetos e ementas pesquisados, em nenhum há as palavras História Universal, porém aparece em algumas universidades o termo História Geral:

A organização do Curso considera as seguintes Unidades Curriculares: História Geral; [História Antiga I, História Antiga II, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea I, História Contemporânea II, História da América I, História da América II e História da África] História do Brasil; Teoria e

Metodologia de História e Prática em ensino de História. (UFC, 2005, p.10)

Na concepção da Universidade Federal do Ceará, a História Geral é composta pelo quadripartismo francês, de uma determinada história da Europa, nas modalidades de História Antiga I, História Antiga II, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea I, História Contemporânea II, mais a História da América e História da África.

Ao acrescentar a História da África e da América ao quadripartismo teríamos uma História Universal brasileira? Ou o quadripartismo, quando apropriado por nossas universidades, foi ressignificado a tal ponto que perdeu totalmente a característica de uma das versões da História Universal?

Trazemos para a pesquisa as ementas da UFC das disciplinas de História Antiga I e II, e de História da América I e II:

HI030 - HISTÓRIA ANTIGA I: História Antiga: Fontes e metodologias do ensino e da pesquisa da História Antiga. O conceito de clássico e as apropriações da cultura greco-romana [grifo nosso] nas épocas moderna e contemporânea. Política, cultura, economia e organização social no mundo antigo greco-romano [grifo nosso].
HISTÓRIA ANTIGA II: Fontes e metodologia do ensino e da pesquisa da História do Antigo Oriente Próximo [grifo nosso]. A construção das categorias de Ocidente e Oriente. Sociedades do Antigo Oriente Próximo: economia, política, cultura e dinâmica social.(UFC,2005, p.23)

No que tange às ementas das disciplinas de História Antiga I e II da Universidade Federal do Ceará, a primeira traz “o mundo antigo greco-romano” como objeto de estudos, e a segunda, o “Oriente Próximo”.

HI048 - HISTÓRIA DA AMÉRICA I: Sociedades autóctones das Américas; a problematização do “descobrimento” - as visões; a conquista como fundamento da colonização; a colonização e a ordem econômica internacional; a sociedade colonial, as relações de trabalho e as idéias sociais. Reação à dominação colonial.

HI007 - HISTÓRIA DA AMÉRICA II - A crise do sistema colonial, os processos de independência e a formação dos estados-nação nas Américas. Industrialização e urbanização Migrações e imigrações. Trabalhadores urbanos, rurais e movimentos sociais. Nacional – desenvolvimentismo. Geopolítica e relações internacionais, ditadura democracia e

cidadania. Processos revolucionários . Transformações culturais e circulação de idéias nas Américas dos séculos XIX e XX. (UFC, 2005, p.24)

As disciplinas mostram que o termo colonização predomina em História da América I; e em História da América II inicia-se no período da crise do sistema colonial e termina na América dos séculos XIX e XX.

Observamos que dentro da História Geral da UFC há pouco espaço para as sociedades “antigas americanas”, ou, as “sociedades antigas” que ocuparam o território que hoje conhecemos como Brasil e que contribuíram para nossa formação.

A disciplina de História Antiga não é um simples recorte temporal ou corte cronológico. Predomina em sua configuração duas sociedades, grega e romana. Como podemos analisar, existem vários casos de universidades que vão além da descrição dessas “civilizações”, mas, em nenhuma das instituições de ensino superior, por nós pesquisadas, deixaram de fora do conteúdo que consideram necessário para o estudo de “História Antiga”, ou seja, as sociedades grega e romana. Por que apenas esses povos constituem o seletivo grupo das sociedades que têm assegurado o direito a uma história antiga?

1.4.2 “Civilizações” tradicionais

A diferenciação entre os grupos sociais, entre o europeu e o não europeu – assim como entre os próprios europeus – está diretamente relacionada a um termo já citado nesse trabalho e, quando colocado entre aspas, marca a noção de História Antiga que herdamos dos franceses, e está presente no Parecer do MEC de 2001. Estamos nos referimos ao termo “civilização”.

Tratando de “civilização”, retornamos à outra citação importante que retiramos dos Projetos Pedagógicos, a qual nos fornece pistas do que as universidades selecionadas entendem ser um conteúdo básico obrigatório: a necessidade de “Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação”.(BRASIL, 2001, p. 8)

Para analisarmos o que as universidades entendem como obrigatório para o estudo das “varias tradições civilizatórias”, empregaremos alguns conceitos trabalhados por Adam Kuper em “*Cultura: a visão dos antropólogos*”, sobretudo a “Introdução: guerras culturais” e os capítulos “Cultura e civilização: intelectuais franceses, alemães e ingleses, 1930-1958” (cap.1) e “Marshall Sahlins: história como cultura” (cap.5).

O termo francês *civilisation*, segundo Starobnski, foi um dos substantivos formados durante os anos revolucionários que reunia noções de requinte e refinamento, bem como de progresso intelectual e político. (STAROBNSKI apud KUPER, 2002).

Na tradição francesa, a civilização é representada como uma conquista progressiva, cumulativa e distintamente humana. Os seres humanos são semelhantes, pelo menos em potencial. Todos são capazes de criar uma civilização, o que depende do dom exclusivo humano da razão. Não resta dúvida de que civilização se desenvolve mais na França, mas em princípio ela pode ser usufruída, embora talvez não com a mesma intensidade, por selvagens, bárbaros, e outros povos europeus. (KUPER, 2002, p.26)

Fica evidente que na tradição francesa há diferenciação entre os povos, a semelhança está na capacidade, mas só na França que a razão humana se desenvolveu, progressivamente, a ponto de tornar-se essa uma civilização. Aos outros povos, caberia a designação de bárbaros e selvagens. (KUPER, 2002)

Segundo Kuper, foram as enciclopédias que suscitaram a reflexão sobre o grande padrão da história:

A tendência do volume crescente e de literatura [das culturas exóticas] sobre exploração, a princípio, era reforçar a crença na superioridade da civilização. Os intelectuais franceses começaram a conceber o esboço de uma história universal em que a selvageria levou ao barbarismo, e o barbarismo à civilização. (KUPER, 2002, p.48)

O ideal de civilização francês, além de racional, de empregar uma superioridade, é “universal e, acima de tudo, se disseminou de forma irresistível por todo o mundo.” (KUPER, 2002, p.50), e através dos estudos que fazemos podemos afirmar que chegou ao Brasil e permanece no que tange a História

Antiga e, ampliando o campo de análise desses estudos, também, ao modelo de História Universal quadripartite francês. E como essa ideologia francesa civilizatória se vincula aos povos gregos e romanos?

A base da diferenciação feita entre as sociedades do período antigo está nos modos diferentes de desenvolvimento social, cultural, econômico e político dos colonizados que não foram considerados pelos europeus, pois não correspondiam à ideia que esses últimos tinham de uma sociedade “civilizada”, que nortearam a história quadripartite e, por consequência, a História Antiga. Por isso, é relevante discutirmos sobre o “contexto” em que os estudos antigos se institucionalizaram e que legaram a ideia “de que as narrativas sobre o passado deveriam ser marcadas pelo etnocentrismo (versão da dita “historiografia antiga” mais afeita ao paladar da moderna tradição de Estudos Clássicos)” (HERING, 2006, p.79). Com essa finalidade, utilizaremos o autor Fábio Adriano Hering que, nesse momento da análise, se torna crucial e interessante, por ser um brasileiro e será aqui um dos representantes de nossa recente preocupação historiográfica com essa temática de discussão de conceitos – nesse caso, o de História Antiga.

O texto em questão é a tese de doutorado de Hering, defendida em setembro de 2006, pela Unicamp com intercâmbio na Universidade de Durham, Reino Unido e tem como título “*Helenismo e imperialismo: A imaginação Histórica Britânica e a construção moderna da Grécia Antiga*”.

Segundo Hering, a História Antiga de que nossos herdeiros é uma construção moderna e deve ser entendida a partir um determinado “contexto” de “busca de uma ‘idade de ouro’, de um ‘passado glorioso’ representativo de uma ‘herança comum’ que caracterizaria o ‘laço genético’ e/ou cultural entre os indivíduos de uma *vitória* ‘nação moderna’”. (HERING, 2006, p.32) A palavra de ordem para os historiadores desse período era “Nação”. A França, assim como em muitos outros países/Estados europeus, foi buscar seus descendentes nos povos antigos (Gregos e /ou Romanos).

