



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DO BRASIL**

VERÔNICA LIMA DE CARVALHO

A Construção das Narrativas Cristãs nos Livros Didáticos de História.

TERESINA – PIAUÍ

2022

VERÔNICA LIMA DE CARVALHO

A Construção das Narrativas Cristãs nos Livros Didáticos de História.

Texto dissertativo apresentado para a Defesa no Mestrado em História do Brasil, do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil – PPGHB, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, sob a orientação do Professor Doutor José Petrucio de Farias Júnior para obtenção do grau de Mestre em História do Brasil.

TERESINA – PIAUÍ

2022

VERÔNICA LIMA DE CARVALHO

“A Construção das Narrativas Cristãs nos Livros Didáticos de História”.

Texto dissertativo apresentado para Defesa no Mestrado em História do Brasil do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí – UFPI

Aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. José Petrucio de Farias Júnior  
Doutor em História – UFPI  
Presidente

---

Prof. Pedro Vilarinho Castelo Branco  
Doutor em História – UFPI  
Membro

---

Prof. Francisco Gleison da Costa Monteiro  
Doutor em História – UFPI  
Membro

---

Prof. Ana Livia Bonfim Vieira  
Doutora em História – PPGHEN/UEMA  
Membro externo

*A Deus que me deu força e sabedoria para chegar até aqui  
À minha amada família, por todo apoio e incentivo*

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, por ter me dado coragem, força e sabedoria para o desenvolvimento deste trabalho

À minha família, especialmente minha mãe Balbina e meu pai Francisco, por todo apoio, incentivo, e por nunca medirem esforços para me ajudarem a concretizar os meus sonhos. Aos meus irmãos Francélio e Robson, pela torcida e apoio

Ao meu namorado Júlio César, por ter sido meu ponto de paz e conforto em meio as turbulências neste momento desafiador, por sua prontidão na leitura deste trabalho, e por sempre acreditar em mim

Ao professor José Petrúcio, pela sua excelente orientação, sensível e humana. Agradeço por todos os conselhos, críticas construtivas, incentivo e ao acolhimento nesse momento pandêmico

Aos professores Pedro Vilarinho, Gleison Monteiro e Ana Lívia Bonfim por comporem a banca de defesa e, por suas contribuições e sugestões de suma importância para o aperfeiçoamento deste trabalho

Aos amigos, Jaqueline Sales, Milena Carvalho, Analice Rodrigues, Guilherme França, Fernanda Costa, Izadora Rodrigues, Gizeli Lima, por se fazerem presentes na minha vida, pelo apoio, ajuda, e incentivo para a realização desta pesquisa

À Universidade Federal do Piauí, por me proporcionar ensino gratuito e de qualidade, para que eu realizasse essa pesquisa

## RESUMO

Neste trabalho, nos propomos a analisar as formas históricas que a história do Cristianismo assume na escrita escolar, particularmente nos livros didáticos de História, a fim de problematizar as intencionalidades subjacentes a narrativa histórica escolar, como também, a relação entre as ressignificações do Jesus histórico e o Jesus da fé, com as estruturas de poder que as produziram enquanto discurso político-religioso. Nesse sentido, analisaremos as narrativas presentes nesses livros procurando identificar a noção de religião abordada; a forma como é caracterizada os processos históricos, segundo à relação entre política e religião, e os sujeitos históricos; e quais as representações iconográficas tecidas sobre Jesus e os movimentos cristãos, bem como suas relações com os textos presentes. Para tanto, analisaremos os livros didáticos do Guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2020, com enfoque no 6º ano do ensino fundamental, de acordo com a classificação dos conteúdos de nossa temática.

**Palavras-chave:** Cristianismos, Relações de Poder, Livros Didáticos, Consciência Histórica.

## **ABSTRACT**

In this work, we propose to analyze the historical forms that the history of Christianity assumes in school writing, particularly in History textbooks, in order to problematize the intentions underlying the school historical narrative, as well as the relationship between the resignifications of the historical Jesus and the Jesus of faith, with the power structures that produced them as a political-religious discourse. In this sense, we will analyze the narratives present in these books, seeking to identify the notion of religion addressed; the way in which the historical processes are characterized, according to the relationship between politics and religion, and the historical subjects; and what are the iconographic representations woven about Jesus and the Christian movements, as well as their relationships with the present texts. To this end, we will analyze the textbooks of the PNLD Guide (National Textbook Program) of 2020, focusing on the 6th year of elementary school, according to the classification of the contents of our theme.

**Keywords:** Christianity, Power Relations, Textbooks, Historical Consciousness.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Imagem de Jesus.....  | 124 |
| Figura 2. Sermão da Montanha.....                                       | 124 |
| Figura 3. Batismo de Criso.....   | 125 |
| Figura 4. O Cristo Militante.....                                       | 131 |
| Figura 5. Virgem Maria e o Menino.....                                  | 140 |
| Figura 6. A Virgem Maria e o menino Jesus entre os Imperadores.....     | 142 |
| Figura 7. Jesus Cristo representado com trajes tipicamente romanos..... | 146 |

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

LDS – Livros Didáticos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PL – Projeto de Lei

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM - Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

## LISTA DE TABELAS

|  |         |
|--|---------|
| Tabela 1 – Pesquisas Historiográficas..... | 49      |
| Tabela 2 – O Livro Didático Racional.....  | 84/85   |
| Tabela 3 – 6º Ano - 1ª Versão da BNCC..... | 94      |
| Tabela 4 – 6º Ano - 2ª Versão da BNCC..... | 98      |
| Tabela 5 – História 6º Ano.....            | 105     |
| Tabela 6 – Livros Didáticos.....           | 109     |
| Tabela 7 – Livros Didáticos do 6º Ano..... | 118     |
| Tabela 8 – Livros Didáticos.....           | 120     |
| Tabela 9 – Livros Didáticos.....           | 122/123 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>12</b>  |
| <b>2. CRISTIANISMOS: DEBATES HISTORIOGRÁFICOS .....</b>   | <b>28</b>  |
| <b>2.1. A escrita da história antiga nos LDs de História: perspectivas historiográficas .....</b>                                       | <b>28</b>  |
| 2.1.1. Caminhos da história antiga no Brasil: balanço historiográfico .....   | 29         |
| 2.1.2. As pesquisas sobre a história antiga escolar a partir dos manuais de ensino do século XIX .....                                  | 43         |
| <b>2.2. Religião como objeto de investigação .....</b>  | <b>48</b>  |
| 2.2.1. História das religiões: da Eclésia à fenomenologia .....   | 49         |
| 2.2.2. História das religiões italiana: abordagem Histórico-religiosa .....   | 56         |
| <b>2.3. As correntes historiográficas sobre a história dos cristianismos no Brasil .....</b>  | <b>63</b>  |
| 2.3.1. A história dos cristianismos na narrativa escolar .....  | 64         |
| 2.3.2. Construindo o Jesus Histórico.....   | 71         |
| <b>3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS E DUELOS .....</b>                                       | <b>79</b>  |
| <b>3.1. O LD de História no Brasil .....</b>  | <b>80</b>  |
| 3.1.1. Cultura Histórica e LD no ensino de História .....   | 81         |
| 3.1.2. Fundamentos dos LDs de História no Brasil: o aspecto mercadológico no processo de produção e distribuição desses materiais ..... | 85         |
| <b>3.2. O currículo de História da BNCC nos anos finais do ensino fundamental.....</b>  | <b>92</b>  |
| 3.2.1. Críticas à BNCC .....  | 93         |
| 3.2.2. A BNCC e a história antiga .....   | 101        |
| <b>4. CRISTIANISMOS: PERCURSOS HISTORIOGRÁFICOS E NARRATIVAS ESCOLARES .....</b>  | <b>109</b> |
| <b>4.1. Cristianismos no Império Romano: itinerários historiográficos .....</b>   | <b>110</b> |
| 4.1.2. O movimento de Jesus com Jesus ou contexto do Jesus histórico.....   | 111        |
| 4.1.3. O movimento de Jesus sem Jesus e os registros sobre Jesus.....   | 114        |
| 4.1.4. Análise crítica dos cristianismos antigos nos LDs.....   | 118        |
| <b>4.2. Cristianismo bizantino: itinerários historiográficos.....</b>   | <b>128</b> |
| 4.2.1. Narrativas sobre o cristianismo bizantino nos Livros Didáticos de História.....  | 138        |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>149</b> |
| <b>FONTES .....</b>   | <b>152</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>154</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

A religião Cristã se constitui como cultura histórica de sentidos plurais, suas narrativas não devem ser integradas à História por explicativas fundamentalistas rasas. Por quanto, reconhecemos a presença de cristianismos, formados e expandidos pela maleabilidade dos discursos de poder, do medievo ao tempo da História presente.

Há uma diferenciação entre o conhecimento histórico e o conhecimento teológico produzido em torno da figura de Jesus e dos movimentos cristãos. Comumente o Jesus histórico é interpretado sob a ótica do Jesus Cristo, isso porque muitas leituras teológicas reproduzem estereótipos que, por sua vez, adentram o saber histórico escolar (FARIAS JÚNIOR; MOURA, 2020). Diante isso, alude-se a necessidade de refletirmos sobre a construção das narrativas cristãs, sobretudo no que diz respeito a figura de Jesus, no âmbito da narrativa escolar, a partir do contexto político-religioso brasileiro, haja visto que os arranjos estabelecidos permitiram que a concepção teológica vigorasse no processo de formação nacional como parte da identidade do povo brasileiro.

A perspectiva histórica acerca de Jesus e dos cristianismos elenca a pluralidade de suas práticas e experiências religiosas. A teologia é responsável pela uniformização do discurso, sob a ótica da singularidade do movimento, que justifica as visões de mundo e experiências sobre a vida por meio dos evangelhos. Nesse processo impulsionado pelo campo teológico ressalta-se a negligência acerca das dissonâncias, contradições e intencionalidades históricas das narrativas bíblicas (FARIAS JÚNIOR; MOURA, 2020).

Segundo o viés historiográfico, muitas são as abordagens e percepções sobre a vida de Jesus no tocante às origens cristãs e a propagação dos movimentos. Dessa forma, através da heterogeneidade das experiências religiosas cristãs, faz-se necessário questionar o processo formativo da narrativa escolar acerca a história dos cristianismos e da figura de Jesus, refletindo sobre as disparidades entre as narrativas teológicas e históricas inseridas nesses conteúdos, indagando-se a respeito dos fatores que as constituíram.

Com isso, nos propomos analisar as formas históricas que a história do cristianismo assume na escrita escolar, particularmente nos LDs de História aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), a fim de problematizar as intencionalidades e objetivos subjacentes a narrativa histórica escolar. Nesse

sentido, procuraremos compreender o modo como essa relação é tratada pelos LDs do Ensino de História, quais são as aproximações e os distanciamentos dessas narrativas com o conhecimento produzido pela historiografia. Para tanto, analisaremos os LDs do Guia do PNLCD de 2020, com enfoque no 6º ano do ensino fundamental, de acordo com a classificação dos conteúdos de nossa temática. Em consequência da nova BNCC e da reforma do novo ensino médio, discussões que serão elucidadas no decorrer deste trabalho, os conteúdos de história antiga não estão presentes no ensino médio, dessa forma não há a possibilidade de se analisar a nossa temática.

Nossa pesquisa busca investigar o modo como as narrativas históricas acerca da vida de Jesus são construídas, tendo em vista o discurso escolar e a historiografia sobre o Jesus Histórico. Diante disso, procuraremos analisar as percepções acerca da vida de Jesus e as questões históricas relativas à ordem político-social vivenciada e modificada por ele, bem como os emblemas entre as narrativas teológicas e históricas na construção historiográfica, que pairam entre o Jesus e o Cristo. Conforme essa categoria de análise, adentraremos o processo histórico de formação dos movimentos cristãos e o momento em que ocorreu a hegemonia da versão ortodoxa que perdura hoje no imaginário social a respeito da cristandade, a fim de problematizar as relações de poder que configurou na aceitação de um discurso cristão em detrimento de outros. Para tanto, faremos uso da historiografia em torno das questões levantadas, dando ênfase nos estudos brasileiros acerca das narrativas escolares e da consolidação do Jesus Histórico. Nossa principal fonte de pesquisa serão os LDs de história do 6º ano do ensino fundamental, em que procuraremos analisar o modo como são estabelecidas as narrativas sobre a figura de Jesus e os cristianismos, visando identificar como e até que ponto as teorias do campo teológico compõem essas narrativas em detrimento do conhecimento histórico, e quais as marcas de poder inerentes a esses discursos.

Acreditamos que alguns discursos foram silenciados, enquanto outros são tidos como escolhidos e classificados como hegemônicos na narrativa escolar conforme a temática. Isso porque, a consolidação dessas narrativas no ensino de História está ligada à construção de identidades que elencam o imaginário social ditado pelas permanências político-religiosas. No entanto, os avanços historiográficos ocorridos desde o século XX, bem como as mudanças culturais de nossa sociedade, são capazes de romper com essas estruturas de poder que incumbem discursos

teológicos no estudo histórico do nazareno e dos cristianismos nos LDs, assim é dever da História corrigir o saber deturpado em seu campo de atuação.

Comumente, os livros didáticos são utilizados como principal ferramenta do processo de ensino-aprendizagem na educação brasileira. Assim como sugere sua denominação, a reunião dos conteúdos nesses materiais pedagógicos configura-se como um meio de otimizar a instrução educacional. Nessa perspectiva, os usos dessa ferramenta de ensino levantam importantes debates acerca da pedagogia de ensino, visto que tais materiais podem ter significados tanto benéficos quanto negativos no processo escolar do ensino-aprendizagem. Isso porque os LDs além de refletirem os sentidos de sua historicidade narrativa, também nos remetem aos olhares de quem os produzem.

Devido a essa importante função de ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, o LD assume um certo protagonismo pelo direcionamento curricular, no qual é estabelecido pelos diferentes agentes envolvidos em sua elaboração, que por sua vez, são ratificados pelo Estado através das políticas relacionadas ao ensino, principalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Os PCN'S desenvolveram-se em meio ao contexto das reformas educacionais e econômicas pelas quais o Brasil passava na década de 1990. O principal interesse era alinhar as políticas de educação do país às exigências dos órgãos privados para o campo educacional. A sua elaboração pretendia proporcionar subsídios metodológicos aos profissionais de ensino, para que a tarefa de fazer com que o alunado alcance e exerça a cidadania, seja melhor efetivado.

Os PCN's têm como proposta levantar questões que abarcam temas relevantes para a sociedade brasileira e mundial, como por exemplo, a pluralidade cultural, sexualidade, religião, ética, entre outras. E no que se refere ao PCN da área de História, o governo federal sugere que a disciplina enfatize os conceitos de cidadania e identidade, para que esses sejam discutidos juntamente com os alunos.

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (BRASIL, PCN, 1998, p. 22).

Entretanto, ao caracterizar essa área da História o PCNEF indica que os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo estavam voltados para a constituição da noção de laicidade do Estado Nacional, mas articulado à Igreja Católica, isso porque o Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição (BRASIL, PCN, 1988). A assertiva reflete o processo formativo da narrativa histórica escolar benéfico às concepções teológicas em torno de Jesus e dos cristianismos. A moral religiosa prevalecia à narrativa escolar do século XIX, uma vez que “esperava-se que o estudante recebesse uma formação moral cristã atrelada a uma consciência patriótica, sustentada na ideologia da ciência, do progresso e da ordem” (BRASIL, PCN, 1988, p. 22).

Nos dias atuais, o PCNEF ressalta que a História tem o papel de difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Desse modo, os conteúdos devem estar articulados, igualmente, com os temas transversais, privilegiando:

[...] as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação (BRASIL, PCN, 1998, p. 48).

Paralelamente, o PCNEM interpõe que as escolas têm por função abordar as questões concernentes à diversidade cultural, considerando a assertiva de que trabalhar com essa temática implica em contribuir para o combate ao preconceito e à discriminação. Além disso, o estudo da diversidade cultural integra a interdisciplinaridade, segundo a complementaridade, propiciando o conúbio de áreas e seus conhecimentos a partir da postulação de divergências e convergências.

Contudo, embora os PCN'S e a BNCC visem o debate da identidade e da leitura de diferentes processos históricos, como as pluralidades religiosas, os LDs muitas vezes não discutem essas pluralidades principalmente no quesito dos cristianismos na antiguidade. Seja por falta de especialização dos professores na temática, ou na área de História Antiga em geral, seja como reflexo de suas bases formativas, o conhecimento acerca dessas discussões não vem sendo trabalhado numa perspectiva que mostre aos alunos, o conhecimento diverso sobre a pluralidade cristã (NASCIMENTO, 2018, p. 19).

O livro didático é, para Rüsen, a ferramenta mais importante no ensino de História. A questão mais enfatizada pelo autor, diz respeito aos déficits nos níveis

teóricos e empíricos, já que não há uma explicação e uma argumentação dos pontos e critérios de análises adequada às especificidades do LD, assim como não há um aprofundamento da ordenação sistemática dos conhecimentos que devem ser retratados. Além disso, temos os déficits ligados ao fato de que não há investigações empíricas sobre o uso e o papel que o LD desempenha no processo de aprendizagem (RÜSEN, 2011, p. 110-111).

Entendemos a educação escolar enquanto níveis complexos de ensino e, diante disso, focaremos nossa análise no nível II do Ensino Fundamental. As fontes que utilizaremos no desenvolver de nossa pesquisa são os LDs que foram mais vendidos pelas editoras no Brasil conforme os dados fornecidos pelo MEC (Ministério da Educação). Serão analisados LDs de História do 6º ano do ensino fundamental, em que as narrativas históricas dos cristianismos integram a divisão dos conteúdos da História. São eles: *Arariba mais história*<sup>1</sup>; *Estudar história – das origens do homem à era digital*<sup>2</sup>; *História Sociedade & Cidadania*<sup>3</sup>e *Vontade de saber história*<sup>4</sup>.

A triagem dos LDs foi feita considerando o número de vendas das editoras, visto que estes constituem-se como os mais utilizados no ensino escolar de História. Este, por sua vez, são compostos por resenhas das coleções, que passaram pela apreciação e seleção de professores da rede pública de ensino, o guia é encaminhado para as escolas com o intuito de que os docentes façam as escolhas dos livros que melhor atendam às necessidades do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola.

Parte considerável dessa pesquisa começou a ser desenvolvida ainda durante a graduação, no curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Piauí (UFPI-CSHNB), através da minha participação no Laboratório de História Antiga e Medieval (LABHAM) e no Laboratório do Ensino de História (Lehist). O interesse pelas disciplinas de História Medieval e Estágio Obrigatório I, II, III e IV foram imprescindíveis para minha formação acadêmica e trajetória de pesquisa, instigando o meu conhecimento acerca do Ensino de História, e das ressignificações político-

---

<sup>1</sup> FERNANDES, Ana C. **Arariba mais história**. 1. ed. -- São Paulo: Moderna, 2018.

<sup>2</sup> BARRETO, Ana; BRAICK, Patrícia R. **Estudar história: das origens do homem à era digital: 6º ano ensino fundamental**. 3. ed. — São Paulo: Moderna, 2018.

<sup>3</sup> BOULOS, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. 4. ed. — São Paulo: FTD, 2018.

<sup>4</sup> DIAS, Adriana M. **Vontade de saber: história: 6º ano: ensino fundamental**. 1. ed. — São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

religiosas na figura histórica de Jesus Cristo bem como as formas históricas dos cristianismos no LD. Com efeito disto, o presente estudo justifica-se pela necessidade historiográfica de analisar as relações de poder que emergem das narrativas históricas em torno da vida de Jesus, instrumentalizados nos LDs.

Ao pensarmos pelo viés da representação, Chartier oferece duas possibilidades de sentido: quando pode-se mostrar um objeto ausente, substituindo por uma imagem capaz de reconstituí-lo na memória, ou, exibir uma presença. Assim, “as representações são sempre determinadas pelos grupos que as forjam” (CHARTIER, p. 17). Desse modo, ao nos depararmos com o cristianismo e o Jesus que é representado nos LDs percebemos que a fonte predominante concernente a temática, acaba sendo a mesma para diversas coleções, que é a baseada na teologia cristã ocidental da ortodoxia romana, logo, narrativa não construída pelo saber histórico.

Por quanto, também reconhecemos as repercussões sociais da cristandade no cenário brasileiro e, sobretudo, no ensino escolar. “Nas suas origens, configurou-se uma simbiose entre educação e catequese materializada na obra dos Jesuítas” (SAVIANI, 2007, p. 149). Dessa maneira, a formação do Brasil foi marcada pelo processo de evangelização cristã dos nativos e colonizadores das terras encontradas e, em grande medida, somos frutos de uma tradição político-religiosa indissociável, que envolve as microfísicas do poder tanto quanto a metafísica da religiosidade.

Esta situação perdurou durante todo o período colonial. Embora tenha ocorrido na fase pombalina<sup>5</sup> a expulsão dos jesuítas, a fé católica se manteve como religião oficial. “Foi apenas com o advento da República, em 1889, que se decretou a separação entre Igreja e Estado – o qual se proclamou laico, isto é, neutro em matéria de religião” (SAVIANI, 2007, p. 149). Mas será que essa laicidade é de fato aplicada? Visto que, ainda nos dias atuais a religião cristã ainda tem forte influência sobre a nossa sociedade, que acaba refletindo também na influência exercida pelas editoras na produção dos LDs.

Segundo Cabrini, “todo conteúdo é construção” (CABRINI, 2000, p. 63). Dessa forma, o conteúdo que é exposto no LD é fruto de construções históricas forjadas pelos interesses daqueles que as produziram. Sendo um objeto cultural complexo, imbuído

---

<sup>5</sup> Conjunto de reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal que também implicou em mudanças educacionais em Portugal e suas colônias, uma das medidas pombalinas foi a expulsão dos jesuítas de todo o Império português. O respaldo para essa decisão foi encontrado na preocupação da Coroa portuguesa com o enriquecimento da Companhia de Jesus, na sua influência política e na acusação de um possível interesse dos jesuítas em organizarem um “império teocrático” na região das missões.

de interesses sociais, pedagógicos, religiosos e ideológicos, o LD vem sendo estudado há anos. No Brasil, os livros didáticos passaram a se tornar objetos de estudo de maior relevância a partir da criação da Legislação do LD, que foi criada em 1938 pelo Decreto-Lei 1006 (FRANCO, 1992).

Os materiais pedagógicos, sobretudo os LDs, estão cada vez se configurando como objetos de análises ao longo do tempo. Quando se estuda História, é comum percebermos como são construídos sujeitos e narrativas com maior evidência do que outros. Os LDs têm papéis fundamentais na formação nacional, silenciando ou exaltando determinadas histórias e sujeitos (CHOPPIN, 2004). Assim, o LD torna-se um objeto cultural produzido por grupos sociais, que transmitem suas tradições e identidades culturais.

Rüsen (2011) finca suas análises no desenvolvimento da consciência histórica, por meio da tipologia de suas narrativas. Esses tipos de narrativas, inerentes às experiências coletivas e individuais das sociedades em geral, estão em linha de continuidade. Estando em seus estágios iniciais, cabe ao campo educacional, através do ensino de História, propiciar o desenvolvimento da consciência histórica com a continuidade dessas tipologias. São quatro os tipos de narrativas históricas: as narrativas tradicionais, que apresentam a condição de afirmação; as narrativas exemplares; que apresentam a condição ligada à regularidade; as narrativas críticas, que apresentam a condição de negação; e as narrativas genéticas, que apresentam a condição de transformação. E por meio destas tipologias, poderemos analisar que tipo de consciência histórica está sendo promovida nos LDs de História, se essa ainda continua na fase tradicional, ou se já abre caminhos para o desenvolvimento das posteriores.

Também pretendemos analisar as redes circular de poder, de acordo com a discussão feita por Foucault<sup>6</sup>, na qual consideramos direcionar nosso olhar tanto às estruturas de poder que ressignificaram a cristandade dentro de suas narrativas históricas, quanto às relações de poder que envolvem a produção sistemática dessas narrativas nos materiais didáticos selecionados.

Concordamos com Foucault (1997) na assertiva de que o poder não tem um centro, ele tem múltiplos centros, existem variados núcleos de poder que dialogam

---

<sup>6</sup> FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

entre si, e ele apresenta essa forma de pensar o poder a partir da microfísica do poder. Nesse sentido, o poder é pensado, ele é concebido a partir das ações ou das relações que os sujeitos estabelecem entre si dentro de suas experiências cotidianas. As relações de poder podem ser vistas a partir de uma perspectiva micro, a partir das relações entre os sujeitos e não necessariamente a partir dessas imagens que compõem o centro e a periferia, mais do que isso, o poder ele está ramificado em vários núcleos. E são nessas ramificações que poderemos perceber as intencionalidades existentes nas instituições que são responsáveis pela produção, edição e escolha dos LDs.

Além disso, gostaríamos de averiguar os impactos dessas narrativas históricas, didatizadas no Ensino de História a partir de sua competência de memória, visto que os LDs são grandes propagadores de memória histórica, e que comumente é utilizado no ensino escolar como portador de uma verdade absoluta. Candau (2019) estabelece o conceito de memória como uma reconstrução contínua, no qual a identidade se constitui como uma construção social, e que estas são indissolúvelmente ligadas. Dessa forma, ao LD incubi-se o desenvolvimento de memórias que liguem os eventos históricos à construção de identidades pelo alunado. O livro didático é muito mais que um reprodutor do conhecimento, ele molda pensamentos e ações a partir da reflexão de seus conteúdos.

Nesse sentido, os livros didáticos narravam um passado que institucionalizava uma memória oficial, onde as relações, sobretudo de ordem cultural, eram vistas como homogeneizadas e uniformes, sem conflitos. Sendo assim, a memória é tratada como “arena de disputas”, pois o que se perpetua é a disputa pelo direito ao reconhecimento das memórias que são parte da nossa vida social. É no campo da política que essas disputas são travadas e, nela, os sujeitos sociais conquistam ou cedem espaço de reconhecimento. (CANDAU, 2019). Sendo assim, a memória é reapropriada e reformulada pelas instâncias de poder.

Corroborando com Pollak, a memória apresenta-se como um elemento constitutivo de identidades e estes (memória e identidade), por sua vez, são valores disputados em conflitos sociais. O autor ressalta a importância das memórias subterrâneas que estão diretamente relacionadas à cultura das minorias, marginalizadas, o que, nesse sentido, opõe-se essencialmente a uma memória “oficial”. Ademais, uma noção crucial que o autor elenca, diz respeito ao fato da

memória ser seletiva, uma vez que o exercício da lembrança é também o do esquecimento (POLLAK, 1988).