Em suas próprias palavras, Hering explica sua tese como:

(...) um estudo acerca dos Estudos Clássicos britânicos, no período de Consolidação Imperial (1875-1914). Busca-se entender como se estabeleceu a autoridade que legitimou uma

versão acerca da Grécia Antiga afeita às oposições entre Oriente e Ocidente formalizadas desde o século XVIII (HERING, 2006, p.107).

Em princípio, os Estudos Clássicos britânicos no período de 1875-1914 (Consolidação Imperial) podem parecer distantes do que estamos propondo, que é discutir uma noção de História Antiga que herdamos dos franceses, mas não o são. Hering não se limita aos Estudos Clássicos britânicos e, em boa parte de seu texto, existem referências ao “Estudo da Antiguidade” de uma forma geral, em alguns capítulos trata da utilização desses estudos por parte dos Alemães e dos estadunidenses, especificamente.

A primeira ligação entre nossos estudos e a tese de Hering deve-se à unidade de pensamento de alguns países/Estados europeus – França, Alemanha, e Inglaterra – no que diz respeito ao princípio legitimador dos estudos clássicos. A ideia genealógica de busca pela origem de um passado glorioso de sua “Nação”. É nesse contexto de “invenção das Nações” que os estudos clássicos se consolidam como disciplina e toma contornos modernos impulsionados pela afirmação da História como ciência – primeira metade do século XIX. Pois “toda comunidade ‘imaginada’ pressupõe necessariamente uma memória a ser construída”. (Hering, 2006, p.54)

Juntamente com a ideia de Nação, “como categoria identitária política e ideologicamente orientada” (HERING, 2006, p.97), a de Imperialismo é constituída:

De acordo com Said (1978), durante os séculos XVIII e XIX algumas poucas nações européias (Inglaterra e França, principalmente), em um processo de expansão e conquista comumente denominado de Imperialismo, repartiram entre si imensas porções do globo (...). De uma forma quase análoga, as ditas ciências humanas, como expôs Díaz-Andreu (2003: 1), organizaram-se então (como fossem elas quase “ferramentas” ideológicas) com o propósito de fornecer argumentos em favor da idéia de que os ditos “poderes imperiais” representavam uma “civilização superior”. Nesta dinâmica, a História e a Arqueologia (para citar apenas as mais evidentes – ou ativas – áreas de investigação envolvidas) empenharam-se em um duplo processo de construção do passado: por um lado, a representação estereotipada das “inferiores” culturas não européias (Said, 1993 e 1978); por outro, a reiterada e sistemática invenção de um passado glorioso (Hobsbawm, 1984: 22; Díaz-Andreu, 1999: 164) que justificasse o exercício

do poder imperial. (SAID (1978); DÍAZ-ANDREU (2003); HOBSBAWM (1984) E DÍAZ-ANDREU (1999) apud HERING, 2006, p.35).

A partir dessa lógica imperialista, a História e também outras ciências humanas, durante os séculos XVIII e XIX, segundo Hering, foram organizadas com o propósito de prover argumentos em favor da ideia de superioridade das civilizações europeias. Coube à História, assim como a arqueologia, a dupla construção do passado: a representação estereotipada das culturas “inferiores” não europeias, e a reiteração e sistematização da invenção de um passado glorioso, para legitimar o exercício do poder imperial dessas nações.

Com o objetivo de dominar outros povos – prática imperialista – ingleses e também franceses definiram, utilizando a Grécia Antiga, por exemplo, as características do que seria “os povos civilizados”, a partir da “criação” de uma cultura, a Ocidental, deixando de lado as “inadequações entre uma categoria ideológica e uma realidade política multifacetada” em que “foram removidos do passado todos os elementos que pudessem colocar em questão a idéia de uma Grécia Antiga como o berço da civilização européia, de suas virtudes e instituições, de sua racial pureza manifesta e de seu destino imperial” (JENKINS, 1980; SAID, 2003, apud HERING, 2006, p.112).

Nesta contraposição entre as culturas Ocidental a Oriental, a primeira teria a “missão de civilizar” a segunda (os povos considerados “inferiores”, que necessitavam das intervenções externas dos europeus civilizados para se tornarem povos também “civilizados”)(HERING, 2006). Desta forma, o “Ocidente” entendendo-se “como o herdeiro de uma ideia de civilização que legitimaria seu exercício de poder (...) no espaço geográfico colonial (...) [e] na edição e elaboração de sua própria cultura” (HERING, 2006, p.51)

Para construção da(s) imagem(ns) do “outro”, do Oriental, do “bárbaro”, do “não europeu”, do colonizado, as imagens da Grécia em sua relação com o mundo bárbaro foram re-significadas “retrospectivamente” por especialistas, intelectuais ocidentais dos séculos XIX e XX, com o objetivo de “legitimar projetos e ideologias contemporâneos” (Bernal, 1987: 317-330 apud HERING, 2006, p.38).

O mundo greco-romano antigo já tinha sido retomando pela Europa desde a Renascença, período em que “inúmeros conceitos políticos, atividades sociais e princípios educativos, assim como certos estilos arquitetônicos” (HERING, 2006, p.38). foram recorrentes. Mais as escolhas pelas sociedades antigas, grega e romana, não foram aleatórias:

A associação entre poder militar e a preocupação de levar um ideal da civilização para ‘os outros’ é, no mais das vezes, uma receita infalível para um estado de guerra em qualquer período da História- e nenhum Estado fez mais guerra do que a Atenas imperial de V a.C” [grifo nosso].(HANSON (2004) apud HERING, 2006, p.130)

Com a finalidade de justificar a prática imperialista vários autores, especialistas em história, durante os séculos XVIII, XIX e XX, encontraram na Atenas imperial e no Império Romano os exemplos a ser seguidos dentro de uma lógica de “equivalência bastante útil entre um Império Antigo e um Moderno.” (HERING, 2006, p.132). O principal local de construção e propagação desse discurso foi à academia.

E também foi o ensino, desta vez o das escolas, um dos meios utilizados para civilizar o não europeu. Hering fornece dois exemplos dessa prática o indiano na proposta de Macaulay de 1830, “que defendia que a única maneira de “civilizar” os colonizados era impondo-lhes, por meio de um sistema educacional, a língua inglesa (Bernal, 2003: 23-24)” e que “os conteúdos ministrados nas escolas indianas deveriam privilegiar os conteúdos da dita “tradição ocidental”, pois “apenas uma estante de uma boa livraria européia tem mais valor que toda a literatura indiana e árabe” (*in* Curtin, 1971: 182); e o alemão. (BERNAL, 2003 E CURTIN, 1971 apud HERING, 2006, p.50).

O programa educacional prussiano teve como responsável Wilhelm von Humboldt. Um de seus principais pontos se pauta na ideia de que os estudos da “antiguidade em geral e dos gregos e de sua língua em particular” poderia guiar os estudantes (os jovens líderes da Alemanha, mais especificamente) na tarefa de reabilitação do espírito nacional e do orgulho étnico germânicos”

(BERNAL, 1987, apud HERING, 2006, p.54). Desta forma, pode-se entender, segundo Hering, que a língua indo-europeia no *curriculum* tinha como desígnio justificar:

(...) uma divisão entre os representantes das línguas “nobres, flexionadas, de origem espiritual, que permitiam o desenvolvimento da inteligência e o pensamento abstrato e universal, como as línguas indoeuropéias” e aqueles outros identificados historicamente com “as línguas não-flexionadas, de tipo animalesco” (Funari, 1999b: 162 e 163) (...) Em seu programa, a Grécia era vista como o berço da civilização européia; o homem grego, como o fruto perfeito e homogêneo de uma “raça” superior de origem ariana. (FUNARI, 1999 apud HERING, 2006, p.55)

Para entendermos o processo de consolidação da disciplina de História Antiga, é necessário ter em mente seu caráter ideológico, pensado a partir de um lugar específico, a Europa – França, Inglaterra, Alemanha – e com objetivos imperialistas que guiaram sua construção e reivindicam para si o título de História Universal e que:

(...) o caráter cultural daquilo que se tem celebrado como da natureza inquestionável do homem. Os clássicos não surgiram com a humanidade nem foram legados em um processo contínuo de sobrevivência da cultura “mais forte”: eles fazem parte de um processo de escolha, onde o que se escolhe não é apenas o mármore mais branco ou o texto com as metáforas mais bonitas, mas o tipo de sociedade em que se pretende viver. (HERING, 2006, p.138)

E que durante muitos anos incorporamos sem grandes [ou nenhum] questionamentos. Simplesmente nos foram conduzidas pelos nossos colonizadores, incorporadas pelas nossas universidades, e permanece até a atualidade, como observamos nas tabelas das ementas, tabela II, pela mesma forma sem maiores discussões por parte de um número excedente de universidades que investigamos.