Nessa perspectiva, refletir acerca dos conteúdos concernentes aos cristianismos que são abordados no ambiente escolar é, antes de tudo, pensar o LD como uma seleção, guarda e transmissão de uma memória (CHERVEL, 1990).

Os livros didáticos trazem à tona diversos contextos de formação e negociação entre agentes, sendo isso uma das principais marcas concernentes à este produto. Dado o aspecto plural de sua elaboração, é quase impossível que uma mesma perspectiva seja considerada posta e imutável diante da ação dos demais agentes que também participam do processo de constituição dos livros. Logo, participam deste movimento as políticas públicas que orientam a composição e distribuição dos livros, o mercado editorial e os movimentos sociais, que através das suas reivindicações junto ao Estado conseguem a inserção de suas memórias e práticas cotidianas nestes materiais (NASCIMENTO, 2018, p. 62).

Dessa maneira, percebemos que os conteúdos abordados nos LDs sofrem intervenções diretas dos meios sociais e governamentais que os produzem, inserindo nestes os seus próprios interesses e ideologias, como é o caso das representações do cristianismo, no qual o cristianismo ocidental é sempre posto em mais evidência em relação ao cristianismo oriental. Como também, a memória que é construída nos LDs remete a representações de Jesus e do cristianismo apenas pelo viés teológico, deixando de lado o Jesus histórico. Assim, a memória é uma representação do passado, sendo histórica e social.

Então, se faz necessário estabelecermos uma relação das narrativas cristãs presentes nos LDs com a memória, pois esta é a parte crucial do desenvolvimento das narrativas históricas. E como o LD é protagonista no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, este acaba se transformando em um objeto de memória que comporta representações e discursos considerados oficiais e verdadeiros de uma História. “As memórias são influenciadas pela organização social de transmissão e os diferentes meios de comunicação empregados” (BURKE, 1997, pg. 73).

Em vista disso, perceberemos como a ativação da memória por essas narrativas acarretarão um sentimento de pertencimento e de identidade, devido ao LD ser um propagador de memórias. Atrelado a isso, a partir de interesses de grupos seletos ou do próprio Estado em moldar uma memória e uma identidade, essas narrativas cristãs ativarão discursos imbuídos de intencionalidades por meio dessas instâncias. O próprio Estado faz uso desses discursos para garantir que uma narrativa

se sobressaia sobre outras, que um discurso se torne vencedor. E será isso um dos pontos que iremos questionar, porque houve um credo vencedor nas representações dos cristianismos.

Tendo em vista que o cristianismo é um movimento religioso presente e de uma maneira bastante significativa na sociedade brasileira, ele na antiguidade é multifacetado, ou seja, ele possuiu diferentes perspectivas, construiu diferentes representações sobre Jesus, sobre a biografia de Jesus e sobre o próprio enquanto movimentos, não obstante referimo-nos a cristianismos, no plural. Então, este não é um movimento uníssono, e sim movimentos que apresenta uma série de distinções, como o cristianismo niceno, ariano, monofisista, entre outros. Cada uma destas versões do cristianismo lidava com a narrativa canônica de maneira completamente distinta, não havia um acordo, um consenso a respeito da divindade de Jesus e da biografia dele, que o torna um Deus. Entretanto, o que os LDs comumente fazem? Eles apresentam um movimento único, que tem uma origem e, a partir desta origem, ele caminhou no transcorrer dos anos com o mesmo propósito, com o mesmo direcionamento, os mesmos protocolos até o presente. Então, fica a cargo da História e dos historiadores questionar porque determinados discursos foram silenciados nesses materiais pedagógicos, porque determinadas narrativas sobre Jesus foram sufocadas, porque determinados movimentos foram negligenciados e um discurso se tornou vencedor, hegemônico perante a narrativa histórica escolar.

Nesse ponto de vista, buscaremos entender como relações de poder permitem que determinados discursos vençam e outros sejam silenciados. O que procuramos analisar é que a narrativa escolar ainda hoje provoca nos leitores a falsa percepção de que o passado é homogêneo. Porque o cristianismo niceno<sup>7</sup>, que é o que se segue até hoje na ortodoxia católica cristã, foi chancelado a partir do século IV e se tornou hegemônico? Certamente porque foi um discurso chancelado pelas instâncias de poder, seguindo uma ordem de manutenção no percorrer do tempo. Então esses LDs vão suprimir os discursos plurais, essas vozes dissonantes, e vão tratar Jesus e os movimentos cristãos sob uma visão muito mais teológica do que histórica.

Para se construir um saber histórico e não teológico nos LDs, é preciso que o Jesus histórico, os judaísmos, os cristianismos e os evangelhos sejam trabalhados no campo do ensino de História. Somente a História pode desmitificar a imagem de um

---

<sup>7</sup> Crença que aceitava que Jesus possuía a mesma natureza do deus Pai, ou seja, o Filho, o Pai e o Espírito Santo são deus em manifestações distintas.

Jesus mítico e de um movimento cristão homogêneo. Como afirma Chevitareze, é o ser humano que pensa e monta as religiões, por isso o cristianismo é plural:

Mas, por cristianismos, ao mesmo tempo, quer-se também mostrar uma enorme insatisfação quanto ao uso de termos por demais estranhos ao universo do historiador, apesar de eles povoarem os livros de História. Tais termos estão eivados de percepções religiosas, as quais ajudam a moldar ideias como canonicidade (trata-se ou não de um texto canônico?), veracidade (trata-se ou não de autores ortodoxos?) e heresia (que não diz nada e explica muito menos). Este tipo de terminologia sugere a enorme confiança depositada por muitos historiadores na explicação teológica, como sendo a única capaz de prover com respostas concretas às perguntas relacionadas ao “cristianismo” (CHEVITARESE, 2016, p. 10).

De acordo com o excerto, as percepções religiosas foram moldando a historiografia, fazendo-a caminhar apenas pelos trilhos teológicos. O que interessava a eles era o Jesus ressuscitado, não o Jesus Histórico, era o cristianismo niceno e não as versões cristãs. Diante disso, ainda na primeira metade do século XX havia um grande ceticismo quanto à possibilidade de se analisar a figura de Jesus por uma perspectiva histórica. É no interior deste recorte que as chamadas biografias de Jesus vão sofrer duras críticas por parte dos pesquisadores.

Contudo, devemos ressaltar que durante a vida de Jesus, nem ele, nem seus seguidores eram entendidos como cristãos, sequer se identificavam como tal. Segundo Chevitarese e Funari (2016), Jesus foi um judeu, inserido dentro de sua realidade judaica, e que não precisou sair do judaísmo para promover uma nova religião, como muitos acreditavam.

Não obstante, abordar a história de Jesus é perfeitamente possível, visto que, o conhecimento sobre ele se dá por diversas fontes, como os evangelhos presentes no Novo Testamento, as cartas de Paulo, além de documentos escritos fora do ambiente judaico-cristão.

Dentro desse contexto, é importante salientar que as primeiras comunidades cristãs foram forjadas na configuração da Ecclesia em dupla natureza: a terrena e a espiritual, e no providencialismo de alianças em que a história política romana seria o guia da cristandade. O principal problema encontrado nestes aspectos de formação dos cristianismos foi, entre os séculos IV e V, a tentativa de se estabelecer uma unidade doutrinária em uma instituição ainda heterogênea em composição e estrutura. Isso porque, essa dupla natureza é emblemática e os seguidores de Cristo não se sentiam pertencidos ao mundo regido pela ordem política em que edificaram sua assembleia (PINHEIRO, 2013).

O século IV é marcado pela formação do bispado nas melhores escolas filosóficas do Império Romano Oriental, a fim de moldarem o pensamento cristão e as unidades eclesiásticas e provincianas. As discussões acerca da natureza de Cristo propiciaram a formação dos credos ortodoxos e heterodoxos, que divergiam sobre o dogma trinitário. O arianismo se destaca dentre os heterodoxos, que tinha o presbítero Ário como líder e, em geral, acreditavam que Jesus Cristo não possuía uma natureza divina igual, mas sim semelhante, ao pai. Em 325 d.C., o Concílio de Niceia instaurou o credo ortodoxo, que passou a ser conhecido também como credo niceno, no império de Constantino I, reconhecendo o dogma trinitário, como a versão correta à cristandade, isto é, como um norteador do cristianismo (PAPA; CARVALHO, 2009).

A tentativa de constituir uma religiosidade que seguiu a discussão a respeito da unidade política imperial e, anteriormente ao Concílio de Niceia, podemos mencionar alguns imperadores arianos no poder político romano, tais como: Constâncio II (351-360 d.C.) e Valente (363-378 d.C.). Com isso, percebemos que o discurso cristão não é conciso e uno (PAPA; CARVALHO, 2009).

Segundo Rodrigues (2019), no século V, outra discussão surge acerca da natureza de Cristo: o monofisismo, considerado uma heresia cristológica. O arquiandrita Eutíquio ensinava que só havia uma natureza em Cristo: a natureza divina, pois a união entre o humano e o divino, com a encarnação, teria dado lugar apenas a natureza divina em Jesus Cristo. Com o dogma rejeitado no Concílio Ecumênico de Calcedônia em 451, Eutíquio foi condenado a morte.

Ainda conforme Rodrigues (2019), o monofisismo tem o nestorianismo como causa próxima, assim como o nestorianismo brotou do arianismo. Nestório distinguia as duas naturezas de Cristo, ou seja, havia duas pessoas nele: o humano e o divino. Está também foi considerada uma heresia cristológica (PAGOIRE, 1933 apud RODRIGUES, 1963).

Dessa maneira, percebemos que muitas são as correntes cristãs. As narrativas escolares acerca de Jesus e dos movimentos cristãos devem elucidar o caráter plural da cristandade e a historicidade da vida Jesus. Porquanto, faz-se necessário enveredar-nos pela narrativa histórica acerca da temática, para que assim possamos estudar as categorias de análises das narrativas escolares sobre a supra, assim poderemos elencar os silenciamentos e as hegemonias presentes nos discursos, bem como problematizarmos as relações de poder que configuraram tais características.

Já que o conhecimento histórico é um discurso que está em constante construção, é importante que as narrativas nos LDs também sigam essa premissa para que o ensino não seja prejudicado. Foucault nos chama atenção para o fato de que, o discurso muitas vezes exprime uma função de controle e validação das regras de poder que podem ser vistos em diferentes grupos sociais e períodos históricos.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2014, p. 10).

Consoante a isso, a estrutura social encarrega-se de validar a manutenção desses valores dispõe de rituais e estratégias específicas de disseminação dos discursos, o que o transforma em expressão social e, por isso, oficialmente aceita. Sendo assim, ao tratar a temática de cristianismos como sendo um movimento homogêneo e uníssono, o LD transforma esse discurso em dominante. Pensar esses efeitos de dominação, é procurar compreender como ele visa que o controle do que é produzido, por quem é produzido, e de como se distribuem os discursos.

Nosso enfoque versa sobre as narrativas históricas escolares acerca da cristandade, especificamente sobre o Jesus histórico no império romano ocidental e oriental e suas abordagens. Diante disso, iniciaremos nossa pesquisa com uma análise bibliográfica da historiografia brasileira produzida acerca dos cristianismos, principalmente dos estudos que versam sobre o Jesus Histórico e práticas religiosas cristãs, enfatizando, sobretudo, autores que abordam essas temáticas voltando-se a análise dos LDs. Essa análise bibliográfica nos possibilitará obter um conhecimento mais vasto acerca das ressignificações de cristandade, assim como das estruturas de poder que as delimitaram. Além disso, essas bibliografias nos ajudaram a estabelecer um paralelo entre a historiografia mencionada nas referências dos LDs que utilizaremos e o modo como essa historiografia é de fato trabalhada na produção discursiva dos LDs.

Feito isto, partiremos para uma análise minuciosa de nossas fontes. De início nos centraremos na estrutura narrativa dos LDs, nela procuraremos identificar, nos LDs de História selecionados nessa pesquisa os artifícios argumentativos, as figuras de linguagem, os recursos estilísticos empregados na configuração das narrativas, e em caráter complementar as fontes históricas selecionadas pelos autores dos LDs para compor a narrativa histórica escolar.

De acordo com os assuntos trabalhados nesses livros didáticos, procuraremos averiguar se há déficits nos níveis teóricos e empíricos. Para isso, analisaremos como e até que ponto as ressignificações dos cristianismos são interpostas, ou não, como discursos das estruturas de poder que os produziram. Assim, desenvolveremos nosso estudo conforme as questões político-religiosas presentes nas sociedades em que o mundo cristão é ressignificado. Para tanto, analisaremos as narrativas procurando identificar a noção de religião abordada; a forma como é caracterizada os processos históricos, segundo à relação entre política e religião, e os sujeitos históricos; como é utilizado os textos canônicos; e quais as representações iconográficas tecidas sobre Jesus e os movimentos cristãos, bem como suas relações com os textos presentes.

Nosso trabalho será elucidado em três capítulos. No primeiro capítulo intitulado “Cristianismos debates historiográficos” teceremos análises a respeito das perspectivas historiográficas em torno da escrita da história antiga nos LDs de História; procuraremos situar as formas como a história antiga é produzida nos LDs, em paralelo com os avanços historiográficos estabelecidos sobre a receptividade da tradição clássica, em seguida centraremos a religião como ponto de investigação para o campo histórico, procurando evidenciar como o historiador deve se portar quando ele estuda religião, ou seja, como a religião é concebida no campo da História, considerando que a forma como o historiador aborda esse fenômeno mudou e, com isso, mostrando as mudanças ao longo do tempo; e no terceiro momento faremos uma discussão acerca da relevância do estudo do cristianismo para refletir o presente, bem como, mostraremos as diferenças entre o Jesus histórico e o Jesus da fé, fazendo um panorama sobre os estudos do Jesus histórico na historiografia, sobretudo no que corresponde às produções brasileiras.

O segundo capítulo é intitulado “Políticas públicas educacionais e livros didáticos de história: diálogos e duelos”. Neste faremos discussões acerca de como Os LDs são, em geral, utilizados como principal ferramenta do processo de ensino-aprendizagem na educação brasileira. E assim como sugere sua denominação, a

reunião dos conteúdos nesses materiais pedagógicos configura-se como um meio de otimizar a instrução educacional. Nessa perspectiva, os usos dessa ferramenta de ensino levantam importantes debates acerca da pedagogia de ensino, visto que tais materiais podem ter significados tanto benéficos quanto negativos no processo escolar do ensino-aprendizagem. Isso porque os LDs além de refletirem os sentidos de sua historicidade narrativa, também nos remetem aos olhares de quem os produzem. Para Bittencourt (1993), o livro didático é um objeto cultural produzido por grupos sociais que, de modo intencional ou não, transpõem para este objeto sua forma de pensar, agir, suas identidades culturais e suas tradições. Consonante a isso, o livro didático está inserido na História da cultura, associada à construção de uma sociedade letrada. Em vista disso, historicizar este material é pensar as mudanças sociais e culturais. Tendo em vista a importância do livro didático para o contexto social e escolar, buscaremos nesse capítulo mostrar a natureza e as implicações dessa fonte histórica. Procurando evidenciar as circunstâncias históricas e o ambiente político cultural que estas fontes estão inseridas, além de fazer um estudo acerca dos aspectos e fatores que interferem e afetam a escrita do LD. Como o livro didático é resultado de uma política pública, nosso olhar deve se voltar também para estas, como forma de perceber as influências advindas dos órgãos políticos-educacionais que as produzem.

E o terceiro capítulo é intitulado “Cristianismos: percursos historiográficos e narrativas escolares”. Ele é dividido em dois tópicos, voltados à análise da relação estabelecida entre a historiografia e as narrativas históricas produzidas nos LDs sobre as experiências cristãs e o Jesus histórico, com ênfase no império romano ocidental e no império bizantino. Assim, discutiremos acerca dos embates travados na historiografia sobre o Jesus da fé e o Jesus da história, trataremos de observar o que a historiografia nos diz sobre o nascimento e morte do nazareno, para que possamos perceber as similaridades e discordâncias desses estudos com as narrativas presentes nos livros didáticos. Como também, analisaremos as iconografias de Jesus presentes nestes materiais, com a finalidade de perceber se estas estão sendo devidamente problematizadas, e se há ou não o uso dos textos neotestamentários como fonte histórica. Propomos também discutir o processo de estabelecimento da ortodoxia e heterodoxia cristã, problematizando a tentativa de se construir uma unidade doutrinária e os arranjos político-religiosos constituídos. No qual, abordaremos o modo como se construiu uma hegemonia cristã e as influências desta

no ensino de História, ou melhor dizendo, qual o papel do ensino de História dado às influências dessa hegemonia na constituição da sociedade brasileira.

## **2. CRISTIANISMOS: DEBATES HISTORIOGRÁFICOS**

Muitas são as perspectivas historiográficas acerca da escrita da história antiga nos LDs de História. Diante disso, nosso capítulo é dividido em três tópicos. O primeiro destes, visa situar as formas como a história antiga é produzida nos LDs, em paralelo com os avanços historiográficos estabelecidos sobre a receptividade da tradição clássica. Em seguida, o segundo tópico estabelece o estudo da religião como objeto de investigação da História, sobretudo considerando que o perfil da sociedade brasileira adepta às religiões cristãs indica um percentual de 89,2%, tal como sugere o IBGE (2010). Esta característica não pode ser desconsiderada pelo historiador que investiga narrativas escolares, já que tais discursivos resultam de influências provenientes do ambiente político-cultural que as cercam. São por meio dessas discussões propostas que, em nosso terceiro tópico, analisaremos as narrativas escolares a partir das perspectivas historiográficas, apontando as diferenças entre o Jesus histórico e o Jesus da fé.

### **2.1. A escrita da história antiga nos LDs de História: perspectivas historiográficas**

Buscamos estudar, por meio da historiografia brasileira existente, a maneira como a história antiga é inserida no ensino de História a partir das narrativas produzidas pelos LDs. Dessa forma, discutiremos como os especialistas em história antiga tem dialogado com os LDs, de modo a apontar as características presentes na narrativa histórica escolar sobre a Antiguidade. Partimos do pressuposto de que a narrativa histórica escolar acerca da tradição clássica tem se afastado das pesquisas que se desenvolvem na academia, produzido algo muito diferente, muitas vezes distante da produção acadêmica, indicando um descompasso entre o conhecimento histórico produzido pela historiografia brasileira e o que se é produzido nos LDs de História.

As narrativas históricas escolares devem ser problematizadas ao passo em que nenhum discurso é neutro ou desinteressado, como elenca as análises de Farias Júnior e Conceição Lima (2019). Diante disso, por meio das definições de Rüsen (2011) sobre as narrativas históricas, compreendemos que a história antiga ensinada confere sentido ao passado destacando as seguintes modalidades de atribuição de sentido ao passado: narrativas tradicionais e exemplares.

Segundo essa premissa, o passado interliga-se ao presente produzindo narrativas centradas no campo das tradições, isto é, na permanência de visões de mundo antigas, sem considerar as mudanças ocorridas no transcorrer do tempo, predominando a ideia de tempo eterno (ASSIS, 2010). Com isso, perpetua-se as tradições, ou seja, os princípios, valores e práticas antigas, assegurando que os modelos culturais da antiguidade figurem na formação da sociedade atual.

Segundo Jorn Rüsen (2011), as narrativas tradicionais consistem na utilização da memória para legitimar a permanência dos modos de vida originalmente constituídos. Com isso, constrói-se identidades a partir da afirmação de determinados padrões culturais, atrelando ao tempo o sentido de eternidade. Assim, essas narrativas articulam as tradições como condições necessárias para que os seres humanos encontrem seu caminho na sociedade, lembrando-nos das origens constituintes dos sistemas de vida do presente.

Para compreendermos o estabelecimento das narrativas tradicionais no ensino escolar de História, é preciso atribuir sua relação com as narrativas exemplares. Isso porque as tradições são múltiplas e heterogêneas, ou seja, suas regras e princípios são abstratos, gerais, abrangendo diversas experiências no tempo. Assim, as narrativas exemplares são as responsáveis por estabelecerem uma relação com a diversidade dessas experiências, concretizando as regras e princípios a partir de histórias que demonstram a validade destas regras e princípios em casos específicos. Dito de outro modo, as narrativas exemplares lembram os casos que demonstram a aplicação de regras gerais de conduta, presentes nas narrativas tradicionais (RÜSEN, 2011).

No ensino escolar de História, as narrativas tradicionais do período clássico por vezes suprimem e simplificam determinados processos históricos. A exemplo disto, estando presente nas escolas secundárias desde o século XIX, essas tradições transmitiam a ideia de que os gregos e romanos eram a origem do processo civilizacional. Dessa forma, o passado é concebido através de um relato uníssono, causal, linear e teleológico, sendo organizado para explicar o presente (FARIAS JÚNIOR; LIMA, 2019).

Atrelada às tradições, as narrativas exemplares figuram o ensino escolar da História reforçando a validade das regras instituídas pela experiência tradicional do passado clássico à atualidade. Contudo, ao contrário da produção de sentido construída pelas narrativas das tradições, que ignora a ideia de mudança, as

narrativas exemplares integram o ensino escolar narrando as transformações sociais resultantes de processos isolados e estando submetidos às regras tradicionais, que possuem um caráter atemporal à narrativa. Com isso, esses processos são tidos apenas como exemplos necessários à compreensão das regras estabelecidas pelas tradições. Percebemos com isso que o pensamento histórico na narrativa escolar é produzido segundo uma norma social (FARIAS JÚNIOR; LIMA, 2019).

Dessa forma, procuraremos sintetizar a historicidade da discussão de acadêmicos em relação a história antiga contida na narrativa histórica escolar dos LDs e suas contraposições ao produzido pelas pesquisas históricas.

Assim, temos a pretensão de fazermos um balanço historiográfico acerca das principais objeções de pesquisadores de História Antiga em relação às narrativas dos LDs. Muitos pesquisadores já trataram sobre como a história antiga é abordada nos LDs, tecendo críticas sobre como esses materiais registram os conhecimentos históricos da antiguidade. Assim, julgamos necessário elaborar um balanço da forma como pesquisadores na academia questionaram e problematizaram as lacunas nesses LDs, sobretudo considerando que até hoje se escreveu sobre a escrita da História Antiga nos LDs de maneira dispersa e nosso intuito é sistematizar essa produção a fim de evidenciar as principais objeções e recomendações, considerando o avanço dos debates historiográficos, sobretudo a partir de 1980.

Cabe frisar que esta produção é recente, iniciada na década de 90 com o professor Pedro Paulo Funari. As pesquisas sobre a história antiga nos LDs no século XX também conta com nomes como os de Glaydson José da Silva, Ana Teresa Marques Gonçalves, Gilvan Ventura da Silva, Semíramis Corsi Silva, André Luiz Cruz Tavares, Fábio Faversani e Carlos Eduardo Campos, Ana Lucia Santos Coelho e Ygor Klain Belchior, Dominique Santos, Hilário Franco Júnior e Norberto Luis Guarinello. Foram esses estudos que fomentaram as pesquisas sobre a temática com ênfase no século XIX, em que se destacam os trabalhos de Luis Ernesto Barnabé, José Petrucio Farias Júnior e Gizeli da Conceição Lima. Estes são os principais nomes a compor a historiografia estudada no presente trabalho, como pode se observar na tabela abaixo.

### *2.1.1. Caminhos da história antiga no Brasil: balanço historiográfico*

Entendemos a escrita da História como um olhar do presente sobre o passado, e a história antiga como parte integrante não foge da assertiva. Nesse sentido, Pedro

Paulo Funari, ao escrever “A importância de uma abordagem crítica da história antiga nos livros escolares”, analisa os LDs a partir da identificação da herança visionária dos ideais da aristocracia das elites europeias e brasileiras, que apresenta modelos interpretativos de forma normativa e holística, construindo o entendimento de que só havia uma única cultura grega e romana, aceitas pelas massas conforme o forjamento dos aristocratas elitistas. De acordo com ele, são esses modelos normativos – que por vezes suprimem as classes e seus conflitos por estes não serem o motor da História, que se move por meio do consenso e submissão dos inferiores aos superiores – os responsáveis por reforçar uma leitura pouco crítica da História e reiterar as desigualdades no presente.

Ainda sob análise do autor supracitado, misturam-se os contextos antigos e modernos na tentativa de afirmar a existência da democracia na antiguidade e no mundo contemporâneo, estimulando o senso comum e a curiosidade ao invés de incentivar a reflexão crítica histórica quanto a distinção entre a democracia antiga e moderna. Dessa forma, Ana Teresa Marques Gonçalves, a partir da escrita intitulada “Os Conteúdos de História Antiga nos Livros Didáticos Brasileiros”, alude a necessidade de que as comparações entre passado e presente sejam feitas de modo apropriado, isto é, sem distorções anacrônicas das experiências político-culturais do passado. Semíramis Corsi Silva, em seu texto “Aspectos do ensino de história antiga no Brasil: algumas observações”, ressalta que as conexões entre o presente e o passado não devem ser estabelecidas no intuito de buscar pelas origens do que se existe na atualidade, pois narrativas como estas, de cunho tradicional, desconsideram as mudanças e transformações históricas, e o passado deve ser compreendido por ele mesmo, enquanto o presente deve ser entendido como resultado de transformações.

Contudo, Glaydson José da Silva, em “Os avanços da História Antiga no Brasil”, atesta a predominância das narrativas tradicionais no ensino da história antiga nas escolas. O autor analisa o desenvolvimento da história antiga como forma de compreender o processo de validação de modelos interpretativos, tal como os mencionados por Funari (2004), na narrativa histórica dos LDs. De acordo com o autor, a história antiga foi desenvolvida na Europa, tendo em vista os ideais renascentistas, voltando-se para a compreensão dos passados nacionais. Ao se expandir para resto do mundo oitocentista, a história antiga era vista a partir dessa perspectiva eurocêntrica. É a partir disto que a linha do tempo da tradição clássica

figura como base de conhecimento necessário para o entendimento da origem das coisas, das instituições e dos povos, agarrando-se às tradições do passado como forma de validar interpretações sobre o presente.

A idéia da existência de uma História antiga foi desenvolvida por pensadores do Renascimento [...] Pressupunha, ao mesmo tempo, uma ruptura e uma recuperação, religiosa e cultural, entre dois mundos. Uma ruptura que dava um certo sentido à História, como recuperação de algo perdido, como a restauração de um laço que tinha sido rompido durante a assim chamada História do Meio, a História Medieval. Deste modo, associava seu mundo contemporâneo, a Europa dos séculos XV-XVI, com um certo passado. Para eles, era a História Antiga do seu mundo. (GUARINELLO 2003, p. 51 apud SILVA, 2011, p. 03).

A compreensão da ideia de História é apresentada como instância ligada ao pensamento nacional, de modo que a história do mundo antigo atua como construtor da ideia de nação, glorificando o passado e legitimando o presente por meio dele. Com isso, sendo “chamada a se pronunciar, ora para legitimar ascendências étnicas gloriosas ou para conferir direitos territoriais assentados na ancestralidade de ocupação dos espaços, a História Antiga teve a esse respeito um papel definidor” (SILVA 2007, p. 38 apud SILVA, 2011, p. 04).

A exemplo disto, André Luiz Cruz Tavares, em sua tese “A presença da história antiga nos compêndios didáticos de História da primeira república e a construção identitária nacional”, enfatiza que, com o estabelecimento da República na primeira metade do século XX, a história antiga nos LDs juntou-se com o positivismo e a ideia de evolução para construir uma identidade nacional republicana. Assim, a história antiga tinha o papel de legitimar posicionamentos e ações políticas do período, utilizando-se das noções de democracia e república para ratificar as instituições políticas. A narrativa antiga dava ênfase aos grandes acontecimentos e exaltava os heróis, atrelando-se às tradições e aos exemplos, como forma de justificar e fundamentar os acontecimentos do presente.

Silva (2011) enfatiza que, por serem resultados de um olhar do presente sobre o passado, as pesquisas acadêmicas produzidas em torno das narrativas acerca da história antiga por muito tempo foram pautadas por ideias de continuidade e herança cultural, estabelecidas sob a égide de uma unidade social no passado, haja vista que os produtores desse sentido viam essa mesma unidade no presente. Contudo, o rompimento com os modelos normativos e homogeneizadores permitiram a ampliação da complexidade dos processos históricos, de modo a estabelecer novas categorias

de análise quanto o estabelecimento das relações entre realidade, fatos e tradições nas narrativas históricas.

No caso brasileiro, Silva (2011) cita que a ausência de uma tradição clássica contribuiu para desenvolver uma historiografia pautada nos valores de cunho nacionalista, menos comprometida com problematizações a respeito da não passividade e subserviência diante das estruturas imperialistas. Além disso, o supracitado autor menciona que o desenvolvimento da história antiga enquanto disciplina no Brasil, indissociável do desenvolvimento da própria universidade, ocupa um lugar paradoxal, isso porque a importância dos estudos voltados à história antiga atribui-se a relevância que lhe é conferida ao evidenciar uma dita herança clássica ocidental, mas nas grades curriculares ela se encontra a margem de outras disciplinas, sendo pouco privilegiada em carga horária e variação de temáticas – as antiguidades orientais e americanas pouco são abordadas, predominando o viés eurocêntrico e voltando-se, principalmente, para a antiguidade clássica.

Para Silva (2010) esse paradoxo não é reflexo do viés eurocêntrico das instituições de pesquisa, pois se tratam de instituições sérias, mas sim da dificuldade em se pesquisar o oriente – que conta com pouca documentação escrita traduzida para as línguas modernas – o que faz com que a formação dos profissionais especialistas em história antiga no Brasil volte-se para os estudos clássicos. Assim, a autora acredita que a grade curricular da disciplina nas universidades, assim como a inserção das pesquisas no ensino escolar, que valorizam as narrativas da antiguidade clássica, é reflexo deste cenário.

Conforme as afirmativas de Funari, Martins e Silva em “História Antiga: contribuições brasileiras”, esses paradigmas interpretativos tradicionais, que enfatizam a homogeneidade social e o respeito pelas normas, foram crescentemente contrapostos às visões multifacetadas em meados do século XX. Isso se deu tendo em vista a inserção de estudiosos não elitistas, em que suas formações acadêmicas e intelectuais não se associam ao berço aristocrático. A respeito disso, Silva (2011, p. 09) analisa que:

Tendo ocupado, por longa data, um lugar reservado exclusivamente à erudição e à feitura de uma história desprovida de problema, as pesquisas em História Antiga no Brasil, hoje, alinham-se, em muitos casos, ao que de mais inovador tem sido feito em centros de excelência no exterior. O reconhecido caráter conservador, hierárquico e patriarcal da disciplina, que frequentemente tem sido observado na produção historiográfica internacional, tem sido acolhido e, também, objeto de acuradas reflexões na

historiografia sobre a Antiguidade no Brasil. Vê-se desenvolver aqui, sobretudo a partir da década de 1990, sob os influxos gerais que transformaram a ciência histórica nesse período, uma História Antiga mais problematizada, mais preocupada em compreender do que explicar.

Dessa forma, o autor frisa que a percepção da inexistência de um passado absoluto e com verdades a serem resgatadas pelos historiadores, possibilitou um avanço nas pesquisas realizadas, acompanhados de uma subversão acerca do próprio tempo histórico em virtude do que se era tradicionalmente concebido.

Pedro Paulo Funari, em “Repensando o mundo antigo”, afirma que essa ampliação pragmática é beneficiada pelo aumento dos textos de história antiga disponíveis em língua portuguesa, possibilitados tanto pelas obras historiográficas produzidas por pesquisadores brasileiros quanto pela tradução dos idiomas antigos das fontes históricas clássicas. Outrossim, Fábio Faversani e Carlos Eduardo Campos, atentam para o disparo da produção historiográfica da antiguidade em relação as décadas passadas, por meio dos números de artigos publicados, monografias, dissertações, teses e livros (FAVERSANI; CAMPOS, 2009).

Segundo Gonçalves (2001), para tal efeito na narrativa escolar, atrela-se o entendimento de que a sala de aula é o local para que se difunda os saberes construídos em outras instâncias, como nas universidades, ignorando a construção de conhecimento a ser produzida nas escolas. Dessa forma, “à Academia competiria a realização de pesquisas e a construção do conhecimento; à escola caberia a reprodução do saber já constituído” (GONÇALVES, 2001, p. 09).

Porém, no que se refere ao conteúdo de história antiga, Gonçalves (2001) elenca que nem tampouco essa relação entre pesquisa acadêmica e narrativa escolar é estabelecida. Isso porque, a partir de leituras críticas em alguns LDs brasileiros, constata-se a defasagem de pesquisas e arcabouços teórico-metodológicos do que se é construído e aplicado nas universidades. Tal ponto se aplica visto que os LDs não vêm sendo atualizados em conformidade com as novas descobertas arqueológicas e tendências de conceituação que são aplicadas as releituras dos documentos históricos.

Atrelada a essa questão, tem-se a premissa de que os LDs de História têm por função integrar os materiais pedagógicos no interior das salas de aulas. Entretanto, muitas vezes essa ferramenta didática se converte no único recurso teórico-metodológico e conteudista utilizados na construção do conhecimento histórico

escolar. Segundo a autora mencionada, isso acontece ao passo em que “os professores, com baixos salários, e com muitos alunos e aulas a serem ministradas, submetem-se, muitas vezes acriticamente, ao conteúdo que está condensado nos livros didáticos” (GONÇALVES, 2001, p. 09).

Gilvan Ventura da Silva, em seu texto “Simplificações e Livro Didático: um estudo a partir dos conteúdos de História Antiga”, reconhece que a dificuldade em se trabalhar com o LD parte da premissa de que esse material didático em circulação pelo mercado editorial brasileiro apresenta uma significativa quantidade de limitações, fator que muitas vezes inviabiliza sua utilização adequada. Desse modo, os LDs de História se encontram abaixo da expectativa quanto ao fornecimento de um ensino de qualidade no que se refere a erros, anacronismos, desatualizações e juízos de valor.

Exemplificando, Silva (2010) menciona o uso ultrapassado do conceito de classes sociais para tratar a antiguidade, seguido pela linha do tempo comumente utilizada pelos professores para explicar aos alunos que a História é uma linha de causas e consequências, com ideias evolucionistas de que um povo com menores conhecimentos tecnológicos e científicos é inferior a outro de maiores conhecimentos. Diante desse cenário, tem-se a constatação de que:

Como a maior parte dos professores de ensino fundamental encontram-se, por diversos motivos, afastados das instâncias universitárias, eles não conseguem detectar os problemas de defasagem de conteúdo que se repetem nos livros didáticos (GONÇALVES, 2001, p. 10).

Por não preencherem esse espaço acadêmico de pesquisas, estes professores submetem-se acriticamente às leituras do que se é produzido nos LDs. Dessa forma, a narrativa contida nesse material acaba sendo concebida como uma verdade absoluta e o mesmo é tido como o padrão de eficácia a ser adotado em sala de aula.

Diante disso, Silva (2001) alerta-nos sobre o modo como o sistema educacional brasileiro está estruturado, onde o LD é o único material bibliográfico disponível em inúmeras escolas, sendo preciso que o LD possibilite ao professor desempenhar um ensino de qualidade, haja visto sua capacidade de dificultar o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no cabível ao desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Além disso, Gonçalves (2001) chama atenção para o fato de que o processo de produção dos LDs, muitas vezes, ocorre sem consulta dos especialistas na história antiga, o que acarreta no não revisionismo de informações, como é o caso de

conceitos já revistos e/ou já ultrapassados e substituídos por outros mais adequados. A exemplo disso, tem-se o conceito de 'decadência' ao qual vem sendo criticado no meio acadêmico desde a década de 80, visando sua substituição por 'desagregação'<sup>8</sup>, mas que ainda é preponderante à narrativa escolar.

Silva (2011) aponta a carência de problematizações nesses LDs, sobretudo no cabível aos conteúdos de história antiga, como o agente que viabiliza essa narrativa não revisitada. Para ele, isso ocorre na medida em que não são observados os cuidados conceituais e a necessidade de evitar reproduzir narrativas historiográficas que já foram suplantadas pelas pesquisas. Dessa forma, os conceitos utilizados nesses materiais representam concepções teóricas conservadoras e de desconhecimento historiográfico.

Outrossim, o autor supracitado analisa a forma como os conceitos na narrativa clássica dos LDs costumam figurar por imposições acerca dos valores e modos de vida de gregos e romanos, como um segmento ativo sobreposto aos outros, sobretudo em relação aos povos por eles "conquistados". Essa narrativa é ditada pela concepção imperialista, no qual há a subjugação total do outro, que não considera que os povos vencidos, mesmo que conquistados militarmente, não foram e nem poderiam ter sido aculturados, visto que uma cultura jamais se impõe totalmente a outra. Além de que, há de se considerar as resistências, conflitos e interações. Portanto, não se pode haver uma conquista total.

Ademais, Silva (2011) discorre que os termos helenização e romanização presentes nos LDs reforçam a ideia de que Grécia e Roma conquistaram outros povos levando cultura, civilização e progresso para onde não tinha nada disso. Assim, desconsidera-se os modos de vida, as técnicas e todo o processo cultural desses povos, reforçando concepções binárias como inferioridade, superioridade e civilização e barbárie.

Os próprios termos: "O Povo Romano", "Os Romanos", "As Mulheres Romanas", "Os Povos Gregos", "Os Gregos" e "As Mulheres Gregas" são expressões simplistas presentes nos LDs, pois generalizam ao desconsiderarem as diversidades e complexidades dessas definições (SILVA, 2011).

O que se percebe, conforme argumentou Silva (2011) e sustenta Gonçalves (2001), é que a história antiga presente nas narrativas dos LDs remete às origens

---

<sup>8</sup> Verbete "Decadência", feito por Jacques Le Goff para a Enciclopédia Einaudi. LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp., 1994 (375-422).

político-culturais do mundo contemporâneo, de tal forma que o passado se torna útil para justificar ou fundamentar o presente, tendo em vista, sobretudo, os valores ressaltados pelas sociedades grega e romana, em detrimento das especificidades das sociedades orientais, que eram desvalorizadas pela perspectiva eurocêntrica e, por conseguinte, não se pretende assimilar ao imaginário construído em torno da identidade nacional brasileira, tendo em vista que a formação do Estado Nacional brasileiro remete à valorização da herança clássica ocidental. Sobre essa questão, Gonçalves (2001, p. 11) comenta:

Lembramo-nos de um volume de uma coleção, dedicado à quinta série, no qual a civilização persa era tratada em três parágrafos, a civilização chinesa, em cinco parágrafos e a japonesa, em quatro parágrafos. Dessa forma, o aluno apenas sabe da existência destas sociedades ao invés de estudá-las e de buscar compreendê-las.

Diante disso, a diversidade cultural se constitui como um dos itens chave nos PCNs, acompanhado de sugestividades quanto as abordagens menos normativas dos conteúdos, menos enredadas na História dos vencedores e nas interpretações que privilegiam um passado feito de arranjos entre os parceiros do sistema de compadrio e clientela, em detrimento das lutas e conflitos. A partir disso, Funari (2004) elenca que a história antiga deve servir de ligação, constante, da realidade atual às suas origens ideológicas.

Atrelada a essas questões, julgamos necessário discutir o elo entre Academia e a Narrativa Escolar, segundo seu caráter formativo, de acordo com o elucidado por Silva (2001). Isso porque, na medida em que os professores não recebem uma formação adequada em determinadas áreas do conhecimento histórico no percorrer de sua licenciatura, ele tende a ter uma diminuição de sua capacidade crítica. Tal fator agrava-se, ainda, tendo em vista que são poucos os professores do ensino escolar brasileiro que prosseguem com a capacitação após sua graduação, deixando de lado os cursos de pós-graduação e atualizações teóricas do conhecimento histórico.

Conforme as análises do autor supracitado, o ensino escolar de História reflete a formação superficial do próprio professor de História. As lacunas presentes nas narrativas acerca da história antiga nos LDs na maioria das vezes não são problematizadas pelos professores em sala de aula. Dessa forma, consideramos que um dos problemas reside na prática pedagógica do professor, que, em sua grande

maioria, não possui as condições necessárias para que possa avaliar, criticar e reparar as informações difundidas nos LDs de História. Segundo Silva (2001):

Se o professor possuísse preparo suficiente para dialogar com o Livro Didático sem se prender a esquemas explicativos cristalizados e conteúdos já superados, então o livro, mesmo comportando imprecisões e equívocos, como de resto qualquer outra obra literária, se transformaria em um poderoso instrumento pedagógico à disposição dos nossos professores (SILVA, 2001, p. 19).

Dessa forma, elucidamos a assertiva de Funari (2004) sobre os livros serem sempre bom, até mesmo os piores LDs, haja visto que a leitura crítica pode estimular a desconstrução de qualquer discurso. Portanto, essas discussões não se tratam de acabar com o LD, mas de lutar por melhores conteúdos, melhores condições de estudo de trabalho nas escolas.

Quanto a esse diagnóstico, cabe frisar que as histórias da antiguidade e da medievalidade tendem a ser as mais prejudicadas. Constata-se que os conteúdos referentes a esses tempos históricos são os que padecem com maiores problemas, como é o caso dos erros, anacronismos e simplificações.

Reconhece-se a tarefa simplificadora implicada na própria produção dos LDs, “adaptando um determinado conteúdo mais complexo à capacidade cognitiva do aluno, o que muitas vezes requer a supressão de detalhes e desdobramentos suplementares de um dado processo para reter as suas características gerais de modo a facilitar a sua compreensão por parte do estudante” (SILVA, 2001, p. 20). No entanto, conforme elencado por Silva (2001), referimo-nos às simplificações que, com a pretensão de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, abordam os conteúdos de forma negligente, o que tende a distorcê-los. Estas podem se fazer presente nos LDs de História a partir de cinco categorias diferentes, que julgamos necessário conhecer ao estudar as narrativas históricas escolares, são elas: simplificações processuais, simplificações teórico-conceituais, simplificações comparativas, simplificações valorativas e generalizações espaço-temporais.

As simplificações processuais são aquelas em que os conteúdos integram as narrativas dos LDs de modo demasiadamente resumido, descaracterizando os processos históricos, formando assim caricaturas sobre estes; estas se configuram como as simplificações mais recorrentes nos LDs. Nas simplificações teórico-conceituais, tem-se o emprego dos conceitos sem suas definições, como se eles fossem autoexplicativos, ou com definições genéricas, que diluem seu significado;

este tipo de abordagem simplista foge do trabalho reflexivo intelectual dos historiadores, visando a precisão das relações sociais dos objetos estudados. As simplificações comparativas referem-se às comparações hipotéticas e desnecessárias que são estabelecidas acerca de sociedades distintas no tempo e espaço. Vale ressaltar que o exercício comparativo de realidades muito distantes requer um cuidado redobrado, pois na tentativa de tornar mais inteligível os processos muito recuados no tempo, mediante a comparação com elementos do cotidiano, podem ser produzidas sérias distorções (SILVA, 2001).

Quanto às simplificações valorativas, remetemo-nos às induções de valor, que levam os alunos a fazerem julgamentos de caráter ético sobre os acontecimentos históricos, que dão margem às produções e reproduções de estereótipos e à manutenção de preconceitos. Diante disso, Silva (2001) analisa que comumente os livros didáticos adotam explicações simplistas sobre fenômenos sociais complexos, de modo a desqualificar sua importância social. Já as generalizações espaço-temporais são imbuídas da supressão das diferenças no interior dos discursos, “as quais costumam tomar a parte pelo todo, atribuindo a características particulares de sociedades circunscritas no tempo e no espaço uma abrangência e duração que não se verifica em termos empíricos” (SILVA, 2001, p. 21).

Ainda tratando dos problemas encontrados nos LDs acerca da história antiga, Gonçalves (2001) alude o frequente aparecimento de erros de datações, de explicação de processos históricos, de legendas nas imagens, entre outros problemas. Além disso, é comum que as imagens sejam utilizadas apenas para embelezar o livro, ou no máximo confirmar o que é afirmado no texto, muito raramente são encontradas ilustrações trabalhadas como fontes históricas nesses materiais. A exemplo disto, a autora analisa que muitas vezes se usam pinturas modernas para se falar da mitologia grega e romana, apontando que o apresentado aos alunos não é as características dos deuses antigos, mas a releitura que o mundo moderno fez de seus atributos.

Gonçalves (2001) nos ajuda a pensar que, ao relatarmos as experiências do passado, poucos LDs se atentam ao fato de que as sociedades antigas desenvolvem-se simultaneamente, ainda que seja recorrente o uso de capítulos isolados para cada uma delas. A exemplo disso, a autora expõe sobre o surgimento, desenvolvimento e crise da sociedade egípcia; o surgimento, desenvolvimento e crise da sociedade mesopotâmica; o surgimento, desenvolvimento e crise da sociedade grega; e o

surgimento, desenvolvimento e crise da sociedade romana. Por essa abordagem entende-se que estas sociedades não interagem entre si, além de que se compreende que há mais preocupação em compará-las com o mundo contemporâneo que entre elas mesmas e as relações que as interligavam.

Dessa forma, nas palavras de Gonçalves (2001), o LD é tido mais como um caderno de atividades – que visa desenvolver, fixar e, muitas vezes, avaliar a aprendizagem – do que um material de referência. Contudo, essas atividades, quando referentes ao mundo antigo, nem mesmo estimula o conhecimento por parte dos alunos, haja visto que são raras as obras didáticas em que nos exercícios impera o uso da criatividade. Em geral, esses LDs são compostos por questionários, nos quais se avalia a memorização dos alunos em contraponto ao entendimento e interpretação dos conteúdos; e quando tentam estimular o alunado a expressar sua opinião o fazem por meio de simplificações valorativas, julgando as ações dos personagens históricos. Sobre isso, Gonçalves (2001) discorre:

Lembramo-nos de um livro didático no qual em cada capítulo a turma era incentivada a criar um verdadeiro tribunal na sala de aula, com advogados de defesa e de acusação para julgar as personagens citadas, como Júlio César, Cleópatra, Nero, Calígula, entre tantos outros já paradigmáticos. Ao invés de estimular o entendimento da História, ela é transformada, desta maneira, numa potência julgadora, na qual imperam os juízos de valor e a transformação destas personagens históricas em verdadeiros estereótipos (GONÇALVES, 2001, p. 12).

Além disso, os vários títulos atualizados em termos de história antiga – apresentados como sugestão de leitura e citação – presentes tanto nos manuais do professor quanto na biografia do LD do aluno, dificilmente aparecem expressos nos textos que integram o LD. Da mesma forma, os LDs tentam incluir propostas de filmes, livros paradidáticos e sites a serem consultados na internet, buscando atender as modernas técnicas pedagógicas. Contudo, dificilmente se elabora um roteiro para o uso dos filmes e alguns títulos são inviabilizados de serem aplicados em determinadas séries, muitas vezes os livros paradidáticos são editados pela mesma editora do LD – objetivando a comercialização de seus produtos – e na maioria das vezes os sites indicados são destinados a pesquisa acadêmica, não contendo informações acessíveis aos alunos a respeito do mundo antigo (GONÇALVES, 2001). Dessa forma, percebe-se que essas atribuições presentes nos LDs, que deveriam ampliar o

conhecimento dos alunos sobre as temáticas, servem apenas como um enfeite mercadológico.

Concordamos com Gonçalves (2001) quanto a assertiva de que esses problemas de forma e conteúdo a respeito da história antiga poderiam e deveriam ser evitados se especialistas da área integrassem as equipes que produzem esses materiais, ou se dessem pareceres acerca das obras já prontas.

Arelada a essa questão, tem-se as discussões sobre o ensino de História, com ênfase na história antiga, no currículo nacional de História, definido pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular. A discussão sobre o ensino de História no processo de desenvolvimento e implementação da BNCC foi marcada por discordâncias, tendo em vistas as metas apresentadas pela equipe responsável pelo projeto. O ministro da educação e cultura considerou o texto falho, cheio de lacunas e pouco didático, segundo ele o projeto possui “falhas de conteúdo; exclusão de horizontes essenciais da trajetória humana; ênfase exagerada em uma perspectiva endógena de História do Brasil [...]; abandono da cronologia, comprometendo o entendimento temporal dos processos sociais” (REDE, 2016 apud COELHO; BELCHIOR, 2017, p. 64). Além disso, a ANPUH – Associação Nacional de História – em suas seções regionais, tem lançado críticas ao documento, haja visto a proposição de uma reformulação genérica da disciplina de História, com objetivos repetitivos, pouco precisos e, às vezes, redação confusa. A escolha da narrativa histórica a integrar os LDs é definida por conteúdos e conceitos, fatos e sujeitos históricos, sem que os critérios de seleção e organização sejam explicitados. (ANPUH, 2016 apud COELHO; BELCHIOR, 2017)

O ensino de História no projeto da BNCC foi pensado e organizado visando romper com a perspectiva eurocêntrica. Para tanto, procurou-se quebrar com a divisão quadripartite da História: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, a fim de provocar um distanciamento dos centros hegemônicos de poder e favorecer os conteúdos que promovessem temas como diversidade, pluralidade e diferença cultural. Contudo, a ideia de contribuir para a desconstrução dos estereótipos promoveu abordagens em demasia das histórias do Brasil América e África, tendo em vista às lacunas acerca da história antiga e medieval. (COELHO; BELCHIOR, 2017)

Assim, na nova versão da BNCC os conteúdos de história antiga e medieval se restringem apenas ao Ensino Fundamental, limitando-se a fomentar discussões em torno da formação das identidades sociais (SANTOS, 2017). A eliminação desses conteúdos efervesceu os debates acerca da importância do ensino da história antiga,

retomando as discussões propostas por alguns autores. As análises de Funari (2004), por exemplo, aludi-nos que o ensino de história antiga propõe reflexões críticas acerca das estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira atual. Dessa forma, sua ausência pode aprofundar o fosso entre a formação cultural das elites e das massas:

[...] o mundo clássico pode aparecer tanto como inspirador da luta pela liberdade e pela igualdade, como pode, mais comumente, servir para justificar o status quo patriarcal e opressivo. [...] A História da Antiguidade surge, então, como elo de ligação constante da realidade atual com suas origens ideológicas (FUNARI, 2004, p. 21-24).

Do mesmo modo, para Franco Júnior (1987), não é possível analisar adequadamente às construções históricas sem considerar seus fundamentos, isto é, as tradições que lhe deram origem. Para ele, “o presente só pode ser compreendido a partir do estudo do passado, mas este deve ser visto no seu todo, pois levar em consideração apenas uma parcela dele, é arriscar-se a facilmente atingir conclusões frágeis” (FRANCO JÚNIOR, 1987, p. 169).

Para Guarinello (2003), é preciso que os professores desenvolvam instrumentos didáticos para que o passado seja explicado de modo que os alunos compreendam que as tradições clássicas são a nossa própria tradição, visto que o mundo ocidental possui heranças significativas da tradição clássica. Assim, o autor salienta a importância de se estudar a história antiga, mas transformando-a para que ela atenda às necessidades do presente.

Dada a importância da história antiga para a compreensão do mundo, Coelho e Belchior (2017) elencam três possíveis motivos para sua considerável ausência no projeto da BNCC. O primeiro deles refere-se ao distanciamento temporal que é percebido entre o mundo antigo e a contemporaneidade, dificultando o estabelecimento das suas conexões. O segundo motivo diz respeito às pesquisas sobre a antiguidade clássica, pois embora seja uma área em expansão, ainda há muitas fontes e obras bibliográficas que exigem leitura e tradução do inglês, grego e latim, por exemplo. Em terceiro, considera-se o distanciamento geográfico do Brasil com os espaços do mundo clássico, como Grécia e Roma, o que inviabiliza estudos e investimentos governamentais.

Apesar disso, é preciso considerar que o crescimento dos estudos sobre a temática também permitiu que novas reflexões acerca do seu ensino fossem

conduzidas no país, problematizando a ideia de herança e as narrativas históricas presentes nos LDs, sobretudo no cabível aos problemas sociais estabelecidos, pois “a manutenção de desigualdades sociais e de opressões depende, diretamente, da propagação de valores considerados “clássicos” (FUNARI, 1997, p. 90).

Desse modo, concluímos que a pesquisa historiográfica e a narrativa histórica escolar são campos indissociáveis. O não compasso entre essas duas áreas reflete um ensino de História superficial quanto ao ensino de história antiga, o que também se reflete como uma das dificuldades encontradas em se pesquisar sobre a antiguidade no ambiente acadêmico e ampliar as discussões no currículo universitário de História. Assim, as narrativas históricas do ensino escolar são marcadas pela falta de especialistas em história antiga no processo de produção dos LDs e pelo processo formativo paradoxal dos professores de História, haja visto que em sua prática pedagógica muitos professores de História não costumam problematizar e nem questionar os discursos presentes nesses materiais didáticos.

### *2.1.2. As pesquisas sobre a história antiga escolar a partir dos manuais de ensino do século XIX*

Como vimos no item anterior, as reflexões de Funari sobre a escrita da História Antiga nos LDs estimularam pesquisas acadêmicas desta natureza. Recentemente, historiadores têm se dedicado não só à análise de manuais de ensino do século XX, tal como abordado acima, mas também sobre manuais do século XIX, utilizados nas escolas secundárias no Brasil oitocentista. Neste campo, destaca-se Ernesto Barnabé (2014 e 2019), José Petrucio (2020), Gizeli Lima (2020).