É preciso ressaltar que o termo “tradições civilizatórias”, que consta em diversos projetos pedagógicos, parte de um Parecer, o CNE/CES 492/2001, instituído pelo Ministério da Educação (MEC). Quando esse órgão, que regula o ensino brasileiro, pronuncia que é necessário conhecer as “tradições

civilizatórias”, e como vimos, no trecho acima, o termo civilização, inquestionavelmente, traz em si um ideal Ocidental, de racionalidade, podemos entender, mas não justificar, a constância do quadripartismo francês nas universidades brasileiras, que foram por nós estudadas, e a aproximação entre a definição de Chesneaux de História Antiga e o conteúdo “selecionado” para ser trabalhado nessa disciplina, que é, sobretudo, Grécia e Roma. É o caso de pensarmos sobre até que ponto vai à liberdade de escolha – que é ressaltada pelo mesmo Parecer, CNE/CES 492/2001, deixando a cargo das instituições de ensino superior de História a escolha das disciplinas obrigatório e optativas – das universidades brasileiras no tocante à seleção tanto das disciplinas quanto dos conteúdos e sociedades estudadas.

Nem todas as universidades estudadas trazem em seus Projetos Pedagógicos os referenciais citados, “grandes recordes espaço-temporais”, ou “tradições civilizatórias”, e/ou não usam o termo civilização, e sim sociedades, o que não significa que elas não tenham como objeto de estudos Grécia e Roma e que não estruturam seus currículos na versão quadripartite (não podemos esquecer que todas as universidades pesquisadas seguem esse modelo).

Um exemplo é a Universidade Estadual de Goiás que utiliza o termo sociedade grega e romana:

“A disciplina deve situar a produção histórica que engloba as sociedades orientais e as sociedades clássicas (Grécia e Roma). Analisar a produção historiográfica sobre o período, incluindo a produção brasileira em relação à Antiguidade. Desenvolvimento de atividades de prática curricular.” (UEG)

Mesmo não fazendo referência ao termo civilização, a Universidade Estadual de Goiás compõe seu currículo com o quadripartismo francês. Tanto o termo civilização, quanto história universal, racionalidade, cientificidade, na história ensinada nas universidades do Brasil está intrínseca ao modelo francês de história que Chesneaux critica, e a ideologia, também francesa, que Kuper faz menção.

Segundo Louis Dumont, um francês, portanto, vai 'identificar inocentemente sua própria cultura como 'civilisation' ou cultura universal'. Para ser exato, um francês reflexivo admitiria prontamente que a razão nem sempre prevalece, ela precisa lutar contra a tradição, a superstição e o instinto irracional. Mas ele poderia ficar confiante na vitória suprema da civilização, pois ela pode convocar a ciência para vir em seu auxílio: mais alta expressão da razão e, certamente, da cultura ou civilização, o conhecimento verdadeiro e eficaz das leis que informam a natureza e a sociedade. (LOUIS DUMONT apud KUPER, 2002, p.26).

O modelo curricular vê a história antiga [Grécia e Roma] como base para a formação de uma consciência de Europa, como legítima herdeira das antigas civilizações, na lógica do progresso e da civilização. A questão que queremos lançar é ao utilizar unicamente este modelo francês estaríamos indicando a colonização de nosso ensino de História Antiga na universidade? Tendo em vista que as universidades, estudadas, não conseguem desvincular história antiga do modelo quadripartite francês.

CAPÍTULO II: A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA ANTIGA NO ENSINO BRASILEIRO

Esse capítulo tem como objetivo entender de que forma nossas universidades adquiriram as feições que ainda nos configuram: de uma História Antiga europeia no Brasil, de uma História pretensamente geral que incorpora uma versão francesa da História Universal (o quadripartismo) e que necessariamente oferece aos discentes, no formato de disciplina obrigatória, o ensino de Grécia e/ ou de Roma.

Na Europa, a História se torna uma disciplina e conquista definitivamente seu espaço nas universidades a partir do discurso de cientificidade, no século XIX. A tarefa de “disciplinarização” da História, como já vimos no capítulo anterior, está relacionada com os temas em torno do nacional (GUIMARÃES, 1988). Ou seja, o perfil das nações europeias foi construído dentro de suas universidades.

No Brasil, a primeira universidade criada pelo Governo Federal, data da década de 1920 (Universidade do Rio de Janeiro, criada pelo decreto nº 14.343). Sendo assim, cabe a seguinte indagação: nossa nação não se preocupou em construir um perfil do ensino superior no Brasil até a década de 1920 ou teria havido outro órgão ou instituição que cumpria este papel? Antes de responder a esta questão, vamos construir uma narrativa, considerando alguns estudos importantes que discorrem sobre os estabelecimentos do ensino no Brasil e como tecem suas análises sobre essa temática.

2.1 Antes das primeiras universidades

Embora seja entendido como lugar-comum, é importante afirmar, neste momento de nosso trabalho, que o ensino no Brasil é bem anterior à criação das universidades.

Temos dados sobre o ensino no Brasil que datam do século XVI, havia, no total, 17 colégios, criados pelos jesuítas, que eram “destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. (...) Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário.”(CUNHA, 2000, p.152)

Nesse período, século XVI, sobre as universidades, Cunha nos informa:

(...)Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia. (CUNHA, 2000, p.152)

A proibição de criação de universidades no território brasileiro, por parte de Portugal, fez com que a continuidade dos estudos iniciados nos colégios jesuítas – com exceção de Filosofia e Teologia – fosse realizada fora do Brasil. Para “um certo número de filhos de colonos”, foram concedidas bolsas de estudo em Coimbra.

Devemos destacar que os estudantes no Brasil, tanto nos colégios quanto – e sobretudo – nas universidades do exterior para dar continuidade aos seus estudos, eram pertencentes da elite local. “Os alunos [dos colégios] eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores.” (CUNHA, 2000, p.152)

Sobre os “cursos superiores de Filosofia e Teologia”, Fávero faz referência à tentativa dos jesuítas, de criação na Colônia, de uma universidade, ainda no século XVI:

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a

Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937, p. 580-581). Desde logo, negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram criá-la na Colônia. Em decorrência, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos. (FÁVERO, 2006, p.20).

Fávero confirma a negação da Coroa Portuguesa para criação de universidades no Brasil. Essa atitude estava integrada à política de colonização portuguesa, que não ofereceu resistência por parte dos brasileiros.

As interpretações do ensino superior jesuítico na colônia portuguesa na América colocam-se a partir da lógica que teria, via de regra, dado origem às universidades atuais. Cunha explica que:

As instituições de ensino superior atualmente existentes resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o *status* de Reino Unido a Portugal e Algarve. Ao fim do período colonial, o ensino superior sofreu, no Brasil, uma tardia refundação. (CUNHA, 2000, p.153).

Seria legítimo questionar, diante da constatação de uma reformulação tardia no ensino superior no Brasil – o antigo modelo jesuítico português no país – se precisamos realmente manter este passado como herança que ainda deve influenciar a nossa atualidade?

O “novo” modelo de ensino superior se inicia com a transferência da família Real, e outros membros da elite portuguesa, quando ao Brasil é atribuído o status de Reino Unido a Portugal e Algarve. Ou seja, o surgimento de um Estado Nacional, segundo Cunha:

“(...) correlata ao surgimento do estado nacional, gerou a necessidade de modificar o ensino superior herdado da colônia, ou melhor, de fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior. O novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural,

aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França.”(CUNHA, 2000, p.153)

Notamos que se buscou um rompimento do ensino superior anterior com um “novo” modelo, e coube, estrategicamente, ao Estado Nacional a sua construção. A dependência cultural portuguesa à França conduziu a criação de cátedras isoladas para a formação de profissionais (CUNHA, 2000).