É nesse sentido que, o ensino de história antiga, indissociável ao campo da pesquisa, consolidou-se, no século XIX, a partir dos interesses imperialistas na construção de uma identidade nacionalista, constituído pela figuração do sentimento de pertencimento do Brasil ao mundo civilizado europeu. De acordo com Luis Ernesto Barnabé, em seu texto “De olho no presente: história antiga e livros didáticos no século XXI”, os valores da sociedade ocidental cristã inerentes à criação dos Estados Nacionais são os legitimadores das ações educacionais e, por conseguinte, dos materiais didáticos. Com isso, as formas e os conteúdos históricos escolares tinham por objetivo inserir a nação brasileira na única linha de pensamento possível segundo o lugar das tradições clássicas nesse momento.

José Petrúcio de Farias Júnior, em seu trabalho “História Antiga: Trajetórias, Abordagens e Metodologias de Ensino”, analisa a história antiga nos materiais didáticos do século XIX a partir das narrativas cristãs, abordando as implicações político-culturais dessas narrativas à sociedade brasileira oitocentista. Dessa forma, o autor centra-se nos usos e formas históricas da história dos cristianismos em compêndios franceses de História Universal, visto que estes eram os materiais didáticos autorizados pela corte imperial a serem utilizados nas escolas secundárias do período imperial.

Sobre esses materiais didáticos, Barnabé, em seu escrito “A história antiga em compêndios franceses e brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o caso Justiniano José da Rocha: História, disciplina escolar e impressos (1820-1865)”, aponta que, embora se utilizasse os compêndios franceses, ignorou-se que o programa francês de ensino de História foi produzido a partir da sua própria realidade de instrução pública, além de que o curso concebido pelos professores franceses de História desde 1820 já não tratava a disciplina como um acessório às humanidades, mas buscavam legitimá-la por meio de procedimentos científicos próprios.

É diante dessa realidade que, conforme Farias Júnior (2020), o cristianismo foi objeto utilizado para justificar e legitimar projetos de nação que se forjaram a partir de 1850. A partir disso, as narrativas escolares desses manuais de História foram produzidas tendo em vista as questões políticas do Estado, em que buscou-se implantar o que havia de mais moderno na instrução pública francesa, mas não incluiu os avanços do debate historiográfico presente nos compêndios (BARNABÉ, 2019).

Farias Júnior (2020) toma como referência a reforma de Couto Ferraz (1854), por três motivos essenciais à compreensão do ensino escolar oitocentista. O primeiro deles diz respeito ao esforço governamental em uniformizar nacionalmente o ensino secundário, organizando a proposta curricular das escolas secundárias a partir da implantação curricular do Imperial Colégio de Pedro II. O segundo motivo refere-se ao controle e vigilância instituídos sobre as instituições escolares, professores e produções didáticas a partir da criação de órgãos e cargos públicos, responsáveis por tais atribuições. O terceiro motivo enfatiza o ensino religioso da época, promovido segundo a moral cristã e estabelecendo relação direta com a escrita escolar.

Com isso, percebe-se que o ensino escolar estava diretamente ligado ao processo de centralização política do império. Estado e religião estavam aliados na construção de uma identidade nacional forjada, sobretudo, por meio do ensino de

História. Dessa forma, o processo de tradução e impressão dos compêndios franceses de história antiga e romana foi amparado e legitimado institucionalmente pelo IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro – sendo objetos da conjuntura política do país (BARNABÉ, 2019).

Diante disso, Farias Júnior (2020) se propõe a analisar como as versões da história antiga, por meio das narrativas cristã, foram difundidas nos manuais didáticos oitocentistas de acordo com os interesses e objetivos da política imperial. Para tanto, o autor centra seu estudo nos compêndios de História Universal de Victor Duruy (1865) e Pedro Parley (1869), procurando identificar quais as concepções de história e teorias científicas foram introduzidas na narrativa histórica escolar.

Dessa forma, o autor aborda quais estratégias discursivas permitiram a construção de uma memória em torno da história do cristianismo, ajustando o discurso cristão e a oficialização da religião às demandas políticas do Brasil Imperial. Isso porque, conforme Feitosa e Silva (2009, p. 213 apud FARIAS JÚNIOR, 2020, p. 30):

[...] hoje se tem procurado perceber na historiografia sobre o Mundo Antigo que imagens e lógicas históricas, em maior ou menor grau, estão comprometidas com o contemporâneo, o que consiste em pensar não apenas a História, mas suas próprias tradições interpretativas [...]

Concordamos com Payel, conforme citado por Farias Júnior (2020), que o presente constrói o passado de acordo com a confrontação estabelecida entre a época e os tempos em que se vive, pois “o presente fornece ao historiador hipóteses para renovar a compreensão que ele tem do passado” (PAYEL, 2009, p. 25 apud FARIAS JÚNIOR, 2020, p. 30). Ou seja, o passado resulta da construção discursiva estabelecidas pelas experiências político-culturais do presente.

Para Farias Júnior (2020), a herança clássica presente nas narrativas dos manuais didáticos está associada à fundamentação de projetos de poder por meio do passado instrumentalizado pela política imperial brasileira, corroborando com a ideia de nação forjada pelos grupos elitistas que estavam inseridos nas instâncias de poder. Dessa forma, a tradição clássica presente nos compêndios remetia à perspectiva eurocêntrica e o conjunto de valores e princípios que legitimavam o processo civilizatório, cuja origem atribuía-se as sociedades gregas e romanas, isto é, à identidade cultural ocidental.

Com essa narrativa, o supracitado autor menciona que as famílias abastadas fundamentavam seu status de membro pertencente a uma nação civilizada segundo

a cultura ocidental dos Estados Nacionais europeus. A história antiga remetia às origens desses Estados, mantendo a tradição reavivada.

[...] Grécia, Roma, Atenas, Esparta, entre outras entidades administrativas do passado, foram interpretadas, explicitamente ou não, como formas originais do Estado-nação [...] Ou seja, a história (a narrativa e a disciplina), e mais especificamente a História Antiga, são formulações basicamente europeias, impregnadas do debate sobre o processo civilizatório e as dinâmicas políticas e administrativas dos Estados nacionais (FRANCISCO, 2017, p. 44 apud FARIAS JÚNIOR, 2020, p. 32).

Assim, a tradição clássica constituía um ideal de erudição e cultura bastante valorizado por referir-se à concepção de civilização europeia, concebida nos termos da moral cristã. A história do império romano se destacou nos currículos das escolas secundária oitocentistas em virtude das aproximações político-culturais com o império brasileiro, tais como:

[...] o caráter aristocrático da gestão pública, a presença da escravidão ou formas de patronato como base das relações interpessoais, a manutenção da unidade político-administrativa de um território imenso e plural, a emergência do cristianismo que se tornou religião oficial do Império bem como a legitimidade do poder autocrático do dominus que pode ter inspirado o poder moderador (FARIAS JÚNIOR, 2020, p. 38).

De acordo com Silva (2007), conforme citado por Gizeli da Conceição Lima em sua dissertação “A escrita da democracia ateniense nos compêndios de história universal do Brasil de 1854 a 1878”, o império romano servia como um justificador dos impérios modernos, ajudando a construir os pertencimentos, as identidades e as nacionalidades a partir das interpretações falseadas, procurando estabelecer ‘passados apropriados’. Dessa forma, perpetuava-se recriações, passando a ideia de que elas sempre tiveram presentes na memória nacional. Da antiguidade e valores da nação perpetuava-se imagens da vida nacional que forjaram identidades através do uso da ideia de permanência.

A história antiga faz parte do repertório cultural dos brasileiros. A construção da identidade cultural brasileira no século XIX foi forjada sob a égide das chamadas ‘heranças clássicas’. Pela ótica eurocêntrica, a história antiga nos ocidentaliza, pois nos insere numa linha temporal que nos torna herdeiros da Grécia, de Roma e do chamado Oriente Próximo. Em grande medida, as histórias antiga e medieval tornaram-se um ramo da história europeia no século XIX. (LIMA, 2020). Sobre isso, refere-se o compêndio de História de Justiniano Rocha (1860):

O homem não foi lançado neste mundo como os animaes que nelle nascem, pastam, morrem, sem outras preocupações além das do presente, sem outros cuidados que não os do obedecer aos instinetos materiaes que os pungem. Ente moral e intellecual, herda elle todo o passado, procura assenhoreiar-se pela conjectura de todo o porvir, aprende na sorte dos que o precederam, procura modificar a condição dos que lhe succederem. Nos poucos dias que tem de passar neste valle de expiação, o homem como que vive tríplice vida, a dos tempos que são, a dos que foram, a dos que hão de ser, e nessa tríplice vida absorva a sua individualidade, desaparece elle homem; substitue-se-lhe a humanidade. E' essa a nossa condição gloriosa; na familia, na nação, nos impulsos do nosso coração, nas aspirações de nossa intelligencia, achamos essa lei, aprendêmol-a, applicamol-a, e por isso a historia da humanidade tão activamente desperta a nossa curiosidade, preoecupa a nossa attenção. Nesse pó das gerações que foram, queremos saber dos seus erros, dos seus soffrimenlos, de suas virtudes, de suas glorias; é patrimônio nosso a que não renunciámos; se lhe renunciássemos, não seríamos homens (ROCHA, 1860, p. 15).

O excerto do manual didático infere a ideia de pertencimento à cultura ocidental, preocupando-se em construir conexões entre o passado e o presente, sobretudo a partir da influência do passado na constituição da sociedade porvir. A antiguidade servia como guia para o conhecimento da história da humanidade, sendo a tradição a ser seguida (LIMA, 2020).

Os escritos da autora acima apontam que o século XIX é considerado de fundamental importância no processo de criação das diferentes maneiras para representar a relação do homem com o passado. Na contemporaneidade, as revisões de conceitos e interpretação tem produzido novas narrativas e concepções em torno das relações entre os povos que viveram no momento da antiguidade e as manifestações culturais que se formaram através delas.

Desse modo, concordamos com a afirmativa de Farias Júnior (2020) sobre a seleção dos conteúdos desses manuais didáticos não serem um procedimento neutro. As memórias históricas foram construídas pelas narrativas desses materiais no intuito de legitimar a ordem social vigente, tendo uma função política para além da escolar.

Assim sendo, concordamos com Lima (2020) na afirmativa que estudar a importância da apropriação do passado clássico na construção de um ideal de nação, segundo sua instrumentalização para fundamentar práticas políticas, nos ajuda a pensar até que ponto a antiguidade clássica pode ser defendida pelos historiadores na contemporaneidade. Isso porque, o estudo das relações entre a antiguidade e o mundo contemporâneo tem contribuído para o desenvolvimento de narrativas mais problematizadas sobre a história antiga.

## **2.2. Religião como objeto de investigação no campo da História**

Teceremos um panorama acerca de como a religião é concebida no campo da História, considerando que a forma como os historiadores abordam esse fenômeno mudou ao longo do tempo, evidenciando assim essas mudanças.

Desde o século XIX os historiadores vêm se dedicando ao estudo do fenômeno religioso. Inicialmente, esse fenômeno era entendido de maneira isolada de outros campos sociais, como a política por exemplo. Essa relação entre religião e política é proveniente, em grande medida, da historiografia italiana, tal como alude os escritos de Agnolin (2013). A separação entre o fenômeno religioso e os demais campos sociais, sobretudo o campo político, não é concebível ao modelo historiográfico da atualidade, que possui forte influência italiana.

A relação entre religião e história passa por processos de mudança ao longo do tempo, tendo os séculos XIX e XX enquanto períodos de mais expressividade. Ante esses processos, a oposição do fenômeno religioso em relação à produção é substituída por uma complexa dialética entre a história e religião haja visto o surgimento de estruturas sociais diferenciadas (MATA, 2010, p. 71).

Dessa forma, procuraremos sintetizar a historicidade dos estudos sobre religião e História. Evidenciaremos como o fenômeno religioso foi estudado no campo da História, destacando quais as diferentes abordagens. Partimos do pressuposto de que o fenômeno religioso possui abordagens historiográficas distintas conforme as passagens do século XIX para o século XX.

No século XIX é possível perceber uma convergência acerca de como o fenômeno religioso é abordado em diferentes áreas do conhecimento. Antropólogos, sociólogos e filósofos estavam alinhados em seus posicionamentos ao considerarem a ideia de que o fenômeno religioso explicava-se através de uma perspectiva universalista, em que predominava-se o cristianismo. A partir do século XX o novo grupo de estudiosos da religião diverge em suas abordagens sobre o fenômeno religioso.

Nesse sentido, procuraremos elencar a forma como a religião foi interpretada no campo das ciências sociais e humanas, buscando perceber as aproximações e divergências dos estudiosos. Dessa maneira, analisaremos as interpretações tecidas sobre o fenômeno religioso em torno dos séculos XIX e XX, a fim de compreender a forma como os historiadores estudam esse fenômeno religioso na atualidade.

Diante disso, produziremos uma discussão considerando a importância desses estudiosos em relação aos períodos sobre os quais escrevem e como eles tratam o fenômeno religioso, isto é, mostraremos como esses estudiosos fazem uma análise historiográfica acerca dos desdobramentos da religião e se posicionam diante desse fenômeno. Dessa forma, esta seção se dividirá conforme o estabelecimento de duas abordagens distintas acerca do processo de formação e desenvolvimento da história das religiões. Na primeira dela observaremos que diferentes áreas do conhecimento comumente estão alinhadas em muitos posicionamentos sobre as abordagens dos estudos religiosos, como é o caso da filosofia, sociologia, antropologia e etnologia. Já um outro grupo, a partir do século XX, lançam mão de uma abordagem divergente da primeira. Trata-se das abordagens *fenomenológicas das religiões* e *histórico-religiosas*.

Dentre nossa bibliografia, destacam-se os estudos da tabela abaixo:

**Tabela 1 - Pesquisas historiográficas**

| AUTOR                    | TÍTULO   | ANO DE PUBLICAÇÃO      |
|--------------------------|--|------------------------|
| JULIA, D.                | A religião: histórias religiosas   | 1974/1995 (orig./4 ed) |
| POMPA, C.                | Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil Colonial                     | 2002                   |
| GOMES, F. J. S.          | A religião como objeto da História   | 2002                   |
| AGNOLIN, A.              | O debate entre história e religião em uma breve história da história da religião           | 2008                   |
| MATA, S.                 | História e Religião  | 2010                   |
| AGNOLIN, A.              | História das religiões: perspectiva histórico-comparativa                                  | 2013                   |
| RORIGUES, E.             | Questões epistemológicas do ensino religioso: uma proposta a partir da ciência da religião | 2013                   |
| GABATZ, C.; ZEFERINO, J. | As contribuições de Émile Durkheim para compreender a religião na contemporaneidade        | 2017                   |

### 2.2.1. História das religiões: da Eclésia à fenomenologia

Conforme Mata (2010), Eusébio de Cesareia (260-320) revolucionou a historiografia voltada para o campo religioso, pois a partir dele estabeleceu-se a relação entre fato e crença. Para os clérigos ou no âmbito da literatura eclesiástica que predominou no século IV passou-se a conceber as experiências político-culturais sob

a ótica do cristianismo niceno, logo, política e religião estavam integrados, não havendo necessidade de destacá-la da vida social e por isso o estudo das experiências religiosas não possuíam a razão de ser. Havia uma universalização da religião por meio do cristianismo, transformando toda a totalidade do processo histórico numa dita ‘história da salvação’, explicada por meio do que se convencionou designar de abordagem histórico-filosófico. A partir dessa abordagem, nenhuma experiência religiosa se manifestava senão o cristianismo, pois todas as outras tradições religiosas deveriam se adequar a seus preceitos religiosos. Fora do cristianismo o que existia era o ‘paganismo’, a ‘heresia’, a ‘idolatria’ e a ‘superstição’, desestimulando qualquer iniciativa que se pretendesse a transformar essa história eclesiástica. Além disso, enquanto narrativa essa história eclesiástica estava condicionada à teologia, a partir de uma subordinação conceitual, ou seja, ela era vista como uma auxiliar da exegese bíblica, estando a serviço da história da salvação (MATA, 2010).

Foi somente com Johan Lorenz Mosheim (1694-1755), entre os séculos XVII e XVIII, que a história eclesiástica dotou-se de um estatuto metodológico pleno e o estudo religioso tornou-se uma disciplina autônoma, tendo Mosheim como o pai dessa nova abordagem religiosa. Nesse momento, a história eclesiástica se tornou mais que uma disciplina instrumental da teologia, se tornando uma disciplina instrumentalizada, adquirindo a capacidade de analisar imparcialmente o que se passava “tanto no ‘interior’ quanto no ‘exterior’ (a esfera propriamente religiosa) da comunidade cristã”, separando assim a igreja visível e invisível e categorizando-a como instituição social passível de causalidades explicativas. Através disso, a igreja passou a substituir o método dogmático pelo método pragmático e, com isso, o trabalho de pesquisa se desvinculou das preocupações de ordem proselitista e procurou reconstituir as cadeias causais, objetivando reforçar os exemplos e blindar os ataques à igreja, purificando a fé por meio dessa abordagem historiográfica (MATA, 2010, p. 46-47).

Paradoxalmente, a cientificização e a historiografia acadêmica foram alargadas em meados do século XIX, sobretudo em virtude dos ambientes teológicos. No entanto, ainda nessa época, a história era considerada auxiliar da teologia, juntamente com a filosofia alemã. Dessa forma, ao abordarem a religião, os historiadores se debruçavam sobre a relação entre poder político e poder religioso. Nesse período, a crescente profissionalização desses estudos levava cada vez mais a separação entre a ciência histórica e o saber teológico, embora fosse um processo de continuidades e

transformações que, muitas vezes, se chocavam, tal como veremos mais adiante (MATA, 2010, p. 48-53).

Nesse período, o entusiasmo pela ciência também se deu em grande medida devido ao conservadorismo político-social das igrejas protestantes. Além disso, os pesquisadores do final deste século se viram obrigados a formular novos preceitos teórico-metodológicos haja vista o crescimento do acervo de conhecimento de outras disciplinas, tais como a sociologia, a linguística, a etnologia e a antropologia. Esse processo é o responsável pela lenta e gradual introdução de uma história das religiões, consolidada a partir do século XX, em contraposição a história eclesiástica, momento em que o termo religião passa a significar algo mais que 'cristianismo' (MATA, 2010, p. 54, 57).

De acordo com Agnolin (2013, p. 53), o estudo religioso originou-se a partir de uma abordagem nada prioritária, visto que suas perspectivas possuíam caráter sistemático, essencialista, teológico e fenomenológico. Dessa forma, a religião construiu-se enquanto objeto de pesquisa tendo em vista a abordagem fenomenológica, isto é, as experiências religiosas que se pretendia destacar – a história da igreja e do cristianismo, até então carente de problematização histórica e crítica. Assim sendo, na tendência fenomenológica a religião era vista como um objeto de pesquisa tendo em vista o estabelecimento de uma única religião, que estaria na origem de todas as outras religiões históricas, conforme o pressuposto e apriorístico dogma de fé dos povos etnologicamente mais antigos, sendo a religião um fenômeno consubstancial ao homem.

Essa abordagem está relacionada com o processo de colonização do Novo Mundo, visto ser significativamente orientada pelas coordenadas humanísticas e os objetivos missionários. A construção de seus pressupostos teórico-metodológicos resulta da Antropologia, que produziu uma abordagem sistemática e depois fenomenológica dos estudos religiosos (AGNOLIN, 2013, p. 117).

Grandes eram as demandas em torno dos estudos fenomenológicos das religiões, porém ainda lhes faltavam uma estrutura institucional apropriada. Essa história das religiões também preservava as marcas etnocêntricas do ocidente cristão, conferindo centralidade ao cristianismo, de tal modo que a análise histórico-crítica era vista como uma espécie de 'heresia', sobretudo entre o grupo de protestantes. Dessa forma, nos estudos fenomenológicos, a filosofia era muito utilizada como forma de assentar as bases da fé – cristã – contexto em que o espaço da crítica era

cuidadosamente delimitado pelos eclesiásticos. (MATA, 2010, p. 40, 62, 63 e 64). Leibniz (2004, p. 08), por exemplo, acreditava que para se estudar o passado fossem necessárias as modalidades de “história universal”, “história da literatura”, “história jurídica” e a “história das religiões”, esta última através da “verdadeira religião revelada”.

Como esta história das religiões é a mais importante para nossa salvação, a fim de saber o que Deus revelou ou não, pode-se dizer, com razão, que a maior utilidade do conhecimento da Antiguidade e das línguas mortas é o que dele advém para a teologia; tanto no que se refere à verdade da religião cristã e da autoridade dos livros sagrados quanto para explicar estes mesmos livros e sanar milhares de dificuldade; e enfim para conhecer a doutrina e a prática da igreja de Deus, e as leis e cânones da jurisprudência divina (apud MATA, 2010, p. 40 - 41).

Contudo, há que se destacar os avanços ocorridos no campo das religiões a partir dessa história das religiões: conferindo autonomia aos estudos religiosos, um caráter multicultural na percepção de seu objeto – os fenômenos culturais tornam-se a expressão de uma mesma essência religiosa – e atribuindo o agnosticismo a suas formas de abordagem. Com isso, uma ciência histórica começava-se a ser pensada no interior da história eclesiástica a partir do século XVIII, embora o processo contivesse contradições ao estabelecer uma relação entre fé e criticidade (MATA, 2010, p. 20, 42 e 43).

É diante dessa perspectiva que Dominique Julia (1995) vai abordar os processos de mudanças religiosas ocorridos desde o início do século XX em virtude das alterações introduzidas no campo das ciências humanas. Esse panorama é estabelecido pela autora através do diagnóstico das práticas religiosas francesas. Para compreender esse processo de mudanças no campo religioso, ela exemplifica alguns fenômenos religiosos em sua abordagem.

Para Dominique Julia (1995) as mudanças religiosas estão relacionadas com as mudanças sociais, visto que estas produzem modificações nos fiéis acerca de suas ideias e desejos, conseqüentemente modificando diversas partes de seu sistema religioso. Esse processo forma uma continuidade de idas e voltas e inúmeras reações entre o fenômeno religioso, em que há de se considerar a posição dos indivíduos na sociedade e os seus respectivos sentimentos religiosos. Isso ocorre ao passo em que “a densidade de população, as comunicações mais ou menos extensas, a mistura de raças, as posições dos textos, de gerações, de classes, de nações, de invenções

científicas e técnicas”, todos esses aspectos influenciam o sentimento religioso individual e, por conseguinte, transformam a religião (DOMINIQUE JULIA, 1995, p. 106).

Segundo a autora, esse processo de mudanças é o responsável pelo debate epistemológico efervescido no período de sua supracitada escrita (1974), que ela julga obscuro, acerca das relações entre ciência e religião, sobretudo a partir de uma contradição, que ela julga insuperável, entre fé religiosa e pensamento científico. Em suas análises, isso ocorre devido às ciências humanas recusarem-se a limpidez da consciência, visto que o percurso delimitado é o que conduz o sujeito consciente ao sistema, à regra, à norma como elemento próprio de investigação. Dessa forma, o postulado teológico não se sustenta mais e leva à incredulidade do historiador. Observa-se assim um corte epistemológico, que diferencia o modo como os intelectuais concebiam a religião no início do século XIX em relação aos historiadores a partir de meados do século XX, momento em que as ciências históricas se tornam mais atentas aos aspectos socio-políticos-culturais e interpelam os sujeitos.

O novo objeto das ciências humanas é a linguagem, neste caso a linguagem histórica que organiza suas respectivas leis. A consciência agora só pode ser entendida como uma representação dos determinismos que as organizam, muitas das vezes considerada como falácia. Nesse cenário, a análise histórica e sociológica revela as regras de funcionamentos sociais, ou seja, o que interessa não é mais a condição de verdade das afirmações religiosas estudadas, mas a relação dessas afirmações com a cultura que as determinam (DOMINIQUE JULIA, 1995).

A religião encontra-se novamente transformada no que se refere a sua tipologia científica, isso graças a dissociação entre os gestos objetivos e as crenças subjetivas dos tempos modernos, iniciado com a fragmentação de um mundo cristão unitário em várias confissões. Nas palavras de Dominique Julia, “no fato da decadência dos valores, o critério da fé foi menos, desde então, a assimilação interior de uma verdade do que uma serie de comportamentos capazes de atestar uma dependência social”. No entanto, “essa disjunção praticada entre sociedade e religião, a partir do século XVII, veio reforçar a desvalorização científica da significação dogmática da prática” (DOMINIQUE JULIA, 1995, p. 112).

Diante disso, a autora atesta a necessidade de se estudar sociologicamente os grupos religiosos no intuito de determinar a relação entre esses grupos e sua espiritualidade ou teologia. Além disso, ela também aborda as mudanças de atitude

frente à vida e sua repercussão no campo dos comportamentos religiosos, isto é, os fenômenos provocados, como é o caso das breves análises tecidas sobre o ato sexual e o casamento.

Ademais, Dominique Julia (1995) atesta o caráter alusivo atribuído por ela à essa nova linguística, haja vista referir-se a um período inicial das pesquisas, e que pouco atingiu os trabalhos históricos. Trata-se de um método que até então não faz parte do currículo da formação histórica e, por isso, é evidente a dificuldade do historiador em utilizá-lo em suas pesquisas.

É frente a essa relação entre a sociologia e os fenômenos religiosos que Durkheim compreende a religião como sendo fruto de um produto social criado pelos pensamentos e ações coletivas dos indivíduos, que interagem e estabelecem as condições para que a vida em conjunto continue a existir. Ou seja, “a religião é capaz de retratar a vida pressupondo a compreensão do fenômeno religioso a partir de suas múltiplas manifestações em suas inumeráveis formas de vivência coletiva”. Isto porque a religião corresponde às necessidades reais da sociedade, sendo uma espécie de referencial dos indivíduos e que, portanto, não é capaz de prescindir apenas de forma pragmática (GABATZ; ZEFERINO, 2017, p. 340). Esse contexto segundo Gabatz e Zeferino:

Acentua-se a ideia de sagrado em conexão com a coletividade e diretamente sintonizada com os indivíduos a partir de uma autoridade moral. Há uma problematização que tem a ver com os elementos fundantes da religião. Trata-se de uma perspectiva voltada para as ações na medida em que o simbolismo religioso atua com a função de reproduzir hierarquias. A pretensa descontinuidade entre as sociedades tradicionais e contemporâneas não seria, portanto, tão clara. Haveria entre elas permanências, tanto em relação às formas de classificação do mundo como também em relação aos símbolos e ritos que sublinham a vida social (GABATZ; ZEFERINO, 2017, p. 340).