Mas a classe dominante lusitana retirou-se diante das tropas napoleônicas, havia muito abria os braços para o pensamento educacional da burguesia francesa. Já em meados do século XVIII, tal aceitação se fez sentir nas políticas educacionais do Marquês de Pombal, “déspota esclarecido” que, como ministro do reino, realizou parte dos ideais revolucionários franceses no campo do ensino público (CUNHA, 2000, p.153).

Percebemos que a influência educacional francesa veio junto com a Coroa Portuguesa para o Brasil. Podemos dizer, ainda, que criou raízes e se faz presente nos dias atuais no ensino de História em universidades brasileiras.

Refletindo, ainda, sobre a estratégia política de colonização portuguesa que proíbe a criação de universidades no Brasil, Cunha analisa a ausência de universidade em solo brasileiro fazendo um estudo comparado com as colônias espanholas, que segundo o autor, instala universidades já no século XVI:

(...) a Espanha teria encontrado em suas colônias povos dotados de cultura superior, no sentido antropológico do termo, o que dificultava a disseminação da cultura dos conquistadores. Impunha-se, portanto, a formação de intelectuais *criolos* e mestiços para o exercício refinado da dominação, o que no Brasil podia ser enfrentado apenas pelos religiosos em sua pregação. (CUNHA, 2000, p.153).

Da citação acima, pode-se afirmar que Portugal não precisou, ao contrário da Espanha, formar aqui intelectuais, “criolos e mestiços”, para exercer a dominação ideológica, essa se fez apenas pela ação dos religiosos em suas pregações. Considerando que na atualidade o ensino superior

configura-se como universitário, pelo Estado, cabe questionarmos: Quando as ações dos religiosos em suas pregações deixaram de atenderem a necessidade do Estado de dominação ideológica? De que forma foram articuladas novas estratégias para esse propósito?

2.1.1 As tentativas

Em um percurso que se inicia no século XVI, com os jesuítas, até a década de 1920 – quando o Governo Federal cria pelo decreto nº 14.343 a Universidade do Rio de Janeiro – foram várias tentativas sem êxito:

Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbresse sinais de independência cultural e política da Colônia.(FÁVERO, 2006, p. 20).

Mas com a vinda da família real para o Brasil, iniciar-se-á uma nova fase do ensino no Brasil:

(...) como sede da Monarquia, o Brasil consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante. Ou seja, “o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional” (CUNHA, 1980, p. 62). A partir de 1808, são criados cursos e academias destinados a formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano, talvez, secundário, profissionais de nível médio. (CUNHA, 1980 apud FÁVERO, 2006, p.20).

O ensino superior se constitui para atender as necessidades do Estado. Assim, o ensino de caráter profissionalizante tem como objetivo principal a formação de especialistas de produção de bens simbólicos para esse Estado. A partir de 1808 temos a criação, em solo brasileiro, de cursos de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro; em 1810, foi criada a Escola de Engenharia no Rio

de Janeiro; e, em 1828, cursos jurídicos em Olinda. Essas unidades de ensino, na descrição de Cunha, eram “de extrema simplicidade, constituindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados.”(CUNHA, 2000, p.154).

Inicialmente, portanto, são três cursos, Medicina, Direito e Engenharia, que predominam no cenário do ensino superior não-universitário no Brasil. Posteriormente, outros cursos, escolas, faculdades como Odontologia, Arquitetura, Economia, entre outros, são criados ou incorporados pela tríade acadêmica (CUNHA, 2000).

No período que nomeamos como Império (1822-1889), ocorreram, também, tentativas de criação de universidades sem sucesso. Porém, multiplicaram-se as faculdades no território brasileiro.

Já no período Republicano, o ano de 1901 é importante porque o Governo Federal promove a equiparação aos ginásios criados e mantidos por particulares – antes, em 1891, os mantidos pelos governos estaduais – e as faculdades “criadas e mantidas pelos governos estaduais ou por particulares que tivessem os mesmos currículos das federais e fossem fiscalizadas poderiam outorgar diplomas que garantiam o privilégio do exercício das profissões regulamentadas em lei.”(CUNHA, 2000, p.158), ou seja: o Estado passa a reconhecer a prática de ensino, superior ou não, particular ou estadual, desde que esses estabelecimentos compusessem seus currículos iguais os das federais e se submetessem à fiscalização do Governo Federal. Com essa medida, o Estado passa a centralizar o ensino em âmbito nacional, o que tem sido desta forma até a atualidade. Afinal, o ensino pode se tornar um meio eficaz de moldar as pessoas, a partir do qual o cidadão¹ se constitui em obediência aos ideais da nação, da civilização, ou mesmo da atual globalização. Em outras palavras, o Estado tem por objetivo formar, por meio de sua estrutura de ensino, um modelo de cidadania que acredita ser

¹O termo cidadania está presente no Parecer CNE/CES 492/2001, como objetivo do ensino de História: a formação de cidadãos.

conveniente, atendendo, fundamentalmente, as necessidades de uma obediência.

2.2 A primeira universidade brasileira

A primeira universidade “criada” pelo Governo Federal, Universidade do Rio de Janeiro, data do ano de 1920 e se constituiu pela agregação de três escolas superiores já existentes: a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito e a Escola Politécnica (ROMANELLI, 1980). Entretanto, há iniciativas anteriores, que se fizeram também pela associação de escolas superiores e faculdades, mas por iniciativa dos Estados Federados.

Segundo Fávero, a Reforma Rivadária Corrêa, em 1911, instituiu, entre outros, o ensino livre. O surgimento da universidade, embora apoiado em ato do Governo Federal, continuava sendo adiado: “o regime de ‘desoficialização’ do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados.” (FÁVERO, 2006, p.21).

Estas primeiras universidades brasileiras “criadas” por Estados, segundo Romanelli, são: a Universidade do Paraná e a Universidade de Minas Gerais. Em 1912, a Universidade do Paraná – cujas Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio faziam parte, e foi oficializada pela Lei Estadual nº 1.284. Em 1915, o Governo Federal deixa de reconhecê-la, baseando se no Decreto-lei nº 11.530, que determina a abertura de universidades apenas em cidades com mais de cem mil habitantes – número de população que Curitiba, na época, não atingia. Em 1927, é o Estado de Minas Gerais que agrega as Escolas de Direito, Engenharia e Medicina, por iniciativa de Francisco Mendes Pimentel (ROMANELLI, 1980).

Diferente de Romanelli, Fávero, citando Michelotto (2006), menciona como exemplos de universidades “criadas”: em 1909, a Universidade de Manaus – Cunha nos explica que essa instituição resulta da iniciativa de

grupos privados, durante o curto período de prosperidade motivado pela exploração da borracha; no ano de 1911, a de São Paulo – segundo Cunha, primeiro foi criada nesse estado uma universidade com recursos de um “sócio capitalista” que buscava lucros com as taxas cobradas dos estudantes, mas que se dissolveu em 1917, pois a Faculdade de Medicina criada por iniciativas do estado tornou inviável sua manutenção em termos financeiros; por último, a do Paraná, em 1912.

Para nosso trabalho, não cabe discutir qual foi a primeira universidade brasileira, ou quais foram as universidades que surgiram antes da Universidade do Rio de Janeiro. Um dos motivos que podemos afirmar é que, nessas instituições, não constam informações sobre a carreira de História ou mesmo uma disciplina de História entre os cursos oferecidos. Tivemos que esperar por mais de uma década para que a História, como curso, conquistasse espaço nas universidades.

Desta forma, também, a organização da primeira universidade, instituída pelo Governo Federal, em 1920, não é relevante para uma história do ensino de História nas universidades brasileiras, mas é importante no sentido de entendermos, e estabelecermos o marco da centralização do ensino superior por parte do Governo Federal.

Fávero observa que somente no ano de 1915, pela Reforma Carlos Maximiliano, o Governo Federal dispõe a respeito da instituição de uma universidade, por meio do Decreto nº 11.530, art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito (...)” (FÁVERO, 2006, p.21-22). Depois de cinco anos, é instituída a primeira universidade criada legalmente pelo Governo Federal.

2.2.1 A disciplina de História nas Universidades

Para uma história do ensino de História no Brasil, devemos informar aos leitores que a experiência no campo universitário se constituiu, primeiramente, como disciplina nas faculdades de Filosofia e Letras. A prática do ensino de História é anterior às faculdades. Segundo Freitas, proliferou “nos cursos de formação de padres, músicos, damas da alta sociedade e bacharéis em filosofia” (FREITAS, 2002, p.1). O ensino de História tinha, como configuração mais comum, “as matérias de história do Brasil e História Universal, ambas, na maioria dos casos, ministradas por um mesmo titular”(FREITAS, 2002, p.1). Nas universidades, esse titular será designado como *catedrático*, ou seja, aquele que ocupa uma cadeira isolada, e os cursos serão formulados pela união dessas cadeiras isoladas.

Duas informações contidas no parágrafo anterior merecem destaque: a presença da História Universal no ensino de História em cursos – “formação de padres, músicos, damas da alta sociedade e bacharéis em filosofia” – em um período que é anterior as universidades, sejam elas estaduais ou federais; e a História como disciplina em faculdades de Filosofia e Letras.

Começemos pela primeira informação, que é a presença da História Universal no ensino de História em cursos em um período que é anterior às universidades. Elza Nadai acrescenta que, no Brasil, a constituição da História como “matéria” ocorreu no interior dos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a História Universal. Esse movimento é o “mesmo”, segundo Nadai, de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas, que caracteriza o período em que a História como disciplina escolar autônoma surge, na França do século XIX. “Genealogia e Mudança foram, assim, os suportes do discurso histórico recém instituído.”(NADAI, 1992, p.144). Para a autora: “Esta atomização do objeto histórico unificou duas tradições do século XVIII – uma do discurso enciclopédico (...), que vinha elaborando uma doutrina do progresso, e outra, a da elaboração metodológica (...).”(NADAI, 1992, p.145).

Voltando nosso olhar para o Brasil, (re)afirmamos a relação próxima do ensino com a Igreja Católica, desde o século XVI, com os jesuítas até a atualidade como, através das Universidades Pontíficas (PUCs) – espalhadas

pelo território nacional, que se iniciam como faculdade, no estado do Rio de Janeiro, no ano de 1940, e que em 1946 é reconhecida como universidade pelo Estado, do ensino básico ao superior –, abrem-se portas para uma discussão mais específica no que tange à laicidade do ensino no Brasil.

No entanto, não entraremos nos pormenores da temática da laicização do ensino brasileiro, apenas informaremos aos nossos leitores que, no plano ideológico, durante as Conferências Nacionais de Educação, iniciadas no ano de 1927, ocorreram acirrados debates em torno de questões variadas, uma delas era a laicidade do ensino:

(...) duas correntes opostas: a dos reformadores (...) e a do grupo chefiado pelos católicos que viam na interferência do Estado um perigo de monopólio e na laicidade e co-educação, uma afronta aos princípios da educação católica. (ROMANELLI, 1980, p.130).

Ainda sobre o início do ensino de História de nosso país², Nadai conclui que “a história inicialmente estudada no país [Brasil] foi a História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização”(NADAI, 1992, p.146) e continua:

A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário (...) sem uma estrutura própria, constituía em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (NADAI, 1992, p.146).

Se nos demorarmos mais no ensino que hoje conhecemos como básico, podemos obter mais detalhes sobre a História Universal francesa em nosso ensino. Nesse sentido, a produção didática de Serrano é importante, pois releva o “que se produziu acerca do conhecimento histórico a ser ensinado, tanto para alunos como para professores”(SCHMIDT, 2004, p.208). “Epítome

²Lembremos que o ensino de história ao qual Nadai faz referência é o ensino dos “ginásios”, cujo termo atual corresponde ao ensino básico.

de História Universal”, de Serrano, teve sua primeira edição no ano de 1912 e a última, póstuma, em 1954, totalizando 24 edições (SCHMIDT, 2004).

Na Introdução o autor define a concepção, o objeto e a importância da História, revelando uma adesão implícita e explícita à historiografia do século XIX, particularmente à obra de Bossuet — *Discours sur l’histoire universelle*. Assim, afirma a História como uma ciência que tem como objeto o estudo da origem e do desenvolvimento das sociedades humanas, a partir dos seus fatos mais importantes, que devem ser explicados de forma encadeada, em suas causas e consequências. Segundo o autor, torna-se importante o ensino da História para se entender o fio que une todas as questões da Humanidade; além disso, afirma ele que a História é “mestra da vida”. O livro está organizado em quatro partes que acompanham o desenvolvimento cronológico da história da civilização ocidental: História antiga (Antiguidade oriental, Antiguidade clássica); História da Idade Média; História Moderna e História Contemporânea (esta última, até o final da Primeira Guerra Mundial). (SCHMIDT, 2004, p.198).

Como podemos observar, a História caracterizada acima, que é colocada como Universal, baseia-se no “desenvolvimento cronológico da história da civilização ocidental”, e essa, que se constitui a partir do modelo quadripartismo francês [História Antiga (Antiguidade oriental, Antiguidade clássica); História da Idade Média; História Moderna e História Contemporânea] foi bastante utilizada durante o período que vai de 1912 a 1954, ano este que deve ser considerado de mudança no ensino brasileiro, pela prática das reformas que marcam essa temporalidade.

A História como disciplina surge na França no século XIX. Schmidt pontua que a inserção da História como disciplina escolar na educação formal pode ser comparada à imagem criada por Hobsbawm, da “invenção das tradições”. Trata-se de um processo que Cuesta Fernandez chama de “construção do código disciplinar”. Ou seja:

(...) a História enquanto matéria escolar constitui-se de um conjunto de conhecimentos, ideias, valores, rotinas e práticas que se configuram a cada época, tornando-se legitimadores, orientadores e regulamentadores de

determinados ensinamentos da História.(SCHIMIDT, 2004, p.190).

A história do ensino superior de História se inicia como disciplina nos cursos de filosofia na(s) faculdade(s) de Filosofia e Letras. Freitas nos informa que essa prática ocorria na Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo, na década de 1910. Novamente, seguimos o modelo europeu, cujas Faculdades de Filosofia e Letras, durante o último quartel do século XIX, “a história não rendia um diploma, porém, compunha os saberes necessários para a formação do licenciado em Letras”. O autor continua: “De maneira idêntica foi pensada a primeira faculdade de filosofia aberta no Brasil e semelhante status obteve a cadeira de história nesse estabelecimento de ensino”(FREITAS, 2002, p.1-2).

Sobre a Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo, Freitas, utilizando Lacombe como referência, observa que sua criação foi a concretização de uma das teses do II Congresso Católico Brasileiro, realizado no ano de 1908, no Rio de Janeiro, que tinha como projeto de implantação de uma universidade católica no Brasil. Essa instituição, projetada por Dom Miguel Kruse, tinha como objetivo uma missão espiritual e, igualmente, uma tarefa patriótica, “já que o estudo da filosofia poderia fundamentar a discussão sobre economia e política brasileiras”(FREITAS, 2002, p.2).

A Faculdade de Filosofia e Letras funcionava, no período noturno, nas instalações do Mosteiro de São Bento, que era a instituição que lhe dava suporte administrativo. Os alunos “eram estudantes do nível superior e profissionais estabelecidos nas carreiras liberais”(FREITAS, 2002, p.2).

Ainda sobre a instituição de ensino superior de São Paulo que oferece o curso de Filosofia e Letras, Freitas expõe:

Para melhor compreender o papel da história na Faculdade Livre de Filosofia e Letras é importante ter em mente que essa instituição fora criada para ministrar o ensino superior em filosofia “e das matérias que, segundo o uso das universidades, se reúnem com o título de letras, compreendendo a literatura em geral e as ciências

históricas e sociais” (Estatutos, 1912, p. 6). Por isso, foram criadas, inicialmente, as cadeiras de filosofia, história geral, e literatura. Para o ano seguinte (1912), projetava-se constituir em sessões (com a criação de cadeiras complementares) as áreas de letras e de história. Mas, enquanto isso não ocorria, apenas a sessão de filosofia estava estabelecida, fornecendo cursos de lógica, criteriologia, ontologia, cosmologia, psicologia, teodiceia, filosofia moral e história da filosofia. Essas matérias, por sua vez, deveriam ocupar quatro das cinco aulas semanais da Faculdade. A história, assim como a literatura, poderia ser estudada em quaisquer dos três anos que duravam o curso e estava submetida ao mesmo processo avaliativo das demais disciplinas: frequência de 50% das aulas, avaliação anual com aprovação a partir da nota cinco e conceitos variando entre a grande distinção notas 9,5 a 10, distinção – 9, plenamente – 6 a 8, e simplesmente, nota 5 (cf. *Relatório* de 1912, p. 29). No período 1908/1917, o curso de filosofia e letras foi sustentado pelos catedráticos Monsenhor Carlos Centrou (filosofia, e literatura francesa), Dom Miguel Kruse (literatura), Monsenhor Silveira Barradas (literatura portuguesa) e o próprio Affonso D’Escragnolle Taunay, catedrático de história universal. (FREITAS, 2002, p.3).