Dessa forma, os autores mencionados atestam que as representações de mundo que foram elaboradas pelos indivíduos possuem uma origem religiosa, além de categorias que servem para fundamentar e compreender elementos contemporâneos, sobretudo remetendo às estruturas de origem. A religião é, então, a responsável por organizar a existência social e, às vezes, afirmar a insuficiência das tradições na complexidade da sociedade contemporânea. Daí partiria a justificativa e necessidade dos estudos fenomenológicos das religiões, visto que a religião foi a legitimadora de formas de poder ao longo do tempo.

A origem e base do pensamento religioso é marcado por poderes indefinidos e formas anônimas que, quase sempre, se solidificam na unidade, sendo comparáveis às forças físicas, que têm suas manifestações perfeitamente estudadas pelas ciências da natureza (DURKHEIM, 2000, p. 203), assim como os fenômenos religiosos devem ser estudadas pelas ciências sociais e humanas, é o que pressupõe a afirmativa de Gabatz e Zeferino (2017) fundada nas contribuições durkheimiana.

Nesse sentido, a religião é considerada como um fenômeno de originalidade irreduzível, definida por uma visão essencialista, sendo um sistema classificatório a partir do qual os fiéis mediam sua relação com o mundo. Essa abordagem confere a religião um sentido singular, sendo um fenômeno autônomo das determinações históricas e próprio da construção de sentidos (RODRIGUES, 2013). Essa abordagem é sintetizada por Rodrigues na afirmação de que:

interessa reconhecer que a religião se singulariza na experiência do crente, razão pela qual compreendê-la requer imergir no universo das ideias e das práticas religiosas, a fim de que pelo conhecimento dos termos dos religiosos se faça uma aproximação, mesmo que assintótica, do que ela significa em termos de experiência do ser-no-mundo (RODRIGUES, 2013, p. 238).

Para a autora, os estudos desses fenômenos religiosos do Ensino de Religião possuem instrumentalização teórico-metodológico adequada, com objetivos, conteúdos, estratégias e procedimentos necessários à abordagem das religiões. A partir disso é ressaltado a relevância pragmática e ontológica da religião, bem como sua contribuindo para a formação de cidadãos críticos a respeito da qualidade e dos limites das religiões no âmbito social. Segundo ela, “a formação oferecida pela Ciência da Religião tem condições de superar o proselitismo historicamente atribuído ao Ensino Religioso”, pelo “rigor teórico-metodológico e pelo avanço dos reducionismos forjados no âmbito de outras disciplinas cujo objeto central é outro que não a religião” (RODRIGUES, 2013, p. 239).

É ante esse cenário que, a narrativa da história dos cristianismos introduzida nos LDs de História tende a validar o modelo interpretativo fenomenológico dessa história das religiões. Isso porque, como vimos na seção anterior, os LDs de História conferem sentido ao passado de modo a destacar as tradições antigas, no intuito de legitimá-las no presente. Dessa forma, como veremos na seção seguinte, a história das religiões presente nesses materiais de cunho pedagógico, embora tenha se firmado enquanto ciência, sendo um objeto de estudo com novos preceitos teórico-

metodológicos, ainda se encontra relacionada com aspetos de ordem teológica, destacando a história da igreja e do cristianismo de forma ontológica e essencialista. Os LDs de História introduzem uma narrativa tradicional e exemplar acerca da história das religiões, destacando o cristianismo como se ele fosse “a verdadeira religião” a ser seguida, estando quase sempre carentes de problematização histórica e seguindo um projeto político nacionalista que remonta ao período imperial, tal como é alvo de investigação da seção 1.3.

### 2.2.2. *História das Religiões Italiana: abordagem histórico-religiosa*

O processo de descolonização vivenciado pelo Novo Mundo entre os séculos XIX e XX, como resultado dos conflitos, aculturações, grandes migrações e demais embates do período colonialista, postulou a base fundamental para a introdução de uma nova abordagem dos estudos religiosos, chamada de histórico-religiosa. Essa nova abordagem é delineada pela problematização histórica, priorizando assim os fatos religiosos, tendo em vista sua relação no processo de formação cultural nas dinâmicas históricas.

A problematização histórica foi proposta e desenvolvida pela historiografia italiana que, por sua vez, foi sintetizada nas análises de Agnolin (2013), autor cujas pesquisas estão ligadas à essa escola historiográfica. A abordagem historiográfica italiana consiste numa metodologia histórico-religiosa que prisma pela análise comparativa das religiões, bem como pela laicidade dessas análises. Raffael Pettazoni (1883-1959) foi o primeiro titular de uma cátedra em “História das Religiões”, tendo em vista as postulações das principais escolas etnológicas e antropológicas do período<sup>9</sup>, responsáveis por problematizem sobre ‘mitos científicos’ da disciplina na época, como é o caso da perspectiva fenomenológica e a teoria evolucionista do ‘monoteísmo primitivo’. A partir dele, se propôs ressaltar a historicidade dos fatos religiosos, segundo o método histórico-comparativo (AGNOLIN, 2013).

Conforme Agnolin (2013, p. 60), o método histórico-comparativo reconhece a natureza humana e cultural dos fatos religiosos e atesta a possibilidade de sua comparação. Contrário ao método comparativo do evolucionismo e da fenomenologia,

---

<sup>9</sup> As principais escolas são: o evolucionismo de Tylor e Spencer, o difusionismo da escola ‘histórico-cultural alemã, a abordagem sociológica de Durkheim e Mauss, e os resultados fenomenológicos de Otto e de Van der Leeuw (AGNOLIN, 2013, p. 57).

que o utilizava a procura de leis gerais e similitudes formais, a proposta de Pettazoni buscava “evidenciar às irreduzíveis especificidades históricas de todo o fato religiosos”, ressaltando as diferenças e originalidades que apenas as peculiaridades históricas poderiam justificar. É importante ressaltar que esse método não possuía caráter meramente classificatório, como também reconduzia o acontecimento à sua especificidade histórica, ou seja, enfatizava à realidade histórica desordenada, ao invés de forjar uma ordem confortável. Assim, contra o monoteísmo comum a todas sociedades, Pettazoni propôs uma concepção de ‘ser supremo’ que variava entre as diferentes sociedades, tendo em vista as suas bases estruturais.

De acordo com isso, o método da historiografia italiana teceu a História das Religiões em termos afins à etnologia e a antropologia, isto é, utilizando-se da mesma linguagem das ciências sociais, mas com objetivos distintos. Esse método comparativo se estabelecia num plano horizontal e sincrônico, tal como os métodos de Tylor, Frazer, Durkheim e etc., a partir das analogias formais, assim como na Antropologia e Etnologia. Contudo, a utilização dessas linguagens seguia abordagens próprias, pois a História das Religiões de Pettazoni procurava evidenciar as especificidades históricas das manifestações religiosas, enquanto as demais ciências utilizavam as comparações e abordagens sincrônicas para ressaltar as semelhanças e leis gerais, ou seja, enquanto a historiografia italiana procurava esvaziar as generalizações de todas as formas religiosas, estas últimas tendiam a generalizá-las (AGNOLIN, 2013).

A historiografia italiana se opôs aos pressupostos investigativos da fenomenologia e recorreu à necessidade das interpretações históricas, percorrendo e recuperando o momento da formação histórica de cada fenômeno religioso a fim de desobjetizá-lo. Com isso, a ontologia do sagrado se desagrega e perde a sua prioridade, tal como enfatiza o autor supracitado.

Essa perspectiva histórico-religiosa foi solidificada por Pettazoni e fortalecida por nomes tais como Ernesto de Martini, Angelo Brelich, Vittorio Lanternari, Dario Sabattuci, Marcelo Massencio, Gilberto Mazzoleni, Paolo Scarpi, Nicola Gasbarro e etc. A Escola Romana de História das Religiões foi fundada em 1973, cujo prisma elencava-se na historicidade dos fatos religiosos enquanto produtos culturais redutíveis à totalidade da razão histórica.

Nessa perspectiva, Agnolin (2013, p. 178) aborda as contraposições entre as abordagens fenomenológicas e histórica-comparativa, enfatizando que a primeira

estabelece os fenômenos religiosos de maneira descontextualizada, desistoricizando-os, “operando contra e apesar da história”, além de singularizar esses fenômenos, como se houvesse uma unidade do religioso. Já a segunda abordagem compara processos históricos de formações religiosas, pluralizando as religiões e contextualizando suas investigações a partir do pressuposto de que a história é a base fundamental para se compreender as formações culturais.

Assim, a fenomenologia defende a transcendência da religião, enquanto que a abordagem histórico-religiosa concebe a religião enquanto fato histórico, tal como ela é. Nas palavras do autor supracitado, a primeira abordagem pretende alcançar uma essência religiosa que já se constituía enquanto pressuposto inicial da análise, já a segunda abordagem fundamenta-se na comparação histórica (histórica-religiosa) dos processos de formação.

na medida em que a perspectiva fenomenológica se fundamenta em um *objetivismo “ontológico” da sacralidade, historicamente não falsificável*, aquela histórico-religiosa se opõe a ela justamente por levar, necessariamente a *falsificabilidade* de seus pressupostos; a diferente atitude operacional redundante, também, em outra forma operativa instrumental: enquanto para a Fenomenologia vem representar uma operação absolutamente dispensável, quando não perigosa, a História das Religiões se encontra, sempre, na necessidade de historicizar suas próprias categorias e instrumentos operativos de análise (AGNOLIN, 2013, p. 180).

Fica evidente pelas análises de Agnolin (2013, p. 180), que a fenomenologia se constitui enquanto uma teologia, pressupostamente científica, “que no final do seu percurso reencontra as origens escritas em seus pressupostos iniciais”, já a História das Religiões configura-se propriamente como uma vertente da ciência histórica. Dessa forma, o autor considera a disciplina da História das Religiões justa e propriamente uma ‘História das Religiões, visto que ela parte da problemática histórica das diferenças religiosas e indica seus diferentes processos de formação histórica.

Essa perspectiva histórico-religiosa da historiografia italiana influenciou os estudos referente ao período colonialista no Brasil, introduzindo a nova abordagem nos campos historiográfico e antropológico. Diante disso, Cristina Pompa (2002) desenvolve um trabalho antropológico acerca da formação cultural do Brasil colonialista a partir de uma análise historicista. A abordagem histórico-religiosa utilizada pela autora permite fazer uma releitura das fontes produzidas pelos missionários no país colonialista, visto que esses textos revelam as condições

histórico-culturais da produção do discurso do evangelizador. Nas palavras dela, “um estudo desse tipo volta-se, sobretudo, para a reconstituição da dinâmica interna à própria cultura ocidental, onde a construção intelectual da humanidade ‘outra’ se deu entre a cosmologia medieval, o humanismo renascentista, e a *Realpolitik* colonial ” (POMPA, 2002, p. 21).

Conforme Pompa (2002, p. 21) a imagem da sociedade colonial foi construída pela antropologia e pela historiografia a partir de uma perspectiva tradicionalista, em que:

[...] índios e evangelizadores aparecem frequentemente assim, como esferas opostas e irreduzíveis: os primeiros procurando permanecer o mais próximo possível do que eram antes da conquista, os segundos demonizando e aldeando, assimilando e dominando. Se por um lado este olhar tende a congelar os índios da história, por outro lado coloca a religião ocidental sob domínio da história de longa duração. No esquema interpretativo que opõe resistência e dominação, o catolicismo é visto como um sistema imutável, tanto quanto a suposta fé pré-colombiana dos índios (POMPA, 2002, p. 21).

No entanto, pesquisas recentes estão procurando reescrever essa história colonial da América, tanto através da releitura das fontes existentes quanto pela adesão de fontes inéditas, utilizando-se da abordagem histórico-religiosa. Essas pesquisas evidenciam uma sociedade colonial marcada por rápidas mudanças, adaptações, negociações e construções permanentes de identidades face a um cenário político extremamente instável. Steven Stern (1992), Neil Whitehead (1993), Gerald Sider (1994) e Jonathan Hil (1996) são os principais nomes a introduzirem essa revisão nas perspectivas traçadas sobre o processo de colonização, problematizando o sistema binário sobre os vencedores e vencidos, dominantes e dominados. A concepção que atesta a ‘contaminação’ da ‘pureza originária’, étnica ou cultural, também vindo sendo objeto de revisão por nomes como os de Gruzinski (1999) e Boccara (2000), haja vista as novas interpretações sobre os processos de resistência, sendo entendidos não apenas em termos de revolta, como também em estratégias de mediação, adaptações e reformulações identitárias, construindo novas formações sociais e culturais. Além disso, Carneiro Cunha (1992), Viveiros de Castro e Carneiro Cunha (1993) e Albert e Ramos (2002) também lançam mãos de novas categorias de análises, compreendendo a história dos nativos não apenas sob os termos culturais do Ocidente, como também a partir da construção nativa da história através de seus próprios termos (POMPA, 2002).

É diante dessa perspectiva que a autora citada produz uma pesquisa voltada para a construção do sentido do 'outro', analisando os códigos presentes num lado e outro da colonização a fim de compreender a alteridade humana e a criação de novos universos simbólicos a partir dos fragmentos tradicionais. Dessa forma, ela estabelece comparações entre dois processos catequéticos, dos Tupinambás e dos Tapuias, utilizando-se do plano horizontal para identificação de processos diferenciados de tradução entre o universo simbólico e de construções culturais, de acordo com as especificidades dinâmicas históricas.

De acordo com Pompa (2002, p. 25), em sua visão antropológica, seria limitante pensar que as fontes produzidas pelos missionários e viajantes, isto é, pelos responsáveis de introduzir a dinâmica interna da cosmologia europeia aos nativos, não nos confira nada além das informações sobre a cultura ocidental que os produziu. Para ela, esses materiais também podem contribuir na compreensão do processo histórico da evangelização, visto serem portadores da simbologia religiosa da Europa medieval e renascentista, mas tendo sido reelaborados segundo as representações das culturas nativas. Essa abordagem histórico-religiosa permite uma releitura das fontes considerando as relações estabelecidas entre as dinâmicas internas e os sistemas culturais nativos, possibilitando analisar os modos como nesse processo os nativos "tomaram e transformaram 'para si' o que se apresentava como outro". Para a autora:

Se a cultura é um texto, cujo significado está na polissemia produzida no intercruzamento de diferentes campos semânticos, o texto escrito a partir da interpretação (uma, entre as possíveis) de uma situação histórica específica (uma, entre as inúmeras) é talvez o lugar privilegiado para apreender o processo de mediações culturais, de mudanças de registros, de revisão de códigos, de traduções de uma para outra linguagem, que levou à construção do próprio texto (POMPA, 2002, p. 28).

Com base nessas considerações, a autora estabelece uma análise histórico-antropológica acerca da convergência dos horizontes simbólicos e de como os elementos alheios foram absorvidos pela cultura nativa por inserirem-se num contexto significativo, ou seja, que fazia sentido, criando assim um sistema originário de representação na tentativa nativa de refundar os sentidos culturais-religiosos. A autora se direciona para uma abordagem antropológica específica produzida pela História das Religiões italiana, mais precisamente uma antropologia histórica das missões. Isso porque, segundo Gilberto Mazzoleni, é possível identificar uma Antropologia

historicamente fundada a partir do contexto da referida disciplina histórico-religiosa (AGNOLIN, 2013).

Não obstante que, para Geertz (1978), a Antropologia é uma ciência interpretativa, sendo então necessário que a cultura seja compreendida a partir da semiótica. Dessa forma, os fenômenos sociais da cultura antropológica devem ser conduzidos como uma espécie de texto a ser historicamente interpretado. Sendo semiótica, é preciso que o estudo interpretativo da cultura passe por uma descrição densa, de modo a “escolher entre as estruturas de significação e determinar sua base social e sua importância”, visto que o trabalho antropológico “é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 1978, p. 07).

O método de pesquisa da Antropologia propicia que os aspectos culturais historicamente construídos sejam densamente descritos e interpretados pelos signos que os próprios sujeitos históricos têm de si. Dessa forma, esse método tem como finalidade “traçar a curva do discurso social: fixá-lo numa forma inspecionável”, pois a interpretação antropológica “está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece – do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo – é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia” (GEERTZ, 1978, p. 13).

Tal como assinala Gomes (2002, p. 19-20) essa nova abordagem histórica das religiões possui demasiada articulação com a cultura, pois “a busca inconsciente do coletivo, de um humano fundante (*o homo religiosus*), tende a levar à conclusão de que a religião é que modela a cultura”. Dessa forma, na própria tradição universitária brasileira de História, moldada pela historiografia francesa e italiana, é predominante a presença de uma História das Religiões articulada a História Cultural, tendo em vista, sobretudo, as heranças teórico-metodológicas da sociologia de Durkheim, da antropologia cultural-religiosa de Clifford Geertz e da abordagem histórico-religiosa da escola historiográfica italiana.

Vale ressaltar que essa tradição universitária brasileira de História também é configurada no princípio do ‘agnosticismo’ metodológico acerca da relação entre o discurso científico e os fenômenos religiosos. Partindo desse princípio, o historiador

deve suspender o julgamento no condizente à verdade dos fenômenos religiosos, pois foge a competência científica, visto que os objetos teóricos e as convicções espirituais não devem possuir relação. Nesse sentido, para o historiador crente é preciso que haja uma vigilância epistemológica e ideológica mais rígida na auto-implicação com o objeto, visto que não deve haver juízos de valor na totalidade do vivido religioso, nem tampouco hierarquizações indevidas entre as ortodoxias e as heterodoxias das manifestações religiosas. A relação entre o historiador e seu objeto de pesquisa não é neutra, dado o lugar social e epistêmico que estamos todos inseridos, mas as convicções do historiador não devem interferir sobre o conteúdo de suas análises científicas (GOMES, 2002).

O autor supracitado conclui suas análises atestando o caráter comparativo dos estudos religiosos no Brasil, tal como elencamos até aqui. Com isso, percebe-se que não há uma História das religiões que se restringe tão somente a história do islamismo, ou catolicismo, ou das confissões protestantes, ou das religiões afro-brasileiras, pois suas formações culturais formam vínculos entre si, e por isso suas narrativas devem partir de um estudo comparativo, ao nível de seus respectivos estabelecimentos.

Desde seu nascimento, a “Escola Italiana de História das Religiões” esteve epistemológica e historicamente relacionada às disciplinas da Antropologia e da História, crítica à fenomenologia, por esta não priorizar as abordagens históricas e, em grande medida, deshistoricizar a história das religiões (AGNOLIN, 2008).

Em suma, a história das religiões foi analisada a partir de diferentes perspectivas entre os séculos XVIII e XX, de cunho teológico, filosófico, sociológico e etc. No entanto, concordamos com as análises de Agnolin, Pompea e Gomes sobre a religião estar associada a formação dos processos culturais e, portanto, deve ser analisada pela perspectiva histórica, tendo em vista esses processos. A abordagem fenomenológica, por sua vez, não concebe essa relação entre cultura e religião, considerando apenas os aspectos ontológicos das experiências religiosas, “operando contra e apesar da história”, reproduzindo as palavras de Agnolin (2013, p. 178). Porquanto, consideramos que esse essencialismo e anti-historicismo da abordagem fenomenológica é insuficiente para se compreender a complexidade dos processos religiosos, enquanto que a abordagem histórico-religiosa encontra-se analiticamente no cerne do processo: a relação entre religião e cultura.

Muitos foram os avanços tecidos pela história das religiões no decorrer dos séculos XVIII e XX, sobretudo no cabível à pesquisa histórica, passando-se de uma abordagem ontológica da história das religiões para uma abordagem histórico-religiosa das experiências religiosas. Contudo, as marcas teológicas da história eclesiástica ainda se fazem presente no ensino de História, isso porque as narrativas da história das religiões integram um projeto político imperial enraizado no campo das tradições da antiguidade ocidental, que, ainda na atualidade, procuram validar o cristianismo como religião e modelo de vida exemplar à sociedade brasileira. Com isso, destaca-se um descompasso entre o produzido nos ambientes acadêmico e escolar, sobretudo devido à falta de especialistas em história Antiga no processo de produção dos LDs.

### **2.3. As correntes historiográficas sobre a história dos cristianismos no Brasil**

Estabeleceremos um breve arcabouço historiográfico acerca da história dos cristianismos entre os séculos XIX e XX, buscando indagar as formas históricas do cristianismo na literatura escolar, bem como as dissensões entre a narrativa teológica e histórica acerca da figura de Jesus. Pretendemos analisar o contexto político-religioso brasileiro que permitiu à concepção teológica vigorar no imaginário construtivo da identidade nacional, sobretudo por meio do alicerce estabelecido à narrativa histórica escolar durante o período imperialista, que julgamos ser o momento formativo.

Nesse sentido, reconstruiremos a linha temporal dessa historiografia, analisando os acontecimentos e motivações que levaram ao Jesus da História ser alvo de investigação da pesquisa científica. Para tanto, buscaremos explicar os entraves e predileções do campo teológico à essa empreitada, face a glorificação do discurso concernente ao Jesus da Fé.

Acreditamos que as interpretações acerca dos movimentos cristãos e da vida de Jesus nos conduza às próprias experiências e projeções religiosas da cristandade daqueles que compõe a historiografia acerca da vida de Jesus e dos cristianismos. Dito isso, é preciso considerar que essas mesmas apreensões são inerentes aos materiais históricos que reconstituem a vida e obra do Jesus Nazareno, bem como os processos sociais e políticos que marcam sua historicidade. Tal afirmativa define a diversidade de percepções acerca dos movimentos cristãos e do nazareno, isto é, da

figura modelada conforme o delinear das experiências e práticas sócio religiosas da cristandade.

Diante isso, considerando a viabilidade e necessidade de inserção da narrativa histórica acerca de Jesus e a história dos cristianismos à escrita escolar no âmbito da História, analisaremos os trabalhos de Farias Júnior (2020) e Nascimento (2018), cujos estudos incumbiram-se de analisar os cristianismos nos livros didáticos nos séculos XIX e XX respectivamente; bem como evidenciaremos como a historiografia traz um novo olhar sobre as pesquisas acerca dos movimentos cristãos e do Jesus Histórico, tendo-nos por base as análises feitas por Chevitarese e Funari (2016); ademais, utilizaremos os escritos de Marvillia e Silva (2005), e também de Nascimento (2018), a fim de demonstrar como as pesquisas supra modificam nosso olhar a respeito dessa temática.

### *2.3.1. A história dos cristianismos na narrativa escolar*

No Brasil, a História só se constitui como disciplina escolar, isto é, com métodos pedagógicos próprios e dado o conjunto de saberes interpostos pela produção científica, no pós-independência, consolidada ao se tornar oficialmente componente curricular do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838 (FARIAS JÚNIOR, 2020). Além disso, também se tem sua exigência, enquanto componente curricular, em academias como os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda, em 1831; nas faculdades de medicina, após 1854; e na Escola Politécnica e Escola de Minas de Ouro Preto, a partir de 1870, entre outros (PILETTI, 1990). Diante disso, a História se apresenta como um conteúdo humanístico vinculado à “construção das nações e à formação educacional dos seus membros, identificados como cidadãos, razão pela qual os estudos históricos têm se desenvolvido, nas salas de aula, em estreita conexão com as discussões referentes à composição e possibilidades de atuação do povo brasileiro” (GONÇALVES; SILVA, 2008: 21). Forjada na imagem de nação ocorrida pelas mudanças políticas no pós-independência do Brasil, a História incumbia-se de construir um saber acerca do passado nacional, pois:

[...] se um conhecimento sobre as nações apresentava-se necessário àqueles sujeitos que de maneira ativa viviam o momento de consolidação do Império brasileiro, da mesma forma construir um saber sobre o passado nacional era um dos caminhos considerados mais acertados para que se reconhecesse o país como uno [...] reconhecer o Império como ‘um e uno’ foi o fio condutor da construção do imaginário do Estado brasileiro como Nação (TOLEDO, 2005, p. 03).

Porquanto, considera-se que a formação do cidadão, bem como seu processo de inserção nas estruturas dos Estados nacionais se constituía como uma das principais tarefas pedagógicas da narrativa histórica do século XIX, que tinha por objetivo formar as classes dirigentes. Dessa forma, “até a década de 1830, a questão predominante da narrativa histórica em compêndios de História apresentava às elites a questão da identidade nacional bem como reflexões sobre a construção da nação brasileira” (FARIAS JÚNIOR, 2020, p.14).

Nesse sentido, os livros didáticos e/ou compêndios de História narravam um passado que institucionalizava uma memória oficial, onde as relações, sobretudo de ordem cultural, eram vistas como homogeneizadas e uniformes, sem conflitos. Assim, “[...] produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia (FONSECA, 2003, p. 47)”.

A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, serviu como aparato governamental nessa construção do imaginário do Estado brasileiro como Nação, suscitando estudos diversos acerca da história da Pátria e delineando a narrativa histórica no decorrer do século XIX. Nomes como os de Joaquim Manuel de Macedo, Jonathas Serrano e Rocha Pombo – sócios ou colaboradores do IHGB, comumente produtores de livros didáticos de História – “apostam em um ensino de História orientado para a formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente, ou seja, eram materiais que continham significativa inclinação às diretrizes de formação moral e cívica” (FARIAS JÚNIOR, 2020, p. 16).

A proposta curricular do Colégio Pedro II abordava o ensino de História, no decorrer dos sete anos da escola secundária, a partir da *História Sagrada ou Doutrina Cristã*, *Geographia e História Antiga*, *História Romana*, *Geographia e História da Idade Média*, *História Moderna e Contemporânea*; e nos anos finais da escola secundária se ensinava História em *Chorografia e História Pátria*. Entretanto, por volta de 1882, o ensino de História do Colégio Pedro II passou a utilizar o termo *História Universal* para referir-se aos conteúdos de *História Antiga*, *Medieval*, *Moderna e Contemporânea*; e, a partir de 1870, o termo *História Pátria* foi substituído por *História e Chorografia do Brasil*.

O historiador José Petrúcio de Farias Junior, em sua obra intitulada *História Antiga: trajetórias, abordagens e metodologias de ensino*, estuda as formas históricas do cristianismo nos compêndios escolares do século XIX, destinados às escolares secundárias brasileiras. Em seus estudos, centrados nos compêndios de História Universal de Pedro Parley (1865) e Victor Duruy (1869), o pesquisador salienta que os projetos educacionais do Império adotavam, em geral, manuais franceses e, com isso, era comum que os livros didáticos refletissem a visão eurocêntrica nas narrativas históricas. Assim, “a denominada ‘civilização europeia ocidental’ era concebida como meta ou parâmetro para as outras nações, inclusive o Brasil, que, à semelhança dos Estados nacionais europeus, reclama para si um lugar entre as nações civilizadas” (2016, p. 16).

Nessa perspectiva, tendo por base a árvore genealógica europeia e das civilizações que lhes são portadoras – como o Brasil – a disciplina de História se apoiava nos grandes acontecimentos e heróis nacionais a fim de fomentar sentimentos nacionalistas. Dessa forma, Farias Júnior enfatiza que convém considerar a tendenciosidade dos materiais pedagógicos de História quanto a formação dos cidadãos, haja visto que as narrativas históricas eram inerentes aos projetos de poder vigente, permeado pela construção de uma identidade nacional ao molde europeu: civilizada, branca e cristianizada.

Dado isso, é importante frisar que somente a partir da reforma educacional de 1878 – proposta por Leôncio de Carvalho – o ensino religioso torna-se facultativo, desvinculando os conteúdos curriculares à teologia católica. Conquanto, é verdade que as narrativas históricas destacavam o estudo da origem do cristianismo para a compreensão do mundo vivido e que se pretende construir.

Farias Júnior alude as diretrizes e propostas tecidas por André Cellard (2012) sobre o cristianismo, tido como objeto utilizado para justificar e legitimar os projetos de nação que se forjaram. Porquanto, Farias Júnior saliente que as narrativas históricas dos manuais de História fomentavam-se por questões políticas dos Estados.

Ante esse contexto, tem-se a Reforma de Couto Ferraz – ocorrida em 1854, para a instrução pública secundária – haja visto sua promoção do ensino religioso, segundo a moral cristã, no nível elementar e secundário, estabelecendo uma relação direta com a escrita da história escolar (FARIAS JÚNIOR; GUIMARÃES, 2020). Conforme Farias Júnior, a narrativa histórica dos materiais pedagógicos está relacionada com à construção de uma identidade nacional delimitada pelos interesses

políticos que emergem o Império. A escrita escolar é, então, o meio de se compreender a relação entre o Estado e religião no forjar nacional identitário.

Farias Junior nos permite compreender que a produção, distribuição e utilização dos compêndios de História Universal, refletem a escrita histórica escolar em consonância com a emergência dos projetos políticos da instrução pública. Com isso, enfatiza-se que as versões da história dos cristianismos dos manuais didáticos oitocentistas, nos compêndios de Duruy e Parley, forçaram-se para acentuar o tom cristocêntrico da escrita da História. A História Romana e suas literaturas passaram a se conciliar com o cristianismo, ensinava-se uma 'moral antiga' por meio da perspectiva judaico-cristã. Assim sendo, essas narrativas buscavam formar 'bons' cristãos, integrando os cidadãos a esse tecido social, haja visto a desqualificação de práticas religiosas não-cristãs nesses materiais pedagógicos (FARIAS JUNIOR; GUIMARÃES, 2020). Além disso, procurava-se designar o bom governante através das condutas esperadas por um imperador cristão paralelamente aos não-cristãos, aproximando o compromisso do catolicismo à autoridade monárquica como forma de submissão.

Segundo essas análises, os materiais de Duruy e Parley refletem uma superioridade da cultura cristã a partir da binaridade dos costumes, valores e princípios sociais, tais como certo e errado, verdadeiro e falso, útil e inútil, selvagem e civilizado; que apresentam padrões de moralidade e excelência na qual as ações humanas passam a ser julgadas. Sendo assim, a versão do cristianismo, na historiografia escolar do século XIX, tinha o papel de veicular os parâmetros morais para se constituir a organização social do Brasil imperialista.

Farias Júnior conclui que há "a intenção em estabelecer uma conexão entre o presente imperial e valores morais (religiosos) do passado como fundamento para compreender a constituição histórica e política do Império do Brasil" (2020, p. 74). Desse modo, os compêndios de História Universal que foram traduzidos para as escolas secundárias brasileiras produziam um sentido histórico acerca do presente imperial aos moldes dos Estados-Nacionais europeus, particularmente a França.

Diante esse contexto, o historiador Willian Braga Nascimento, a partir de sua dissertação intitulada *Cristianismos na Antiguidade e Livros Didáticos: um manual pedagógico como proposta ao ensino de história voltado ao professor (a) do ensino médio*, ao estudar a escrita da religião cristã na antiguidade nos livros didáticos de História direcionados ao ensino médio, defende que o conhecimento produzido nestes

materiais sobre essa experiência religiosa tem forte operacionalização do campo teológico em si. Isso porque as fontes produzidas pelos seguidores de Jesus no século I pouco são problematizadas na narrativa escolar, conferindo reforço a uma identidade ortodoxa sobre essa experiência religiosa, o que acaba por suprimir a pluralidade que o conhecimento histórico vem esforçando-se para figurar. Conforme Nascimento, as identidades possuem forte elo com as memórias, tendo essa escrita escolar sido produzida nestes lugares de memória, tornando-se hegemônica sobre os grupos sociais e diluindo-se nos discursos institucionais e, por conseguinte, presentes nos LDs como representações culturais no âmbito oficial do Estado.

A partir de suas investigações, Nascimento nos permite compreender o manual sobre os cristianismos e as formas pelas quais são estabelecidos seus contextos de formação. O autor nos ajuda a pensar Jesus de Nazaré enquanto um judeu camponês que viveu há mais de dois mil anos e se opôs ao ordenamento político, social e econômico do Império Romano, levando-o a receber a pena capital de crucifixão, dada aos que cometiam atos de rebeldia.

Nascimento trabalha com a perspectiva do Jesus Histórico, considerando o conhecimento historiográfico em desenvolvimento e suas problematizações quanto as relações estabelecidas entre a constituição da religião cristã e Jesus, seu sujeito histórico. Assim, é elencado por ele que os avanços em pesquisas arqueológicas e históricas tem possibilitado formular afirmações sucintas acerca da vida do nazareno e das implicações de fé sobre as versões do cristianismo antigo. A historiografia vem conseguindo desmonopolizar os lugares cedidos à figura de Jesus e ao cristianismo antigo, bem como aprofunda-se as discussões acerca das identidades, memória, poder, conflitos e interações culturais.

Tendo em vista as análises de Nascimento, percebe-se que o conhecimento sobre Jesus é perfeitamente possível de ser elaborado por diversas fontes, tais como os evangelhos presentes no Novo Testamento, as cartas de Paulo, e documentos escritos fora do ambiente judaico-cristão; além de relacionar-se com as formas com que seus seguidores interpretaram as ações e palavras do nazareno, dado o grande impacto tido ao movimento cristão antigo.

Nascimento apresenta-nos que os primeiros interpretes de Jesus tinham por objetivo “harmonizar os textos sobre sua vida, como num esforço teológico que o colocasse em sintonia com os escritos de comunidades que produziram esses textos, e que eram distintas em termos de recepção memorial sobre Jesus ainda no primeiro

século”. Para Mateus e Lucas, Jesus é o messias graças a concepção virginal de seu nascimento pelo Espírito Santo, já para Marcos, esse elemento messiânico se deu em virtude da voz divina o anunciando como filho de Deus após seu batismo, enquanto que, para João, Jesus é o messias porque se fez presente desde a fundação do mundo. Dessa forma, “a uniformização foi a solução encontrada pela ortodoxia teológica para resolver os problemas encontrados para os lugares onde os textos davam brechas para distintas interpretações” (2018, p. 26).

Concluimos, através do supra, que Jesus se apresenta em diferentes versões, delimitado pelo tempo e espaço de seus construtores. Portanto, “em diversos tempos e lugares a figura de Jesus foi sendo apropriada e reapropriada para satisfazer ambições de grupos específicos que tomaram parte de uma leitura – muitas vezes filtrada – para legitimar seus interesses políticos, religiosos e econômicos” (2018, p. 41).

Se reconhece que as demandas políticas imperiais foram as responsáveis pela forma como é exposta e organizada as estratégias discursivas da oficialização do cristianismo, construindo memórias condizentes com a imagem nacional que se objetivava forjar. Reconhecer isso implica na afirmativa de que:

[...] hoje se tem procurado perceber na historiografia sobre o Mundo Antigo que imagens e lógicas históricas, em maior ou menor grau, estão comprometidas com o contemporâneo, o que consiste em pensar não apenas a História, mas suas próprias tradições interpretativas [...] (FEITOSA; SILVA, 2009, p. 213).

Percebe-se assim que o passado é instrumentalizado segundo os interesses do presente e, com isso, estudar o processo de aceitação e oficialização do cristianismo nesses compêndios de História implicam mais na compreensão da política imperial brasileira que, propriamente, na história romana. Ou seja, a narrativa histórica escolar ratifica a ideia de ‘nação’ pretendida pelos grupos elitistas, inseridos em diferentes instâncias de poder, tais como grupos sacerdotais, militares, médicos, magistrados ou leigos com ‘bom testemunho’ junto a estes.

É nesse sentido que a narrativa histórica desses materiais pedagógicos inseria a tradição clássica na perspectiva eurocêntrica, com valores e princípios político-culturais que formavam o designado ‘processo civilizatório’, segundo as civilizações gregas e romanas, delimitando a ‘identidade cultural ocidental’. Trata-se de uma narrativa legitimadora do status identitário da nação civilizada e, com isso, a

historiografia antiga, no século XIX, servia de aparato explicativo dos Estados Nacionais.

A exemplo disto, Farias Júnior aponta o modo como Duruy fundamenta-se na narrativa bíblica para validar as noções de raça humana, segundo estágios sucessivos de desenvolvimento, como justificativa, por exemplo, do domínio dos países europeus cristão capitalista – mais desenvolvidos tecnológico e culturalmente – sobre o restante do globo.

Conforme Filafer (2017), os compêndios utilizam-se da narrativa bíblica sob o viés do sagrado, concebendo a noção de ‘cultura universal’. O delinear da historiografia escolar acerca das versões do cristianismo no Brasil é reflexo da concepção de que textos bíblicos são História.

Porquanto, se reconhece as lacunas acerca dos estudos de representação das religiões divulgadas pela narrativa que compõe a historiografia escolar. Com isso, na tradição histórica e historiográfica, os historiadores têm buscado privilegiar, no caso da história do Brasil, “os temas e problemas vinculados às Missões Jesuíticas, ao Regime de Padroado ou aos ditos Movimentos Messiânicos da Primeira República nas guerras de Canudos e do Contestado” (AQUINO, 2014, p. 04).

A partir disso, o texto da historiadora Eliane Silva, *Estudos de religião para um novo milênio*, se configura como um dos poucos que articula a historiografia das religiões com os conteúdos escolares do ensino de História:

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

Diante disso, faz-se necessário a alusão de que a narrativa acerca das versões do cristianismo na historiografia escolar é fortemente operacionalizada pelo campo teológico. As fontes produzidas pelos seguidores de Jesus pouco são problematizadas e desempenha, muito mais, uma função legitimadora do discurso religioso atrelado a figura do nazareno após sua crucificação. A análise do processo de formação e vivência das realidades sociais, política e econômicas em torno de Jesus e da ordem instaurada muitas vezes foge à narrativa histórica, em detrimento do discurso religioso.

Ainda que a historiografia escolar esteja consideravelmente presa as narrativas cristãs incorporadas pelos ideais que formaram/forjaram nosso Estado Nacional, muitos foram os avanços historiográficos, ocorridos no século XX, acerca da reconstrução histórica de Jesus e das versões do cristianismo.

### 2.3.2. *Construindo o Jesus Histórico*

Durante o período iluminista, no final do século XVIII e percorrendo todo o século XIX, o pensamento racional, que deslocou o ser humano das explicações tidas como naturais, possibilitou que a crença religiosa metafísica sobre o Jesus histórico fosse abordada a partir de perspectivas plurais. Os estudos sobre a cristandade, na perspectiva do Jesus Histórico, iniciaram-se buscando corrigir as possíveis contradições inerentes aos textos bíblicos.

Sobre essa questão, Crossan (2004) destaca que o problema consiste na forma como os evangelhos são interpretados a respeito de sua natureza, isso porque aprendemos – nos últimos duzentos anos de pesquisa erudita – que os evangelhos são exatamente aquilo que proclamam ser. Diante disso, Chevitarese explica que:

Jesus não era estudado como uma figura histórica no sentido moderno. Implica dizer que os não-cristãos tinham pouco ou nenhum interesse nele e os cristãos observavam as narrativas bíblicas como lembranças estritamente históricas da sua vida (CHEVITARESE, 2011, p. 38).

Entretanto, é preciso considerar-se que os evangelhos não são história e nem biografias, embora as contenham ao longo de seus textos. Dessa forma, “os evangelhos foram escritos pela fé, para a fé e a partir da fé” (CROSSAN, 2004, p. 61).

Os evangelhos são produtos de fé, mas constituem-se de implicações de natureza histórica, que podem e são elencadas através da leitura desses materiais. A pesquisa histórica faz-se necessária ao passo em que os evangelhos não podem ser analisados como retrato histórico conciso acerca dos primeiros anos do movimento cristão, pois:

Se os evangelhos fossem daquele tipo de biografia confiável que registrasse a vida de Jesus “como ela realmente foi”, não seria muito necessária a erudição histórica que ressalta a necessidade de se aprender as antigas línguas bíblicas (hebraico e grego), enfatiza a importância do contexto histórico de Jesus em seu mundo palestino do século I e defende que o pleno entendimento da verdadeira natureza dos Evangelhos como fontes históricas é fundamental para qualquer tentativa de se estabelecer o que Jesus realmente disse e fez. Tudo que precisaríamos fazer seria ler a Bíblia e aceitar o que ela diz o que realmente aconteceu (ERHMAN, 2014, p. 121).

Ante esse contexto, Chevitarese e Funari, na obra intitulada *Jesus Histórico: uma brevíssima introdução* nos ajudam a compreender o arcabouço historiográfico tecido acerca do Jesus Histórico entre os séculos XIX e XX, haja visto serem responsáveis por trazerem um novo olhar sobre as pesquisas acerca do movimento cristão e do Jesus histórico. Conforme os autores, no período que antecedeu o iluminismo alguns estudiosos, como Calvino, procuravam harmonizar os evangelhos por meio da produção de uma narrativa contínua, outros, como Diatessaron, faziam uso das histórias similares presentes neles, utilizando colunas paralelas para isto. Assim, ao produzirem evangelhos harmônicos, esses pesquisadores já estavam se perguntando sobre questões históricas a respeito da vida de Jesus, mas o faziam pelo contexto da fé e não do ceticismo.

O marco das pesquisas históricas acerca de Jesus ficou conhecido como *A primeira Busca pelo Jesus Histórico*, os eruditos passaram a escrever sobre as chamadas *Vidas de Jesus*, por meio dos textos bíblicos, tecendo vários olhares à Jesus: mítico, ativista político-religioso, curandeiro, etc. Segundo Chevitarese e Funari:

Essas biografias diferiam das harmonias em três campos básicos: a) elas impunham algum grande esquema ou hipótese sobre o material evangélico, permitindo que tudo fosse interpretado de acordo com o paradigma consistente (Jesus poderia ser tratado, por exemplo, como um reformador social ou como um místico religioso); b) a exclusão do material evangélico que não preenchia o paradigma, submetendo assim a memória bíblica ao julgamento crítico do autor do que lhe pareceria mais provável ou ser mais correto; c) a inclusão de uma reflexão não derivada dos Evangelhos, cujo objetivo seria o de preencher os vazios das narrativas evangélicas com as projeções do próprio autor, fossem elas concernentes às motivações, os objetivos ou à compreensão de Jesus sobre si mesmo (CHEVITARESE; FUNARI, 2016, p. 39).

A partir desta investigação, Chevitarese e Funari nos ajudam a compreender que, sob influência do iluminismo, esses autores analisaram os textos bíblicos – sobretudo os evangelhos – através de suas projeções pessoais, isto é, sem considerar as perspectivas ontológicas das ações do nazareno. Contudo, essa primeira corrente marca expressivamente a ruptura com as leituras pautadas no campo teológico.

Compreendemos que o ponto mais importante a se destacar no estudo de Jesus e das versões do cristianismo é que esse movimento religioso se relaciona com as formas pelas quais os seguidores de Jesus interpretaram as suas ações e palavras,

tendo um grande impacto para a pluralidade cristã da antiguidade. Dessa forma, o estudo acerca da recepção sobre a vida de Jesus e os cristianismos é marcado pelos contextos das diferentes buscas pelo mesmo ao longo de tempos históricos, suas interpretações e silenciamentos.

O período moderno marca as discussões em torno de Jesus e da cristandade. No entanto, a historiografia desenvolvida no interior desse recorte aponta para a concepção de História fluida aos estudos bíblicos, de modo que procurava-se explicar as ações e ditos de Jesus por meio do arcabouço teológico, como é salientado por Chevitarese e Funari. Dessa forma, verifica-se, na primeira metade do século XX, um grande ceticismo quanto à possibilidade de se estudar a vida de Jesus através das questões históricas.

Ante essa realidade, as produções bibliográficas sobre Jesus passaram a sofrer diversas críticas por parte de alguns pesquisadores adeptos da teologia cristã sobre a vida de Jesus. Dentre estes, destacam-se as análises de Albert Schweitzer e de Rudolf Bultmann. Schweitzer elenca os motivos pelos quais as pesquisas acerca da vida de Jesus não eram viáveis:

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

Essas projeções tiveram impacto suficiente para paralisar, mesmo que indiretamente, as pesquisas sobre o Jesus Histórico, levando em consideração a efervescência tomada pelo iluminismo. Já Bultmann tece análises acerca do campo da fé e não no Jesus da História, enfatizando o Jesus enquanto Salvador da humanidade, o Cristo ressuscitado e redentor de pecados, reduzindo o papel do nazareno às dimensões teológicas.

Porém, Chevitarese e Funari apontam que as buscas explicativas acerca do Jesus social não cessaram e, a partir da segunda metade do século XX, fincou-se a *Segunda Busca pelo Jesus Histórico*. Este se constituiu-se partindo de um ramo da teologia que não se conformava com a depreciação histórica da fé cristã, exercido sobretudo por Rudolf Bultmann em suas análises essencialmente espirituais sobre Jesus.

A partir daí, os autores supra direcionam que Ernst Käsemann passou a estudar com a temática *O problema do Jesus Histórico*, conforme foi abordado em sua conferência. Käsemann, forja uma visão de que Jesus era Galileu, não sendo Judeu, isto é, não tendo sido crucificado por este povo, tendo em vista seu posicionamento contrário à teologia alemã de revisitar a política nazista antisemita no pós-guerra. Com isso, tem-se a valorização do caráter histórico de Jesus, tornando metodologicamente possível esboçar as bases históricas para situar esse Jesus da História.

Entretanto, Chevitarese e Funari partem da assertiva de que Käsemann não pretendia esboçar uma *Vida de Jesus*, mas sim advogar sobre a possibilidade de se analisar os elementos históricos a respeito do nazareno. Assim, Käsemann incorporou nas análises teológicas os dados oriundos da História, para que fosse evitado qualquer tipo de discrepância discursiva e ações de radicalismos contra a humanidade sob o prisma legitimado da religiosidade dos movimentos cristãos.

Esse cenário abordado pelos autores propiciou avanços epistemológicos à Arqueologia, Antropologia, Filosofia e História, com a construção de uma metodologia que permitisse se estudar Jesus transdisciplinarmente. No entanto, essa proposta teve enfoque apenas nos aspectos de pregação de Jesus, atentando-se para a verificação da autenticidade, ou não, dos ditos do nazareno. No campo científico, Jesus passa a ser legitimado dentro da tradição do judaísmo, ou seja, como um sujeito judeu, que fala aramaico e que foi batizado por João Batista.

Sobre os traços característicos do nazareno, Chevitarese e Funari explicam que:

As pesquisas tenderam a enfatizar o ensino de Jesus sobre as suas ações. O ceticismo em relação à historicidade dos milagres e aos eventos sobrenaturais permaneceu como um legado do Iluminismo. Jesus passou a ser lido no interior do judaísmo palestino do século I. Do ponto de vista escatológico, houve uma forte tendência em ler os seus ditos sobre a vinda do Reino de Deus em termos simbólicos. Buscou-se analisar um aspecto específico, ao invés de se estabelecer uma grande hipótese que pudesse tudo explicar. Com isso, jogava-se por terra a possibilidade de se traçar uma biografia de Jesus (CHEVITARESE; FUNARI, 2016, p. 51).

Dessa forma, ainda se contava com limitações de cunho temporal e com a arbitrariedade das predileções dos autores à vida de Jesus. Nessa perspectiva, é somente na última década do século XX que a pesquisa científica contou com

conhecimentos mais precisos para estabelecer pressupostos acerca do nazareno e suas ações sociais, onde destacou-se a utilização do método transdisciplinar.

Essa época ficou conhecida como *A Terceira Busca pelo Jesus Histórico*, iniciada no ano de 1985 por pesquisadores norte-americanos, onde o *Seminário de Jesus* procurava analisa-lo historicamente a partir de seus ditos e ações na sociedade palestina. Tendo em vista a caracterização de Chevitarese e Funari, percebe-se que sua terceira fase foi a mais proeminente, dada a iniciativa de John Dominic em reconstruir Jesus nos ambientes dos cristianismos primitivos, enquanto que a primeira fase se encarregou de analisar a autenticidade ou não dos ditos do nazareno e, a segunda fase, voltou sua atenção para a investigação das preposições acerca da vida e obra de Jesus. Para tanto, utilizou-se de toda a literatura documentada acerca das variadas tradições de Jesus, segundo o método da múltipla contestação, que consiste na em verificar as ações e palavras de Jesus pela confirmação em mais de uma fonte independente, ou seja, com dois ou mais autores que não possuem nenhuma relação e falam sobre a mesma pessoa em tempos e lugares diferentes.

Também se analisou o mundo social e político de Jesus, reconstruindo os lugares por onde difundiu-se as atividades do nazareno, aproveitando, sobretudo, os artefatos que dizem muito sobre Jesus e sua época, ou seja, utilizando da História e Arqueologia. Em conformidade, a Antropologia Cultural permitiu que se analisasse as relações sociais presentes na sociedade judaica e Greco-romana, sobretudo, as relações de patronagem e a questão dos movimentos de resistência dos camponeses, para melhor conhecer a sociedade Greco-romana, principalmente a região da Palestina judaica na qual Jesus viveu.

A partir dessa corrente, a teologia perde o espaço de análise monopolizado sobre a vida de Jesus. Com isso, a Terceira Busca Pelo Jesus Histórico é o momento em que os processos metodológicos irão constituir-se com maior efetividade e segurança entre os pesquisadores, sobretudo por meio da transdisciplinaridade, a partir da reunião de diversos campos do saber.

Nascimento ao tecer análises sobre a história dos cristianismos, voltados à narrativa escolar sob a perspectiva do Jesus Histórico, nos escritos supra, bem como Marvila e Silva no trabalho intitulado *Como este imperador vencerás*, direcionam estudos históricos modificados em detrimento desses avanços da historiografia sobre Jesus e os movimentos cristãos. Nascimento estabelece o processo iniciado com a ocupação romana na Palestina, no ano 63 a.C, que estende suas influências

ideológicas após a vitória na batalha do Actium, com a derrota de Marco Antônio e Cleópatra pelas forças de Otávio, e o estabelecimento da era de ouro e paz. Esse foi o momento que suscitou na supressão de diversas revoltas populares na Palestina, tal como a de Jesus.

Seguindo esse contexto, é importante compreender as concepções atribuídas à religiosidade pelo império romano no processo de formação e aceitação do cristianismo, questão fomentada por Marvila e Silva. Essa religiosidade era marcada pela não imposição de visões religiosas específicas pelos imperadores, pelo menos até Teodósio, e por uma ideia de culto muito mais associada ao imperador – como homenagem, ao invés de adoração – e a coletividade, do que à dogmas individuais de fé.

Dessa forma, a religião oficial do Estado constituía-se de cultos, com o objetivo de formar uma religião comunitária, isto é, formar uma identidade comum que ligassem os súditos à Roma. Percebe-se, com isso, que a abertura às versões cristã, e demais religiões orientais, se deu pela despreocupação política-religiosa sobre a moral e ética romana, e, no caso dos cristianismos, pela individualização dogmática e formação doutrinária que propiciou os anseios pessoais, negados pelos ritos do império, ditos sem conteúdo.

Além disso, a divinização dos sujeitos era uma característica inerente à cultura antiga, diferentemente do discurso ortodoxo cristão que atribui a divinização como fato exclusivo de sua fé. A exemplo disto Momigliano (1996, p. 296), nos elenca que:

Augusto, ao assumir o cargo de pontifex maximus (12. a.C.), promove uma identificação permanente do poder religioso com o poder político, realçada quando, depois de morto, ele é divinizado pelos senadores romanos, fazendo pressupor a existência de características divinas em qualquer imperador que não se portasse muito mal em vida (apud MARVILA; SILVA, 2005, p. 18).

O grande questionamento acerca do processo de formação e aceitação das versões do cristianismo paira sobre o motivo pelo qual esse grupo se destacou dos demais, adquirindo prevalência e “assegurando para si o direito de se tornar o parâmetro pelo qual se regulará, a partir de meados do século IV, o arcabouço religioso, mental e moral do Ocidente, com todas as implicações culturais, sociais e políticas que tal regulagem implica” (MARVILA; SILVA, 2005, p. 19). Especula-se, segundo Marvila e Silva, que esse lugar de destaque se deva à hierarquia entre credo e cânones escritos – que definiram a constituição do cristianismo, segundo a ortodoxia, entre os séculos III e IV; aos sacrifícios dos mártires; a quantidade e

convicção dos filósofos e teólogos; ou a sorte de ter havido um importante imperador, como Constantino, legitimando-o.

Sabe-se pelas análises de Marvila e Silva que o movimento cristão iniciou e foi aceito compartilhando o mesmo ambiente social, cultural e econômico dos outros cultos, lidando com as mesmas regras disponíveis. Os cristianismos e as demais religiões orientais propuseram uma nova moral, tendo como fundamento a concepção da luta do bem contra o mal, buscando a aproximação dos sujeitos sociais com o transcendente a partir do princípio de esforço individual. Com isso, “nem mesmo os cristãos, cujo líder morreu crucificado por ordem de um procurador romano associado a autoridades religiosas judaicas, ofereciam resistência ao governo como programa político” (MARVILA; SILVA, 2005, p. 20). Nesse processo, a religião cristã entrou na realidade civil do império, mas não contestou a autoridade romana constituída, embora não se esteja comparando as bases do cristianismo ortodoxo do século IV – detentor do cânone escrito segundo seus dogmas – com as versões do cristianismo que ainda buscavam se delimitar no século II.