A História, enquanto “ciência histórica”, nos cursos de Filosofia e Letras, é vista como componente – junto com a Literatura em geral e as Ciências Sociais – do que a faculdade intitula como Letras. No ano de 1911, a cadeira de História era nomeada como História Geral, ela poderia ser ministrada em qualquer ano do curso que tinha a duração de três anos. No período de 1908/1917, o curso foi sustentado pelos seus catedráticos (aqueles que ocupavam a cadeira de História Universal). Freitas utiliza, a princípio, o termo História Geral e, posteriormente, emprega História Universal – isto é, o autor não faz uma distinção entre os termos.

O artigo “Os princípios gerais da crítica histórica moderna”, texto publicado na “Revista do IHGSP” em 1914, traz³ a “aula inaugural” de história

³A ressalva de Freitas sobre tomar a obra como “aula inaugural” deve ser citada, então: “Tratar de ‘Os princípios gerais da crítica histórica moderna’ como fonte das práticas docentes de Taunay é enfrentar um problema fundamental. O registro da aula é um trabalho publicado na Revista do IHGSP em 1914 e esse fato nos leva a indagar:

universal ministrada por Taunay no dia 3 de maio de 1911, na Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo, o qual discorre sobre “a natureza do conhecimento histórico e os limites dessa ciência.”(FREITAS, 2002, p.4).

Freitas nos informa sobre o conteúdo desse trabalho de Taunay:

Pelo exposto, percebe-se que se trata dos passos fundamentais da crítica histórica elaborados no final do século XIX. Mas, onde o professor Taunay teria buscado os seus referenciais? A única nota apenas à conferência indica o emprego “das idéias de diferentes autores e críticos de história contemporâneos” (p. 344). As obras que expunham esquematicamente os passos da crítica, naquele período, foram produzidas por franceses e alemães. Dentre os mais difundidos estavam os livros introdutórios de Droysen, Bernheim, Monod, e Langlois e Seignobos. Na conferência, Taunay não explicita, mas o exame da estrutura do seu trabalho e a coleta dos conceitos fundamentais levam-me à constatar que o professor Taunay fundamentou-se no trabalho de Langlois e Seignobos, especificamente no texto da *Introduction aux études historiques*, publicado treze anos antes. Este manual expunha as regras do método crítico” e representou, na época em que foi lançado (1898), o rompimento definitivo dos historiadores profissionais com os amadores da historiografia: os diletantes, os compiladores, os literatos e os filósofos da história. O texto era o resultado das aquisições da disciplina em território francês, desde os anos 1870, e das apropriações de práticas alemãs, desenvolvidas no campo da filologia e da crítica documental. A *Introduction* condensava as conferências proferidas por Langlois e Seignobos no primeiro curso de historiografia da Sorbonne, no ano acadêmico de 1896/1897. Era, portanto, um “ensaio sobre o método” que procurava indicar o caráter e os limites da disciplina, respondendo a questões do tipo: o que é possível se conhecer do passado? O que é documento, e como tratá-lo? Como agrupar os fatos e construir a obra histórica: Enfim, como realizar as tarefas da busca de fontes (heurística), da análise (crítica documental) e da síntese (exposição) históricas? Na conferência, de temática

o texto impresso corresponde ao texto lido? Na hipótese de não serem a mesma coisa, o que teria sido acrescentado, interpolado ou omitido no percurso entre a aula e a tipografia? Ficamos então condicionados a essa dúvida. Entretanto, seja qual for a resposta a esse problema, por certo, as conclusões sobre o exame do 'texto publicado' não serão significativamente alteradas”(FREITAS, 2002, p.5).

semelhante, Affonso Taunay se utiliza das mesmas estratégias do manual francês. (FREITAS, 2002, p.5-6).

A análise de Freitas – que se fundamenta na exposição e em um estudo comparado de trechos dos textos de Taunay e de Langlois e Seignobos – deixa claro a influência francesa na disciplina acadêmica de História – cabe aqui uma ressalva, que justifica a leitura e utilização de Freitas em nosso trabalho: o primeiro curso de História data de 1934 e é oferecido pela Universidade de São Paulo. Acreditamos que a disciplina de História, da Faculdade de Livre de Filosofia e Letras, teria sido para a constituição do curso de História de São Paulo, e também, em 1935 da Universidade do Distrito Federal. Desta forma, o ofício do historiador, o estudo de História no Brasil, se configurou a partir das considerações francesas sobre essas temáticas.

Langlois e Seignobos, professores da Universidade de Sorbonne, em Paris, influenciados pelo alemão Ranke, moldam o perfil da História e do historiador no país. Eles ditam as fontes da nova ciência, a História, diz de que forma os documentos devem ser tratados, para atender aos preceitos cientificistas da época. A partir da concepção desses autores – de que a História se faz por documentos – a história de sociedades em que a escrita não havia sido desenvolvida, ou mesmo povos cujas formas de escrita não eram consideradas como tal, foi-lhes negada à existência da história a ser estudada.

Essa visão excludente da História é a mesma que situa a Europa como o centro dos principais acontecimentos, e é a partir desse local que a História se irradia para todas as futuras civilizações. A História Antiga ensinada em universidades brasileiras não representa a História Antiga do Brasil. De acordo com os preceitos da História Universal quadripartite, o Brasil, como Estado Nacional, é posterior ao recorte cronológico da disciplina. Por isso, não temos uma disciplina específica na área de História que trabalha a antiguidade dos povos indígenas – que são reconhecidos como pilares para constituição do povo brasileiro. E ainda cabe perguntar: a História Antiga, que faz parte do quadripartismo, que tem uma lógica progressiva, que cultiva como triunfo a escrita alfabética, que saiu das trevas e permanece na luz graças à razão, que

conseguiu desenvolver a História a ponto de torná-la uma ciência, teria sentido se aplicada na história de povos como os tupinambás?

Segundo Freitas, a própria trajetória de Taunay traz na sua história familiar a resposta para a questão inicial desse capítulo: o perfil das nações europeias foi construído dentro de suas universidades. Sendo assim, cabe a seguinte indagação: nossa nação não se preocupou em construir um perfil do ensino superior no Brasil até a década de 1920 ou outro órgão, relacionado ao governo, cumpriu esse papel?

Voltemos ao exemplo de Taunay. Sua formação inicial foi engenharia, na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Iniciou na carreira do magistério como professor de Física do Ginásio São Bento e, em 1911, ocupou a cadeira de Física experimental da Escola Politécnica de São Paulo. Não permanece, contudo, por muito tempo na área das ciências exatas, “já que em 1917 foi convidado para assumir a direção do Museu Paulista”(FREITAS, 2002, p.3).

Para discorrer sobre os motivos que levaram Taunay “ao território de Clio”, Freitas cita Odilon Nogueira Matos:

Os contatos com os mestres Capistrano de Abreu e Alfredo Moreira Pinto, a convivência com o seu pai – o também historiador, Alfredo D’Escragnolle Taunay (Visconde de Taunay) –, a convivência com os sócios do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, onde foi admitido em 1911, e a própria experiência da família – no governo do Paraná e de Santa Catarina, na Missão Artística francesa do início do século XIX, na Guerra do Paraguai, e na fundação de agências como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a Academia Brasileira de Letras – foram os grandes responsáveis por sua transferência das ciências exatas para os domínios da história.(MATOS apud FREITAS, 2002, p.3).

Na lista de influência sobre a mudança de área de Taunay,⁴ está o *Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. A essa instituição coube à tarefa de criação do perfil histórico da nova nação: o Brasil.

O IHGB foi fundado no ano de 1838, cuja ideia de criação desse instituto está vinculada ao interior da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN) – criada em 1827 e que tinha como objetivo incentivar o progresso e o desenvolvimento brasileiro (GUIMARÃES, 1988).