Desde o século XX a historiografia lança esforços para problematizar as relações estabelecidas entre a constituição da religião cristã e a figura histórica de Jesus. O nazareno e os cristianismo estiveram durante muito tempo atrelados ao prisma teológico, ou seja, a crença na impossibilidade de se estudar o ambiente vivido na Palestina judaica por Jesus e seus seguidores deve-se aos discursos religiosos. Isso porque, como elenca Nascimento, “o conhecimento sobre Jesus é perfeitamente possível de ser elaborado e dá-se por diversas fontes, das quais podemos citar os evangelhos presentes no Novo Testamento, as cartas de Paulo, além de documentos escritos fora do ambiente judaico-cristão” (2018, p. 23).

Nossa trajetória nos leva a compreender que o discurso teológico está imbricado na constituição da história dos cristianismos no Brasil, sendo parte do projeto nacionalista forjado no período imperial. Este, por sua vez, aludi à identidade nacional construída no imaginário brasileiro, principalmente através das narrativas históricas estabelecidas nos livros didáticos de História do século XIX, e que traz consigo marcas tradicionalistas de grande expressividade à nossa constituição social atual.

O Jesus Histórico e sua cristianização integram uma discussão relativamente nova ao campo da História, sua expressividade remete-nos às décadas finais do século passado. Tal característica reflete a potencialidade do campo teológico à vida

humana, que por muito nos influencia pessoal e profissionalmente na consolidação de um Jesus da Fé. Entretanto, percebemos ser possível reconstituir as bases históricas da vida de Jesus e sua cristandade, tal como reconhecemos a primazia das relações de poder que modelaram, e continuam significativamente a modelar, as discussões histórico-religiosas, onde esta última ainda detém um lugar demasiadamente privilegiado.

### 3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS E DUELOS

Os LDs são, em geral, utilizados como principal ferramenta do processo de ensino-aprendizagem na educação brasileira. Assim como sugere sua denominação, a reunião dos conteúdos nesses materiais pedagógicos configura-se como um meio de otimizar a instrução educacional. Nessa perspectiva, os usos dessa ferramenta de ensino levantam importantes debates acerca da pedagogia de ensino, visto que tais materiais podem ter significados tanto benéficos quanto negativos no processo escolar do ensino-aprendizagem. Isso porque os LDs além de refletirem as implicações ideológicas de sua historicidade narrativa, também nos remetem aos olhares de quem os produzem.

Devido a essa importante função no processo de ensino-aprendizagem, o LD assume um certo protagonismo pelo direcionamento curricular, no qual é estabelecido pelos diferentes agentes envolvidos em sua elaboração, que por sua vez, são ratificados pelo Estado através das políticas relacionadas ao ensino, principalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).<sup>10</sup>

Para Bittencourt (1993, p. 37), o livro didático é um objeto cultural produzido por grupos sociais que, de modo intencional ou não, transpõem para este objeto sua forma de pensar, agir, suas identidades culturais e suas tradições. Consonante a isso, o livro didático está inserido na História da cultura, associada à construção de uma sociedade letrada. Em vista disso, historicizar este material é pensar as mudanças sociais e culturais.

Tendo em vista a importância do livro didático para o contexto social e escolar, buscaremos nesse capítulo mostrar a natureza e as implicações dessa fonte histórica. Procurando evidenciar as circunstâncias históricas e o ambiente político cultural que estas fontes estão inseridas, além de fazer um estudo acerca dos aspectos e fatores que interferem e afetam a escrita do LD. Como o livro didático é resultado de uma política pública, nosso olhar deve se voltar também para estas, como forma de perceber as influências advindas dos órgãos políticos-educacionais que as produzem.

---

<sup>10</sup> Os PCN'S desenvolveram-se em meio ao contexto das reformas educacionais e econômicas pelas quais o Brasil passava na década de 1990. O principal interesse era alinhar as políticas de educação do país às exigências dos órgãos privados para o campo educacional. A sua elaboração pretendia proporcionar subsídios metodológicos aos profissionais de ensino, para que a tarefa de fazer com que o alunado alcance e exerça a cidadania, seja melhor efetivado.

### 3.1 O LD de História no Brasil

No Brasil, os livros didáticos recomendados pelo Ministério da Educação (MEC) são avaliados por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, por sua vez, entrega à sociedade desde 1997 um guia trienal – a partir de 2019 passou a ser quadrienal – constando os livros a serem escolhidos e adotados nas escolas públicas brasileiras, investimento que representa um importante capital das finanças do setor educacional. Nesse contexto, acreditamos que os livros didáticos são aqueles que desde as suas condições de produção são pensados e destinados ao ensino (SANTOS, 2020, p. 33).

Para Bittencourt (2004), o livro didático é um objeto que levanta muitos debates, pois este tem uma natureza complexa. E assim, a autora pontua que ele é antes de tudo uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes a lógica de mercado. Desse modo, na sua elaboração há interferência de vários personagens, como editor, autor, gráficos, ilustradores e etc. Então o LD passa a ser um objeto da industrial cultural, onde é imposto uma forma de leitura organizada por diversos profissionais e não somente pelo autor.

Nessa perspectiva, é importante destacar que, em muitos casos, o livro didático é o único material disponível não só para alunos, mas também para professores. Em virtude disso, o livro didático acaba assumindo um lugar central no que se refere ao que seja o ensino de história. Estes também movimentam uma indústria milionária, já que podemos perceber uma dupla característica: alto impacto pedagógico e grandes interesses econômicos fez com que o MEC, por exemplo, fosse instado a regular esse mercado, produzindo uma crítica externa à indústria e consumidores (FAVERSANI, 2001, p. 15).

Dessa maneira, especialistas classificam e analisam os livros, e de acordo com a sua avaliação, eles são excluídos das compras feitas pelo Estado. A ideia é circunscrever a escolha dos professores àqueles títulos que sejam reconhecidos como minimamente qualificados para cumprir seu importante papel e justificar os vultuosos investimentos que são feitos na sua aquisição. Assim, coloca-se um filtro entre o encomendante das obras, os professores, e os seus produtores, os editores. (FAVERSANI, 2001).

Com base nisso, nossa proposta neste item é conceituar e caracterizar a nossa fonte, o livro didático. O que é o livro didático? Quais os aspectos políticos, culturais e econômicos que afetam seu processo de produção e distribuição? Além de averiguar

os impactos dessas narrativas históricas, didatizadas no Ensino de História a partir de sua competência de memória, visto que os LDs são grandes propagadores de memória histórica<sup>11</sup>, e que comumente é utilizado no ensino escolar como portador de uma verdade absoluta. Utilizaremos a discussão feita por Candau (2019) que estabelece o conceito de memória como uma reconstrução contínua, no qual a identidade se constitui como uma construção social, e que estas são indissolúvelmente ligadas. Dessa forma, ao LD incube-se o desenvolvimento de memórias que liguem os eventos históricos à construção de identidades pelo alunado. O LD é muito mais que um reproduzidor do conhecimento, ele molda pensamentos e ações a partir da reflexão de seus conteúdos.

### 3.1.1 *Cultura Histórica e LD no ensino de História*

Embora os LDs tenham sido negligenciados durante muito tempo, somente a partir de 1960 é que a história dos livros e das edições didáticas passaram a ser alvo das análises de pesquisas históricas, esses materiais são essenciais para o setor escolar. A exemplo disto, no século XX os LDs correspondiam a dois terços dos livros publicados no Brasil e em 1996 correspondia a 61% da produção nacional. Esses livros escolares trazem consigo múltiplas concepções, haja visto que o LD está integrado a um determinado ambiente pedagógico e em um dado contexto regulador, que, “juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais e regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.)”; sua elaboração, comercialização e distribuição estão relacionadas às redes de financiamento; e sua utilização, recepção e descarte está integrado ao processo de mobilização social dos agentes envolvidos – professores, sindicatos, associações, técnicos e etc. – podendo produzir assim muitos debates e polêmicas (CHOPPIN, 2004, p. 551, 554).

Dessa forma, é importante compreender toda a completude que envolve o LD, principalmente no que diz respeito ao seu papel no contexto escolar (CASSIANO, 2004). Para Apple (1985, p. 85 apud CASSIANO, 33), “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem

---

<sup>11</sup> Para Pollak, a memória histórica apresenta-se como um elemento constitutivo de identidades e estas (memória e identidade), por sua vez, são valores disputados em conflitos sociais. Dessa forma, a memória histórica é seletiva e o exercício da lembrança é também o exercício do esquecimento, de modo em que destacam-se, sobretudo a memória subterrânea e a memória oficial: a primeira sendo diretamente relacionada à cultura das minorias, isto é, a cultura dos marginalizados, e a segunda sendo seu oposto, relacionada à memória que as instâncias de poder pretendem, historicamente, construir.

nas salas de aula de muitos países através do mundo”. Esses materiais didáticos são um complexo produto porque ele é conferido de diferentes perspectivas teóricas, editoriais, pedagógicas mercadológicas, políticas, ideológicas e culturais.

Portanto, consideramos que a pluralidade desses aspectos que compõem a escrita dos LDs confere a ele uma rede de opções capazes de problematizar sua definição, tendo em vista sua diversidade e as diferentes situações e funções que ele adquire na vida individual e social (GASPARELLO, 2009).

O livro existe para dar expressão literária aos valores culturais e ideológicos. Seu aspecto gráfico é o encontro da estética com a tecnologia disponível. Sua produção requer a disponibilidade de certos produtos industriais (...) Sua venda constitui um processo comercial condicionado por fatores geográficos, econômicos, educacionais, sociais e políticos. E o todo proporciona uma excelente medida do grau de dependência ou independência de um país, tanto do ponto de vista espiritual quanto material (HALLEWELL, 2005, p. 42-45 apud GASPARELLO, 2009, p. 266).

Nessa perspectiva, o conceito de cultura histórica nos permitirá situar o LD de História e suas narrativas produzidas, haja visto que o homem é produtor e produto da cultura e esta, por sua vez, é “o processo e o resultado (ações e artefatos) do sentir, do agir e do conhecer” (FREITAS OLIVEIRA; DIAS OLIVEIRA, 2014, p. 226). Com isso, a história do LD no Brasil está ligada à cultura histórica, estando situada nas condições, concepções e interesses do seu tempo. Essa cultura histórica abrange o conhecimento histórico, mas o ultrapassa, abrangendo “outras formas de expressão cultural, como a literatura, o folclore e outras manifestações que tenham relação com o passado” (GASPARELLO, 2009, p. 267). Para Rüsen, essa cultura histórica serve-nos para renomear as produções de sentido que estão presente no ensino de História, de modo a rememora-la e narrá-la para orientação do tempo (FREITAS OLIVEIRA; DIAS OLIVEIRA, 2014). É a partir desse conceito que, conforme Gasparello (2009, p. 267), o LD de História pode ser compreendido como uma fonte capaz de nos dizer sobre como uma “determinada sociedade estabeleceu relação com seu passado”, visto que ele se constitui como expressão, agente e produto de uma cultura histórica”.

O LD de História é a ferramenta responsável por atuar nessas produções de sentido através da orientação no tempo. Por muito tempo “o livro didático de História era um dos canais mais importantes para levar os resultados da investigação histórica até a cultura histórica de sua sociedade”, e hoje, tem como finalidade “tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da História”, visto que o “livro de História é o guia mais importante da aula de História” (RÜSEN, 2010, p. 110, 112 e 125 apud

FREITAS OLIVEIRA; DIAS OLIVEIRA, 2014, p. 227). O LD é, então, resultado da cultura histórica, materializando a produção de sentido pela rememoração e narração, mas também é instrumento dessa cultura histórica, viabilizando “a aquisição e o desenvolvimento das capacidades de perceber, interpretar, orientar e construir a identidade do aluno”. Desse modo, “os estudos sincrônicos e diacrônicos da produção, da avaliação e dos usos do livro didático de História têm que considerar como conceitos (que geram problemas e prescrições) as operações de experimentar/percepção, interpretar e orientar”, além das “dimensões estéticas, políticas e cognitivas da mente humana” (FREITAS OLIVEIRA; DIAS OLIVEIRA, 2014, p. 227).

**Tabela 2 - O livro didático racional**

|               | SENTIMENTO/ ESTÉTICA   | POLÍTICA/PODER   | INTELLECTO/CIÊNCIA  |
|---------------|--|--|---|
| PERCEPÇÃO     | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Provocar fascinação e estranhamento.</li> <li>. Experiência pluriperspectiva e recepção dos afetados pelos acontecimentos.</li> </ul> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Experiência pluriperspectiva e recepção dos afetados pelos acontecimentos.</li> </ul>  |
| INTERPRETAÇÃO |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Convicção expositiva.</li> <li>. Diferenciar juízo dos fatos, hipótese e juízo de valores.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Correção factual, coerência Interpretativa.</li> <li>. Possibilitar problemas, hipóteses, análise de fontes, interpretação teórica.</li> <li>. Informar sobre a reescrita da história e a pluriperspectividade dos historiadores.</li> <li>. Convicção expositiva.</li> <li>. Diferenciar juízo dos fatos, hipótese e juízo de valores.</li> </ul> |
| ORIENTAÇÃO    | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Utilizar a referência ao presente como instrumento para ilustrar a singularidade do passado.</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Não somente combater o etnocentrismo mas também usar os conteúdos substantivos para construir a identidade do aluno na relação nós/outros.</li> <li>. Estimular os alunos para que emitam juízos de valor sobre os acontecimentos, argumentando a partir do conceito que</li> </ul> |   |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>tinham de si mesmos os afetados pelos acontecimentos do passado.</p> <p>. Utilizar a referência ao presente como instrumento para ilustrar a singularidade do passado, perceber as distâncias entre passado e presente e, com isso, vislumbrar uma perspectiva futura para o presente.</p> |  |
|--|--|---|--|

Fonte: Construído a partir de Rüsen (1994, p. 21-22; 2010, p. 109-127) e Freitas Oliveira; Dias Oliveira, 2014, p. 229.

O quadro acima mensura os aspectos ideais na composição dos LDs de História, nos ajudando a pensar sobre o processo de avaliação e usos desses materiais pedagógicos no Ensino de História. Isso porque, os LDs, juntamente com a didática de História, devem conter estratégias para ensinar e aprender História em sala de aula.

No entanto, para Choppin (2004, p. 557), os LDs representam uma imagem social reconstruída pela motivação daquilo que os agentes envolvidos na escrita gostariam que ela fosse, e não de como ela realmente é. A partir disso ocorre a modificação da realidade, “fornecendo uma imagem deformada”, modelada de forma favorável a moralidade, em que “os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados”. Com isso, faz-se necessários que os estudiosos dos LDs analisem as intencionalidades presentes no processo de produção e distribuição desses materiais didáticos.

Segundo o autor, os LDs possuem funções específicas e que devem ser consideradas ao analisarmos essa ferramenta pedagógica, são estas as funções: referencial, instrumental, ideológica/cultural e documental. Na função referencial os LDs devem ser analisados como parte de um programa e/ou produto comercial e, desse modo, preso às interpretações das redes de poder que o constituíram. A função instrumental indica as práticas de ensino e os métodos de aprendizagem, ou seja, os fragmentos do livro que abordam exercícios e atividades como processos de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento cognitivo do alunado a partir das situações-problemas propostas. Na função ideológica e cultural os LDs se constituem como instrumento político-social na construção de identidades, sendo um importante vetor das línguas, culturas e valores das classes dirigentes, não obstante essa função

tem seu surgimento sistemático com a constituição dos Estados Nacionais no século XIX e se ressignifica enquanto aparato de soberania nacional. Já na função documental, os LDS são tidos como fornecedores de um conjunto de documentos textuais e/ou icônicos, devendo reunir diferentes linguagens necessárias ao desenvolvimento da criticidade dos alunos, embora esta seja uma literatura escolar recente e não universal que se encontra disponível apenas em ambientes pedagógicos que instigam a iniciativa individual dos alunos e, por conseguinte, a autonomia destes (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Nesse sentido, o livro didático se torna portador de preceitos, culturas e ideologias, “produzindo significados e valores que permeiam a sociedade na obra e a obra na sociedade” (BITTENCOURT, 2008 apud SANTOS, 2020, p. 35). Enquanto portador ideológico e cultural, o LD traz consigo uma relação de simbiose, visto que “a sociedade determina o que será proposto no livro didático e o mesmo determina o *corpus social*” (SANTOS, 2020, p. 35).

Santos (2012) considera que os LDs refletem as formas como uma determinada sociedade pensa e ensina sobre o passado, fundamentando uma versão oficial dos sujeitos e suas singularidades. Assim, a análise de uma narrativa histórica permite acessar “o modo como o seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história” (RUSEN, 2011 p. 12 apud SANTOS, 2020, p. 37).

### *3.1.2 Fundamentos dos LDs de História no Brasil: o aspecto mercadológico no processo de produção e distribuição desses materiais*

Vimos que os LDs são resultados e instrumento da cultura histórica. Durante o século XIX, o LD de História materializou produções de sentido e viabilizou a construção identitária dos alunos, servindo como construtor de uma história nacional, pois era preciso formar uma identidade nacional no país e o Ensino de História foi visto como o principal meio para isso. A mentalidade histórica no Brasil pós-independente forjou uma imagem de nação reconhecendo o império como “um e uno”, pois a narrativa histórica escolar do século XIX estava intimamente ligada a construção do Estado-Nacional brasileiro. Dessa forma, a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, promoveu o surgimento de uma historiografia brasileira e legitimou publicações didáticas de História do Brasil “para uso da mocidade brasileira” e “construção do amor à pátria” (BELLEGARD, 1831 apud GASPARELLO, 2009, p. 269), isto é, para a construção de um ideal nacional. Dessa

forma, os professores e autores de produções didáticas tinham a finalidade de “ensinar a nação aos brasileiros”, ou seja, “o que era o Brasil – suas raízes, seus heróis, suas batalhas, sua grandeza, seu território, sua natureza, seu povo” (GASPARELLO, 2009, p. 269).

O autor de livro didático possui o perfil do homem de letras interessado pela história do país. A escrita emerge pedagógica, intencional – formar patriotas, jovens que amam sua pátria. Os textos resultam das traduções pessoais de autores estrangeiros e de outras fontes nacionais, o que dá ao livro escolar o caráter de *compilação*, indicando a intenção de divulgar e sistematizar o material existente sobre o país (GASPARELLO, 2009, p. 272).

Percebe-se com isso que as narrativas desses LDs expressavam o passado nacional em consonância com as mudanças estabelecidas na postura pedagógica sobre a formação nacional. Era uma história produzida à ‘imagem da nação’, com aspectos altamente elitistas, demonstrando suas habilidades políticas em conservar a monarquia e modernizar o país, se tornando uma ‘nação civilizada’. Os LDs desse período possuíam uma força simbólica, representando o processo de construção da nação a partir de perspectivas coloniais e imperialistas distintas. Colonialmente se tinha um Brasil selvagem, do índio inculto e vencido à civilização. Imperialmente havia o poder imperial e alguns índios, como os Aupê, representando a formação nacional com aspectos positivos, como a coragem e o heroísmo. Era uma narrativa nacional, construída pela necessidade nacionalista de formar uma identidade através dos jovens brasileiros (GASPARELLO, 2009).

Nesse sentido, Magalhães (2011) estabelece considerações sobre vários aspectos que incidiam os LDs de História do Brasil entre os séculos XIX e XX e nos ajudaram a pensar uma série de elementos presentes nos LDs de História ainda na contemporaneidade. De acordo com ele, referendar o autor e a obra com informações que registram sua experiência docente e pertencimento acadêmico é uma forma de conferir autoridade ao autor e legitimar o material didático quanto às narrativas históricas contidas. Além disso, os LDs são organizados de modo que a escolha dos conteúdos e as formas de abordá-los seguem, na grande maioria das vezes, os programas oficiais de ensino, haja visto a íntima relação entre o LD e esses programas oficiais de ensino.

Esses programas são uma forma de listar os conteúdos a serem ensinados nas escolas e os livros para serem adotados e utilizados satisfatoriamente como literatura didática devem seguir os conteúdos que forem utilizados nesses programas. Esses LDs também trazem em suas capas informações sobre sua edição, revisão e

atualização, visto que as mudanças nesses programas oficiais provocam um quadro contínuo de revisão e atualização da literatura didática. Com isso, o LD forma um paradoxo, em que pode ser tanto efêmero, passando por uma atualização constante dos conteúdos e incorporando o tempo presente de forma a se aproximar das experiências vividas pelos alunos, quanto permanente “por ter ligação direta com uma cultura escolar que se perpetua por longo tempo” (MAGALHÃES, 2011, p. 06).

Dessa forma, a escola pode ser considerada uma formadora e conformadora de identidades, ao passo em que o LD é uma ferramenta potencializadora desse processo, sobretudo dessa conformação. No entanto, Chartier alerta-nos que se há uma ortodoxia do autor ou editor sobre como o LD deve ser lido, também há, ou deveria haver, por parte do leitor, e sobretudo professor, uma liberdade de apropriação das narrativas produzidas (1990 apud MUNAKATA, 2009). Ainda de acordo com o autor, “a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares”, não se reduzindo apenas às intencionalidades dos autores, editores, professores, ou demais sujeitos que participam do seu processo de produção e usos (CHARTIER, 1988, p. 123 apud SILVA, 2012, p. 588).

Além disso, é preciso analisar os LDs em consonância com as mudanças dos programas oficiais, avaliando os mecanismos dos governos, em conformidade com a biografia nacional e internacional dos textos didáticos, quanto as possibilidades de usos (MUNAKATA, 2009). Isso porque os livros não são apenas ‘suportes de ideias’, mas resultados de produção material e as relações dessa produção são marcadas por conflitos e acomodações, pois diversas são as situações e atividades, assumindo assim diferentes posições, passando por autor, editor, revisor, arte, proprietário da editora e etc. Assim, os interesses do governo e dos setores editoriais estão entrelaçados no que Sacristã (1995, p. 78-79) chama de política cultural:

Os textos constituem-se em instrumentos de política educativa na medida em que regulam o conhecimento, delimitando o conteúdo real da escolarização [...] Hoje, os livros didáticos ou quaisquer outros materiais, como ocorre, por outro lado, com os meios de comunicação, comportam-se como instrumentos culturais de primeira ordem para a integração da comunidade, de modo a conseguir uma certa harmonização social, ao proporcionar uma informação e uma visão do mundo parecida para todos (apud MUNAKATA, 2009, p. 290).

Nessa política cultural há uma fragmentação da escrita dos LDs, conforme as relações de produção do mercado, haja visto que esse material é compilado pelas várias partes interessadas – especialistas, autores, editores, autoridades – sofrendo “alterações específicas advindas de sua própria materialidade e do seu lugar de

produção, para além daqueles elementos ligados aos imperativos didáticos” (COELHO, 2005, p. 242 apud SILVA, 2012, p. 573). Dessa forma, os professores e alunos nem sempre estão em consonância com o que estabeleceu os programas oficiais e os setores editoriais. Entretanto, enquanto estudiosos dos LDs concordamos com Munakata (2009) que devemos compreender esses materiais não apenas pelas ideias de que são suportes – sejam elas certas ou erradas – mas pelas relações de produção a qual estão imersos, analisando seus interesses, pretensões e ações de poder político e cultural.

Não existem, por sorte, modos de controle absoluto da cultura escolar, mas há aqueles que são mais ou menos eficazes. Duas formas diretas de configurar o currículo aparecem nas políticas para controlá-lo; em primeiro lugar, a exigência de certos conteúdos na avaliação, sobretudo quando dela se deduzem a obtenção de títulos, diplomas ou a superação de exigências da passagem de níveis escolares, aos quais se acomodarão aos materiais; em segundo lugar, a regulação administrativa e comercial do sistema de produção e difusão de materiais que usam os professores e alunos de ensino (MUNAKATA, 2009, p. 291).

Assim, Munakata (2009) considera que a problemática dos LDs se dá tendo em vista que certos livros refletem as disparidades entre as esferas e sujeitos que participam do processo de produção das narrativas e distribuição no âmbito escolar. Dentre essas esferas, destaca-se o Estado, que evoca para si o controle absoluto, dado seu papel de comprador quase que exclusivo do mercado editorial escolar e avaliador, conforme o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, vigorando desde 1985/86, além de distribuir livros didáticos a todos os alunos da rede pública de ensino, recruta especialistas para avaliar previamente os livros, compondo o catálogo de orientação no processo de escolha dos professores. No referente aos sujeitos há que se mencionar, principalmente, as marcas de autoria, visto que, como foi elencado no capítulo anterior (item 1.1), a falta de especialistas de História Antiga e Medieval no processo de produção dos LDs de História muitas vezes acarreta no não revisionismo de informações, reproduzindo conceitos ultrapassados, narrativas reducionistas e/ou pejorativas, reproduzindo narrativas historiográficas que já foram suplantadas pelas pesquisas acadêmicas. Além disso, também há que se considerar os professores e a proposta pedagógica como sujeitos importantes na construção dessas disparidades. A exemplo disto, Silva (2012) elenca casos em que LDs que possuem propostas inovadoras são usadas de forma tradicional, tal como coletado em entrevistas: “o professor não estava usando o livro como nós propusemos e, sim, do modo tradicional. (...) faziam com que os alunos decorassem todos os textos, como

se fossem uma única coisa, avaliando, por meio das provas, se eles haviam aprendido” (GATTI JÚNIOR, 2003, p. 90 apud SILVA, 2012, p. 581).

Os escritos de Knauss (2009) nos ajudará a entender as relações estabelecidas entre as esferas e sujeitos envolvidos na história dos LDs. De acordo com o autor, nesses últimos 20 anos a educação brasileira vem se expandido sistematicamente, universalizando o acesso ao ensino básico, embora ainda haja um atraso no fluxo escolar.

Os programas de produção de materiais didáticos, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estão entrelaçados com a história editorial da escrita escolar, tendo como finalidade garantir a universalização da educação entre a entre as diferentes categorias sociais. Desde as décadas de 1970 e 1990 que as políticas públicas da educação nacional são configuradas pelo vínculo criado entre o ensino e a indústria cultural. Com isso, houve uma massificação do material didático, promovendo uma socialização do saber histórico nas escolas, bem como inserindo um caráter mercadológico nesses materiais, relegando o ensino-aprendizagem desse saber para um segundo plano (KNAUSS, 2009). Não obstante, o PNLD é uma das maiores políticas públicas em vigor no país, não apenas no que se refere à acessibilidade dos LDs para todos os alunos do Ensino Fundamental, mas sobretudo no que condiz às verbas públicas (SILVA, 2012).