A proposta de criação de um Instituto Histórico foi apresentada ao conselho da Sociedade Auxiliadora no dia 18 de agosto de 1838 e, rapidamente, no dia 19 de outubro do mesmo ano, em assembleia geral, foi aprovada. Em 21 de outubro de 1838, o IHGB é instalado definitivamente (GUIMARÃES, 1988) e se mantém até a atualidade.

No discurso do primeiro-secretário do IHGB, Januário da Cunha Barbosa, em 25 de novembro de 1838, foram apresentados e aprovados os estatutos da recém-criada instituição. Duas diretrizes centrais são definidas para o desenvolvimento dos trabalhos (GUIMARÃES, 1988):

(...) a coleta e publicação de documentos relevantes para a história do Brasil e o incentivo, ao ensino público, de estudos de natureza histórica. Estes primeiros estatutos estabelecem também as pretensões do IHGB em manter relações com instituições congêneres, quer nacionais, quer internacionais, e em constituir-se numa central, na capital do Império, que, incentivando a criação de institutos históricos provinciais, canalizasse de volta para O Rio de Janeiro as informações sobre as diferentes regiões do Brasil. (GUIMARAES, 1988, p.8).

⁴Da Faculdade Livre de Filosofia e Letras e do Ginásio de São Bento são poucos os registros coletados que informam sobre práticas docentes. Sabe-se que ministrou algumas conferências promovidas pelo Centro de Filosofia e Letras, que foi professor dos seus futuros substitutos na cadeira de História do Brasil na USP, Alfredo Ellis Júnior e Sérgio Buarque de Holanda, ajudando a esse último a publicar o seu primeiro artigo (APL, apud Oliveira Júnior, 1984, p. 17 n.; Holanda, 1982, p. 1175 apud FREITAS, 2002, p.4).

O ensino de “natureza histórica” passa a ser incentivado, assim como a coleta e publicação de documentos relevantes para a história do Brasil. O que temos nesse trecho é o relato do Estado Nacional lançando seu olhar para o ensino de História, e, na coleta de dados, o cuidado de centralizá-los na “capital do Império”. A partir desse local, configura-se uma História que se quer do Brasil, idealizada pelo Império (Estado Nacional).

As semelhanças com o modelo francês parecem bastante evidentes: da mesma forma que as academias literárias e científicas provinciais francesas do século XVIII articulavam-se na teia mais ampla do processo de centralização levado a cabo pelo Estado, sediado em Paris, do Rio de Janeiro as luzes teriam que se expandir para as províncias. Integrando-as ao projeto de centralização do Estado e criando os suportes necessários para a construção da Nação brasileira (GUIMARÃES, 1988, p.8).

Nesse trecho, Manoel Luís Salgado Guimarães faz uma equiparação, no que tange à centralização e ao papel de construção da Nação, do IHGB com as “academias literárias e científicas provinciais francesas do século XVIII”. Ou seja, a cargo do IHGB, a tarefa – que, na França, foi encarregada nas instituições de ensino superior, futuras universidades – de construir o perfil da Nação brasileira.

Enquanto na Europa o processo de escrita e disciplinarização da história estava-se efetuando fundamentalmente no espaço universitário, entre nós esta tarefa ficará ainda zelosamente preservada dentro dos muros da academia de tipo ilustrado, de acesso restrito, regulamentado por critérios que passam necessariamente pela teia das relações sociais e pessoais. Como traços marcantes desta história nacional em construção, teremos o papel do Estado Nacional como o eixo central a partir do qual se lê a história do Brasil, produzida nos círculos restritos da elite letrada imperial. (GUIMARÃES, 1988, p.9).

Alguns dos mais destacados membros do IHGB tinha como preocupação não definir o instituto como oficial, “mas fundamentalmente como uma instituição científico-cultural, e por isso mesmo neutra em relação a disputa de natureza político-partidária”(GUIMARÃES, 1988, p.9). Essa tentativa

de neutralidade é um dos princípios teóricos da História instituída pelos franceses no final do século XVIII. Para a análise de uma História pretensamente neutra, bem como a proximidade do Instituto com o Governo Nacional, Guimarães observa que, dos 27 fundadores do IHGB, a maioria eram funcionários do Estado – magistrados ou não, juízes, militares e burocratas, profissionais nas carreiras de média burocracia – que pertenciam a uma geração nascida ainda em Portugal, remontando, desta forma, o perfil do intelectual atuante do IHGB (GUIMARÃES, 1988).

A tarefa de construir um perfil de uma nação civilizada, de acordo com princípios organizadores da vida social europeia do século XIX nos trópicos, não era fácil. E Guimarães, citando José Bonifácio (1813), expõe isso: ““(…) amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios etc. etc. etc., em um corpo sólido e político””(GUIMARÃES, 1988, p.6). Coube aos letrados do IHGB “desvendar” o processo de gênese da nação brasileira (GUIMARÃES, 1988).

Esse processo de delineamento da nação brasileira distingue-se das colônias espanholas, pois não se configura como “uma oposição à antiga metrópole portuguesa; muito ao contrário, a nova Nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa.” (GUIMARÃES, 1988, p.6).

Esse conceito de civilização, quando empregado no Brasil, exclui do processo histórico da nação negros e índios, que são identificados como “outros” – que não é branco, que não é europeu, que não tem os mesmos hábitos, que não se organiza em sociedades da mesma forma que os europeus, ou seja, que não são civilizados – “a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do 'outro', cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção.” (GUIMARÃES, 1988, p.7).

De qualquer maneira, esta era a proposta explícita do IHGB, desde pelo menos a aprovação de uma forma oficial de se escrever a história do Brasil, apresentada por Von Martius em 1845.

Colocamos, neste momento, uma questão fundamental: mesmo com a criação de áreas do conhecimento histórico como a História da África e sua maneira de tratar da antiguidade dos povos africanos, não estaríamos, no ensino universitário de História – mantendo a disciplina de História Antiga dentro do modelo quadripartite – continuando a reproduzir “o momento histórico preciso” da criação do perfil luso da nação brasileira?

2.3 O curso de História em universidades brasileiras

Para explorar a temática do ensino de História no Brasil como curso em universidades brasileiras, utilizaremos relatos de professores de História, que tiveram suas formações nas primeiras décadas de surgimento dessa carreira. Porém anteriormente é relevante discorrermos sobre a reforma anterior ao surgimento dos cursos de História, para nos orientarmos em relação à participação do Estado Nacional no ensino universitário brasileiro.

A reforma anterior ao surgimento dos cursos de História – em 1934 na Universidade de São Paulo e 1935 na Universidade do Distrito Federal – ficou conhecida como Reforma Universitária, pois instituiu, pelo decreto nº 19.851, de Abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, “adotando, para o ensino superior, o regime universitário.” (ROMANELLI, 1980, p.132).

Na análise de Cunha, o Estatuto das Universidades Brasileiras, “foi o desdobramento no campo do ensino superior da centralização política administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação”(CUNHA, 2000, p.165). O regime de cátedras permaneceu na organização interna das universidades, e setores como o conselho técnico-científico, a direção das faculdades e a reitoria da universidade, eram escolhidos pelo Ministério da Educação em universidades que fossem oficiais. Do contrário, se fossem livres “teriam liberdade de nomear o reitor, mas o ministro poderia vetá-lo”(CUNHA, 2000, p.166).

Foi nessa prática de centralização do Estado Nacional que surgiram os cursos de História.

1932 é o ano da revolução, e participei dela no batalhão Fernão Sales (...) criou-se em mim uma convicção de que era preciso combater a ditadura e pleitear a liberdade, a liberdade política, Vencida a revolução, voltei derrotado como os outros, decepcionado com o insucesso, mas não com os ideais perdidos. Foi nesse tempo que começou a brotar, nos meios intelectuais de São Paulo, a ideia de uma universidade. Logo depois, criava-se a Universidade de São Paulo. Eu participei daquelas inquietações dos que eram da minha idade. Inquietações de natureza intelectual, e a criação da Faculdade de Filosofia, para mim, pareceu um desafio.(FRANÇA apud FONSECA,1997, p.96).

A fala acima é de Eduardo D'Oliveira França, nascido em 1915, no Vale do Paraíba, em Queluz. Filho de professores primários, Eduardo, inicia aos 17 anos, em 1932, o curso de direito na Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Nesse mesmo ano, vê seus colegas indo para “as trincheiras” lutar contra a ditadura e convicto de que precisava ele, também, lutar pela liberdade política, participa da revolução de 1932. Passa pela experiência de derrota e volta para casa decepcionado com o “insucesso”, mas mantém os ideais. Entra em contato com intelectuais de São Paulo, que começam a pensar na criação de uma universidade.

O que tem de mais interessante no discurso de Oliveira França é que ele dá margem à interpretação de que a criação da Universidade de São Paulo foi uma resposta aos vencedores do movimento de 1930 e da revolução constitucionalista – ou seja, uma estratégia de se criar um local de resistência. Dos autores citados, não há nenhuma frase que abra possibilidades para essa interpretação. No entanto, a criação da USP foi “logo depois”, da “revolução de 1932”, em 1934. No que se refere à História Antiga, ao quadripartismo; Eduardo França revela a influência francesa de sua formação ao lembrar que foi “aluno, entre outros professores, de Fernand Braudel, que havia de se tornar o maior historiador da França, nesses últimos tempos”(FRANÇA apud FONSECA, 1997,p. 97) .

Oliveira França também discorre sobre o ensino de História no secundário que “era feito, basicamente, de acordo com o programa. Abrangia a história do começo ao fim [grifo nosso], História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. A História do Brasil era ensinada sempre no fim”(FRANÇA apud FONSECA,1997,p.98). Na concepção de Oliveira França, a História que abrange “do começo ao fim” está nitidamente vinculada ao quadripartismo francês.

Outros professores entrevistados por Selva Guimarães Fonseca também trazem, em suas falas, essa concepção de História Universal. Antonieta Borges Lopes, nascida em 1940, em Uberaba, Minas Gerais, fez o curso de História, na Faculdade que ela chama de “Fista”, durante os anos de 1959 a 1962 é mais um exemplo: “(...) tínhamos um professor, advogado, que nos lecionou quase todas as ‘Histórias’ (Antiga, Medieval, Contemporânea, América)” (ANTONIETA apud FONSECA, 1997,p.63).

Na concepção do que é “toda a história” dos entrevistados por Fonseca, França e Lopes, apresentam diferenciações. Na primeira, não temos nenhuma alusão à História da América, como coloca Lopes. É necessário destacar que os anos em que eles cursavam as faculdades de História são distintos – França em 1934 e Lopes 1959, datas de quando começam o curso – podemos perceber que ocorreram “mudanças” no que eles concebem como “toda a história”, porém – e por isso que o termo mudanças está entre aspas – não há um rompimento com a História francesa, com o quadripartismo, e isso é claro na análise dos currículos das universidades, feito por nós no primeiro capítulo.

Atualmente, parece-nos que são feitos apenas “acréscimos” a História Universal: adicionam-se a História da América, a História da África, mas continuamos, necessariamente, nas universidades pesquisadas, estudando ou ensinando uma História Universal, cujo modelo parte do quadripartismo francês. Mesmo quando são acrescentadas outras histórias – essas que são de sociedades que só depois de muitas décadas de disciplinarização da História, foram reconhecidas como tal – estas ainda são tratadas como um mero recorte cronológico, mantendo as civilizações grega e romana antigas como sociedades primordiais para a disciplina de História Antiga.

CONCLUSÃO

Esse trabalho de conclusão de curso traz uma reflexão acerca da disciplina de “História Antiga” em universidades públicas brasileiras. Partindo da constatação de que essa disciplina se faz presente – de forma obrigatória – em universidades no Brasil, e da hegemonia exercida pelas sociedades antigas, Grega e Romana, buscou-se entender porque ela integra os currículos das universidades, e porque Grécia e/ou Roma estão sempre presentes no conteúdo selecionado para ser tratado na disciplina de “História Antiga”.

Através dos estudos realizados verificou-se que a disciplina de “História Antiga”, em universidades brasileiras, pertence a um dos modelos de História que anseia ser Universal – o quadripartismo francês – ou Geral, que se caracteriza por períodos históricos divididos cronologicamente e sucessivamente, e, além disso, seleciona os povos que serão estudados, necessariamente, mas não somente, os civilizados, os brancos, os europeus. A História, e o direito a ela, segundo essa concepção histórica, surgiu na Grécia, foi transferida/herdada por Roma (História Antiga), permaneceu enclausurada na Europa (História Medieval), e se espalhou para o “Novo Mundo” em um processo que buscava civilizar os recém-descobertos povos de outros continentes (Idade Moderna) e (História do Brasil). Essa historiografia cientificista francesa busca estabelecer por meio desse ordenamento as origens das Nações Modernas, do século XVIII, e legitimar o processo de dominação, não só intelectual, do “outro”. Com os mesmos objetivos o Estado brasileiro utilizou-se da História para confeccionar o perfil da nova nação: o Brasil. Primeiro através do *Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* e posteriormente pelo ensino de História, a partir do *Ministério da Educação*. Desta forma o estudo da disciplina obrigatória de “História Antiga” em universidades brasileiras releva as pretensões das instituições que as controlam.

Por fim, consideramos que a pesquisa realizada compre o propósito desse trabalho de estabelecer um questionamento inicial do ensino

universitário brasileiro, especificamente, da disciplina de “História Antiga”, e esperamos que o leitor possa compartilhar nossas questões e/ou perpetrar seus próprios questionamentos.

REFERÊNCIA

BARROS, José D'Assunção. Sobre a noção de campo histórico. **História e História**. Disponível em:

<<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=102>>.

Acessado em: janeiro 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Art. 2º. Decreto n.º 19.402, 14 de novembro de 1930. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164>. Acesso em: fevereiro 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes curriculares do curso de História. PARECER CNE/CES 492/2001 p.5 a 9. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: fevereiro 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164>. Acesso em: fevereiro 2013.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: UNESP, 1996.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990. p.177-229.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábua rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores", Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CUNHA L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000. p.151-204.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque: A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**, n 28. Curitiba, julho-dezembro, 2006.

FONSECA, S.G. **Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida**. Campinas: Papirus, 1997.

FREITAS, I. A “Velha história” francesa no ensino superior: o exemplo de AFONSO DE Escragnolle Taunay na Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo. **Congresso Brasileira de História da Educação, II.**, 2002, Natal. Anais. Natal: UFRN/SBHE, 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0457.pdf>. Acessado em: fevereiro 2013.

GUIMARÃES, Manoel Salgado (1988). Nação e civilização nos trópicos: o IHGB e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos** vol. I nº 1.

HERING, F. **Helenismo e Imperialismo: a imaginação histórica britânica e a construção moderna da Grécia Antiga**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

KI-ZERBO, J. Metodologia e pré-história da África. **História geral da África, I** – 2.ed.rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

KUPER, A. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
MOKHTAR, G. África antiga. **História geral da África, II** – 2.ed.rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH, v.13, n. 25/26, 1992. p.143-162.

REGINO, J. A. Catálogo dos cursos de História Antiga existentes no Brasil. **Relatório Técnico**. Mariana, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. História com pedagogia: a contribuição de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n.48, ago./jul. 2004/2005. p.189- 212.

SEDA, Paulo. Sociedades “sem história”: por uma História Antiga da América. LEMOS, M. T. T. B. e DANTAS, A. T (orgs). América: visão e versões: identidades em confronto. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. p.104-124.

UEG. **Ementa**. Disponível em:< <http://www.unucseh.ueg.br/referencia/4821>>. Acessado: janeiro 2013.

UFC. **Projeto Pedagógico**, 2005. Disponível em:
<http://www.historia.ufc.br/admin/upload/Proj_Pedagogico_Curso_Historia_Licenciatura.pdf>. Acessado em: janeiro 2013.

UFPA. Projeto Pedagógico, 2011. Disponível em:
<<http://www.ufpa.br/historia/Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico%20do%20Curso%20de%20Licenciatura%20vers%C3%A3o%20revista%20Magda.pdf>>. Acesso em fevereiro 2013.

UNEA. **Projeto Pedagógico**, 2004. Disponível em:
<<http://www.uneal.edu.br/ensino/projetos-pedagogicos>>. Acessado em: janeiro 2013.

VON MARTIUS, C. F. Como se deve escrever a história do Brasil. **Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. n. 24, janeiro de 1845.