Sem dúvidas, o debate sobre a renovação das bases da educação nacional a partir da redemocratização dos anos de 1980 sublinhou de modo crítico as relações do mercado com a educação, impondo a necessidade de afirmação social do papel do Estado e da escola pública (KNAUSS, 2009, p. 298).

Diante desse contexto, houve uma redefinição das ações do Estado, condicionando a sociedade mercadológica às iniciativas socioeducacionais, mas sem a interferência direta do Estado no processo de produção editorial, ficando a cargo do empresariado privado e estabelecendo a livre escolha dos professores (KNAUSS, 2009). Essa política adotada reserva “ao poder público o papel de mediador entre os professores e a produção editorial” (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 31 apud KNAUSS, 2009, p. 298). No entanto, nesse período ainda não havia “referência a padrões de qualidade ou políticas públicas para o setor” (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 31 apud KNAUSS, 2009, p. 298). Foi somente em 1990 que o *Plano Decenal de Educação para Todos* elencou a necessidade de melhorar o qualitativo dos livros didáticos e, por conseguinte, de capacitar os professores para avaliar e selecionar os livros que integrariam o ensino público. Com isso, em 1994 “o MEC nomeou uma comissão de

especialistas em cada área de ensino para avaliar a qualidade dos conteúdos e a dimensão metodológica” dos livros solicitados em 1991 para o que hoje corresponde ao Ensino Fundamental e, encontrando graves problemas no que diz respeito ao tratamento editorial, conceitual e metodológico dos LDs analisados, implementou o programa de avaliação sistemática dos LDs em 1996 (KNAUSS, 2009, p. 299).

Se desvinculando do MEC em 2002, essas comissões de avaliação passaram a ser coordenadas por universidades, evoluindo assim os critérios de avaliação. Antes considerava-se apenas os critérios eliminatórios, com as correções dos conceitos e informações básicas, além dos preceitos éticos do respeito a cidadania e combate ao preconceito, além dos critérios de coerência e adequação metodológica. Com a mudança de coordenação, passou-se a considerar os critérios classificatórios, voltados para os aspectos teórico-metodológicos amplos, como é o caso da metodologia de História, integrando-os ao processo de ensino-aprendizagem pela transposição didática. Além disso, a inovação do PNLEM o conceito das áreas de conhecimento previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) ganharam um caráter interdisciplinar, permitindo a criação de um novo tipo de coleção didática pelos autores e editoras e, por conseguinte, de uma equipe interdisciplinar nas comissões avaliadoras.

Nesse sentido, a responsabilidade do Estado está ligada a certificação de que os investimentos do Estado não sejam aplicados em “obras duvidosas, permeadas de erros históricos, anacronismos e/ou discriminações, ou que estejam claramente ‘fora da lei’”. Esses LDs não podem, de forma alguma, ferir os artigos da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), a Educação Afro (Lei n. 10.639/2003) e Educação Indígena (Lei n. 11.645/2006), ou os Estatutos, como os da Criança e do Adolescente, e o do Idoso (SILVA, 2012, p. 576).

Para os autores e editores que têm suas obras reprovadas, o processo de avaliação é excludente, carregado de preconceitos ideológicos e pressupostos metodológicos unívocos. Consideramos, pelo contrário, que é preciso ainda mais rigorosidade nesse processo avaliativo, sendo urgente a necessidade dos mais diversos especialistas de História, pois como vimos no capítulo anterior (item 1.1), a falta de especialistas em história antiga contribui para que haja a predominância das narrativas tradicionais no ensino da história antiga nas escolas, como herança da escrita escolar e do projeto nacionalista imperialista, sobretudo no tocante à história do cristianismo.

Embora a grande concentração de capital nacional permita que o Estado regule o funcionamento dos diferentes campos envolvido no processo de produção e distribuição dos LDs e garanta sua hegemonia, ainda há que se considerar a existência de fluxos contraditórios, presentes na busca de estabelecer-se como dominantes. Isso porque, integrando-se como um produto mercadológico, o LD forma uma “complexa teia de relações e de representações”, em que se misturam interesses públicos e privados”, já que em seu processo de produção, os grupos sociais envolvidos “intencionalmente ou não, perpassam sua forma de pensar e agir e, conseqüentemente, suas identidades culturais e tradições” (ALMEIDA, 2015, p. 22835).

Diversos são os agentes privados que produzem os LDs. Entre as entidades que os formam destacam-se: o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL)<sup>12</sup>, Câmara Brasileira do Livro (CBL)<sup>13</sup>, Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE)<sup>14</sup>, a Associação Brasileira de Editores de Livros (ABRELIVROS)<sup>15</sup> e o Instituto Pró-livro<sup>16</sup>. De acordo com Almeida (2015), além de intervirem na definição ou manutenção dos espaços estratégicos de produção, aquisição e distribuição dos LDs, esses agentes também promovem espaços de negociação, visando influenciar na decisão do Estado, “a fim de conseguir posições vantajosas para promover condições que aumentem a capacidade de atendimento aos seus interesses e de sua atuação dentro do campo”.

Os investimentos do Estado na indústria livreira aumentaram significativamente nas últimas décadas. De acordo com os dados da SNEL, entre as décadas de 1990 e 2000 os investimentos estatais no mercado editorial passou de um total de 901.503.687 para 2.060.386.759. Da mesma forma que o total de livros produzidos passou de um total de 22.479 títulos e 239.392.000 exemplares para 45.111 títulos e

---

<sup>12</sup> Atuante desde 1940, a instituição coordena as atividades editoriais e protege legalmente a categoria de editores de livros e publicações culturais no Brasil, além de articular-se com as diversas entidades, públicas e privadas, para fomentar a política livreira e a leitura. ALMEIDA, 2015, p. 22842.

<sup>13</sup> Representa seus associados desde 1948, “podendo entrar em juízo, ativa ou passivamente, em qualquer instância ou jurisdição, visando aos interesses da indústria editorial e livreira e seu desenvolvimento”. Ibidem, p. 22842.

<sup>14</sup> Desde 1992 a instituição se coloca enquanto “interlocutora de órgãos governamentais em relação aos programas de compra de livro didático e, em particular, ao processo de avaliação conduzido pelo MEC. Tem rebatido as críticas generalizadoras da mídia sobre a má qualidade do livro educativo, ao mesmo tempo em que discute as condições para sua melhoria”. Ibidem, p. 22843.

<sup>15</sup> Fundada em 1991, a entidade é a associação mais influente dos livros didáticos, colaborando para o “desenvolvimento educacional e cultural do País, através de atividades destinadas a aprimorar políticas referentes à educação, à cultura, à formação do/a educador/a, ao incentivo à leitura e ao aprimoramento da qualidade do livro”. Ibidem, p. 22842.

<sup>16</sup> Criada em 2006, a entidade associativa visa fomentar a leitura e a difusão do livro. Ibidem, p. 22843.

329.519.650. Dessa forma, o crescimento do mercado editorial teve um aumento de mais de 90% com a ampliação da política nacional de distribuição de LDs, devido a “maior preocupação com os investimentos na área de educação, como se verifica pelo aumento da compra de livros didáticos pelo governo”, conforme os relatórios da SNEL (ALMEIDA, 2015).

Dessa forma, é notável a dimensão do mercado livreiro brasileiro, sendo a oitava indústria livreira do mundo, ranking que vem sendo conquistado desde 1990. Mais perceptível que a posição assumida pelo Brasil, são os investimentos estatais para a sustentação dessa indústria, pois trata-se de um cliente de grandes escalas que detém mais de 60% das compras do mercado de livros didáticos para escolas públicas. Por isso, agentes privados se organizaram em associações, sindicatos e câmaras com o objetivo de intervir junto ao governo para a dominação do mercado de produção e criação (ALMEIDA, 2015, p. 22837).

Percebe-se com isso a forte influência do Estado sobre o mercado editorial, além de uma ação conjunta entre os agentes estatais e privados na definição e manutenção desse mercado de produção e distribuição de materiais didáticos. Quanto a predominância dessa ação conjunta, os dados da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) apontam para o fato de que algumas editoras mantêm sua hegemonia no mercado editorial desde 1977, graças aos programas governamentais, como é o caso das editoras Ática-Scipione, FTD, IBEP, Nacional, Saraiva, Atual, Editora do Brasil e Editora Moderna. Destas, as editoras Moderna, Ática e FTD são as que mais aumentaram sua acumulação de capital, sobretudo devido ao PNLD (ALMEIDA, 2015).

Como o ensino médio passou por reformas estruturais, cabe analisar os LDs de História destas últimas três editoras, acessíveis em pdf após um breve cadastro nos sites das editoras.

### **3.2 O currículo de História da BNCC nos anos finais do ensino fundamental**

As discussões em torno da elaboração de uma BNCC<sup>17</sup> para o ensino médio tiveram início no ano de 2017, estas tinham como objetivo central construir um documento que definisse um conjunto de competências, habilidades e aprendizagens essenciais para o ensino básico.

Há muito tempo já se é discutido no Brasil a necessidade da implementação de um currículo nacional, o que não era bem visto por parte de muitos docentes, estes

---

<sup>17</sup>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos desenvolvam ao

argumentavam que a imposição de conteúdos e objetivos comuns a todas as escolas do país “[...] funcionaria como uma camisa de força, eliminando a liberdade de ensino. Daí, então, estados e municípios criaram (ou não) seu próprio currículo, e os colégios particulares adotaram os seus, mirando os vestibulares e o Enem” (Domingues, 2015 apud COELHO; BELCHIOR, 2017, p. 63).

Para o desenvolvimento de tal currículo “específico”, as instituições não tiveram sequer um direcionamento legal. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, por exemplo, não estabeleceu quais conhecimentos deveriam ser abordados em sala de aula. O documento discutiu apenas os princípios e fins da educação nacional; o direito à educação e o dever de educar; e as disposições e objetivos dos ensinos infantil, fundamental, médio, especial, profissional e superior (Brasil, 1996 apud COELHO; BELCHIOR, 2017, p. 63).

Sendo assim, o Plano Nacional de Educação (PNE) que foi transformado em Lei no ano de 2014, considerou urgente a criação de um currículo nacional único, como forma de buscar melhorias para o ensino básico. Desse modo, “a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) só foi anunciada ao país no dia 16 de setembro de 2015. Elaborada por uma comissão de 116 pessoas – entre professores de História, pedagogos e docentes de universidades” (COELHO; BELCHIOR, 2017, p. 64).

Nesse sentido, como foi discutido no item anterior, as circunstâncias históricas e o ambiente político cultural que os LDS estão inseridos apresentam diversos fatores e aspectos que interferem na sua escrita, e não seria diferente com a influência que as propostas curriculares nacionais exercem sobre eles. Dessa maneira, é importante trazer as discussões acerca do que foi proposto pela BNCC e pela nova reforma do ensino médio, em relação ao ensino de história, pois tais mudanças afetarão diretamente na reformulação dos livros didáticos e nos direcionamentos da base sobre a história da Antiguidade e do cristianismo.

### 3.2.1 *Críticas a BNCC*

Dentre as várias discussões em torno da elaboração da BNCC, uma das perguntas iniciais foi a de que, se deveríamos ter uma base curricular comum nacional, que pudesse estabelecer um percentual de conteúdo a ser ensinado em todo o Brasil, e quais seriam esses conteúdos (PEREIRA & RODRIGUES, 2018). Inicialmente houve posicionamentos contrários a esta indagação, pois atribuíam aos PCN

(Parâmetros Curriculares Nacionais) a função de indicarem os caminhos para o ensino de história. Contudo, também houve posicionamentos favoráveis a essa base curricular comum, tendo em vista que o próprio processo da discussão afirmou cada vez mais a importância de termos uma BNCC e “reacendeu um interesse geral, por professores, historiadores, associações, intelectuais, jornais e jornalistas, no ensino de história, no currículo da história ensinada” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 03)

Ter ou não ter uma base curricular nacional e, sobretudo, quais histórias estariam contempladas nessa base foram objetos de intensas disputas, indicando, ao menos, duas questões. Uma foi a necessidade de que pesquisadores, professores e estudantes, bem como outros setores da sociedade, participassem dessa discussão e procurassem garantir conquistas para os currículos de história em termos do que narrar, o que selecionar e o que recortar, num jogo de novas aparições e novos silenciamentos. A outra diz respeito a esse caráter político das guerras de narrativas, do quanto a escolha de determinado conteúdo – como África antiga em detrimento de, por exemplo, Grécia antiga – pode acender disputas muito árduas e até pouco corteses entre jornalistas, defensores do movimento chamado Escola Sem Partido, associações, intelectuais etc. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 03).

Com base nisso, o ensino de história foi um dos principais campos visados no que diz respeito a primeira versão da BNCC. E uma das principais razões para isso ter ocorrido foi justamente a grande importância que a história estabelece ao “recortar e contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer o que deve se tornar uma memória, compondo, conseqüentemente, uma base para a identidade de todos os brasileiros” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 03).

Nesse sentido, somos levados a pensar conforme Candau (2019) como a memória e a identidade estão ligadas de maneira bem íntima. Pois a memória, assim como a história é sempre um objeto de remodelação, e as novas demandas do presente incidem na forma como uma sociedade lembra do seu passado, e isso acaba trazendo disputas, onde os sujeitos sociais conquistam ou cedem espaços de reconhecimento, o que reflete diretamente na elaboração de uma base curricular comum, por exemplo.

Na elaboração de uma base curricular comum é perceptível como alguns discursos são enfatizados em detrimento de outros. Segundo Caimi (2015) na produção de um conhecimento histórico escolar, haverá uma disputa em torno de ideias, no que se refere ao quanto do passado é válido e legítimo, para ensinar as futuras gerações.

Nesse sentido, Caimi (2016) traz uma importante discussão acerca dos debates decorrentes da primeira versão da BNCC, na qual a autora ressalta que o documento apresentou muitas lacunas e incoerências, aspecto que foi assumido até mesmo pelos seus autores. Ao passo que a autora relata que houve algumas questões bastantes pertinentes e inovadoras apresentadas no documento, tais como:

[...] a proposta então apresentada mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica [...] (CAIMI, 2016, p. 90).

Dessa maneira, a primeira versão da BNCC nos desperta um sentimento de que seria possível produzir e ensinar uma história que critica os moldes europeus, que seria possível problematizar essa visão quadripartite eurocêntrica.

**Tabela 3 - 6º ANO – 1ª VERSÃO DA BNCC**

| PROCEDIMENTOS DE PESQUISA  |   |
|--|---|
| CHHI6FOA065 Comunicar criativamente, por meio de múltiplas linguagens, resultados de estudos e pesquisas acerca dos processos de colonização ocorridos nas américas com ênfase na colonização portuguesa   | CHHI6FOA072 Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea |
| CHHI6FOA066 Conhecer e reconhecer diversas maneiras de contagem e de registro do tempo – calendários e outras formas consagradas -, dos astecas, dos maias, dos egípcios, dos diferentes povos indígenas brasileiros   | CHHI6FOA077 Reconhecer-se como cidadão brasileiro e conhecer as diferentes definições de cidadania em outros tempos e lugares   |
| CHHI6FOA071 Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea) identificando como o Brasil se insere nesta periodização. |   |

Fonte: BNCC (2015), adaptado por CARVALHO, 2021.

No quadro acima, vemos alguns dos elementos de pesquisa que foram sugeridos pela Base. Um ponto muito importante a se ressaltar no que se refere a essa primeira versão, é o de como esta sofreu duras críticas pela questão da sua abordagem de uma história mais nacional, “cuja organização tomava, em especial, o desenrolar da chegada dos europeus no século XVI como marco basilar”

(MOERBECK, 2021, p. 56). Em decorrência disso, as disciplinas de História Antiga e Medieval foram quase suprimidas, pois o que mais despertava controvérsias “eram questões espinhosas atinentes às narrativas-mestras da modernidade, aos processos civilizatórios e suas marcas de origem europeia e ideias que dão corpo à noção de mundo ocidental” (MOERBECK, 2021, p. 53). No entanto, como é defendido pelo autor, esses argumentos fazem parte de um debate envelhecido, mas que ainda bate à porta dos historiadores. Além disso, argumentos simplistas como a facilidade ao acesso as fontes, eram enfatizados na defesa da abordagem da história nacional.

Segundo (CAIMI, 2016, p.90) após seis meses de debate público, consultas e manifestações em torno dessa versão inicial da BNCC, o resultado não foi bem o que se esperava, pois este não se mostrou diversificado e mais rico nos seus fundamentos. Pois a comissão que antes era composta por doze profissionais “foi dissolvida e em seu lugar constituída nova comissão, integrada predominantemente por profissionais vinculados a uma única Instituição de Ensino Superior” (CAIMI, 2016, p. 90). Estes novos profissionais não se mostraram em sua trajetória acadêmica como amplos pesquisadores do ensino de história.

A Base, portanto, limita a pluralidade dos passados ao partir da centralidade da ideia de nação. O sintoma mais claro disto é a omissão de temas relativos a passados distantes, cuja análise permitiria aos estudantes refletirem acerca de experiências diversas daquelas em que estão diretamente envolvidos, tanto cronológica quanto geograficamente. Dessa forma, é igualmente empobrecedora, por exemplo, a exclusão de História Antiga e Medieval, baseada na falsa assunção de que só é possível pensar a Antiguidade e o Medievo sob o ponto de vista eurocêntrico. É necessário colocar essas histórias em uma perspectiva mais ampla, que inclua experiências anteriores ao século XVI, tais como a dos povos nativos das Américas, da África e de outras sociedades, para desta maneira permitir a construção de narrativas que justamente questionem o eurocentrismo.<sup>18</sup>

Ademais, ao se ressaltar que o resultado da primeira versão da BNCC não saiu como o esperado, podemos destacar que vários documentos de manifesto foram produzidos por universidades, instituições, associações, como por exemplo: “*Carta aberta dos professores do Norte e Nordeste sobre a BNCC*<sup>19</sup>, *Carta de repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos profissionais de História Antiga e Medieval*<sup>20</sup> e *Um*

<sup>18</sup> Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>. Acesso em: 05 out. 2021.

<sup>19</sup> Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3149-carta-de-professores-do-norte-e-nordeste-sobre-a-bncc>. Acesso em: 20 set. 2021.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>. Acesso em: 20 set. 2021.

*manifesto pela História e pelas experiências das culturas da Antiguidade*<sup>21</sup>” (LEITE, 2017, p. 16). Essas manifestações se deram principalmente em defesa da História Antiga e Medieval, e as críticas foram por a maneira como estas foram tratadas de forma muito simplista, sem muito diálogo com os outros espaços e tempos, e a predominância de uma crítica mal formulada ao eurocentrismo.

Em meio a esse cenário, a segunda versão da BNCC não se mostra semelhante a primeira, essa agora apresenta pressupostos e proposições bastantes diferentes. Tendo em vista que, “trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico” (CAIMI, 2016, p. 91). Ou seja, mais do mesmo. Já que não há uma preocupação em relação aos estudos e proposições que vem sendo realizadas por diversos historiadores nas últimas décadas, que buscam um olhar mais diversificado e crítico para as narrativas históricas.

Pois bem, nota-se que a segunda versão optou por, justamente, retornar à ênfase na lista de conteúdos, relatando objetivos “clássicos” do ensino de história, deixando de renovar tanto o campo teórico da escrita da história quanto as competências intelectuais – ou, ainda, a própria dimensão cidadã – *possíveis de serem exploradas com diversos conteúdos*. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 09)

Sendo assim, podemos perceber que há uma continuidade na abordagem de uma história linear e canônica, onde determinados conteúdos são vistos como fundamentais, mas que não são problematizados ou relacionados ao tempo presente. O “indispensável”, portanto, não passa por um critério de seleção, mas está pretensamente ligado a uma espécie de *natureza* do conhecimento histórico, subjacente a uma concepção moderna de história que se pretende universal a partir de uma experiência particular (Koselleck, 2006 apud PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 09).

Segundo Pereira e Rodrigues (2018), a segunda versão da BNCC retomou as discussões acerca da lista de conteúdos, onde enfatizou-se objetivos “clássicos do ensino de história, e não se renovou o campo teórico da escrita da história no que diz respeito as competências intelectuais. “A opção por essa lista tornou a BNCC muito próxima de uma história sem corpo e sem política, uma vez que estabelece conteúdos considerados “canônicos” e obrigatórios ao conhecimento dos estudantes e das novas

---

<sup>21</sup> Disponível em <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc> Acesso em: 20 set. 2021.

gerações” (PEREIRA & RODRIGUES, 2018, p.9). Ou seja, dá a entender que alguns conteúdos são indispensáveis, mas estes não passam por um critério de escolha. Além disso, na segunda versão da BNCC pudemos notar uma certa simplificação no recorte e na seleção dos conteúdos e das problematizações que poderiam ser trabalhadas em sala de aula, mantendo a clássica divisão eurocêntrica da temporalidade histórica quadripartite.

**Tabela 4 - 6º ANO 2ª VERSÃO DA BNCC**

| <b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> |  |
|--|--|
| (EF06HI07) Conhecer o processo de formação do Império Romano.  | (EF06HI014) Identificar as origens do Cristianismo na região da Palestina e sua propagação por outras regiões do Império Romano. |
| (EF06HI08) Compreender aspectos da República romana e o papel do Direito na organização do Estado.   | (EF06HI15) Identificar relações entre o Cristianismo, o povo hebreu e o Judaísmo.  |
| (EF06HI13) Analisar aspectos que mostram continuidades entre helenismo e a cultura romana.           | (EF06HI18) Identificar a divisão do Império Romano entre Império Romano do Ocidente e do Oriente.                                |

Fonte: BNCC (2016), adaptado por CARVALHO, 2021.

Com base nessas informações, Leite (2017) ressalta que com esta nova versão há a retomada dos conteúdos de História Antiga e Medieval, onde são trabalhados nos primeiros anos do ensino fundamental II, contudo ainda há muitas falhas presentes como é elencado nesta nota:

Percebemos mudanças significativas, como a reinserção de história Antiga e Medieval. Entretanto, a maneira como esse conteúdo foi inserido nos desperta curiosidade: afinal, por que a referência exclusiva à Antiguidade Clássica? Quanto ao medieval, o currículo proposto favorece a preservação de estereótipos construídos na historiografia do século XIX, que tende a ver este período histórico a partir de um enfoque teocêntrico. Esta concepção é endossada na Base quando concentra o estudo da Idade Média ao estudo da cristandade, deixando de lado o estudo de realidades plurais existentes no Ocidente europeu, como a cultura islâmica [...].<sup>22</sup>

Em razão disso, e como é perceptível no quadro acima, os conteúdos referentes a antiguidade ainda permanecem precários, o que de nada ajuda na formação crítica e identitária do alunado. Pois o que se percebe, é a carência de aspectos importantes no ensino de história antiga, pois os seus aspectos estão sendo construídos com base em modelos historiográficos ultrapassados, e que contribuem para a naturalização de

<sup>22</sup> Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>. Acesso em 05 out. 2021.

muitos estereótipos. De acordo com a perspectiva adotada na segunda versão, a complexidade dos processos históricos se inicia com a Antiguidade Clássica. Além disso, fica evidente a utilização da divisão da História Antiga em História Antiga do Oriente Próximo e História Antiga Clássica, com a predileção para a segunda, criando na memória coletiva o enquadramento de que pertencemos à história do Ocidente (GUARINELLO, 2013, 7-15 apud LEITE, 2017, p. 21).

No que diz respeito a terceira versão da BNCC que foi publicada em abril de 2017, é importante mencionarmos que ela contou como uma lista de conteúdos, e um currículo composto por competências e habilidades. “Ao não considerar os elementos conflitivos do processo de construção da aprendizagem histórica, a terceira versão parece tornar a aula de história um microlaboratório da história profissional” (PEREIRA & RODRIGUES, 2018, p. 12). Nesse sentido, perpetua-se a presença de um conhecimento que não dialoga com a memória, com as vivências dos alunos, ou com a experiência dos professores. Vejamos:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 09)

Ao nos depararmos com essa competência corroboramos com Oliveira (2021), quando percebemos que o conhecimento construído historicamente nela induz um sentimento de que está posto e finalizado, e que seria dado ao aluno a responsabilidade de utilizá-lo para entender e explicar a realidade. Ou seja, não há uma preocupação devida com a construção desse conhecimento. E assim, percebemos este grande impasse, já que defendemos um ensino de história em que o aluno é protagonista do processo de aprendizagem<sup>23</sup>, este deve construir conhecimentos e assim, desenvolver consciência histórica crítica acerca da história antiga, sobretudo, a história do cristianismo, a suas vivências e experiências, contudo, nas próprias competências não há um direcionamento claro de como fazer isso, nem para os alunos e nem para os professores.

Nesse sentido, concordamos com Farias Júnior (2020) quando este postula críticas ao método de ensino onde há uma postura meramente passiva e receptiva do estudante, onde não se “não explora as fontes históricas por meio de situações-

---

<sup>23</sup> Nesse sentido, o professor também colabora para que o aluno seja capaz de questionar o que está escrito no texto e não aceitar passivamente o que o autor diz a fim de que o estudante se torne um sujeito ativo no processo de leitura (JÚNIOR, 2020, p. 136)

problema que contribuam para que reflitam sobre a alteridade das experiências humanas no tempo” (JÚNIOR, 2020, p. 130). E assim, caberia aos professores promoverem um auxílio aos estudantes a interrogarem as fontes históricas com base nas suas próprias experiências sociais, dessa maneira, haveria a necessidade de se ter uma postura dialógica e propositiva frente ao documento, e não meramente passiva. Contudo, as próprias competências da base não dão esse tipo de orientação.

Como é ressaltado por Pereira & Rodrigues (2018), o conhecimento histórico abordado nessas propostas é dotado de superficialidades, onde a criticidade não se faz presente de maneira satisfatória. Como exemplo, é possível observarmos nas competências apresentadas para o ensino fundamental que “apesar de incluírem tópicos alusivos às histórias de negros e indígenas, não denunciam as marcas de sua inviabilização e silenciamento, muito menos aquelas que atingem os movimentos LGBT, os quilombolas etc.” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 13). Desse modo, devemos refletir acerca de como os professores irão abordar assuntos tão atuais e complexos sem ao menos ter um direcionamento adequado.

Em 15 de dezembro de 2017 foi aprovado pelo CNE o texto da terceira versão modificada por 19 votos a 3 e o documento foi homologado sem alterações, 5 dias depois, pelo até então Ministro da Educação, Mendonça Filho.

Para o 6º ano, a Base propõe um currículo já bem conhecido pelos professores: o saber histórico, noção de tempo e periodização, origem do homem, Antiguidade e Idade Média. A diferença está nos temas priorizados, na articulação entre eles e nas habilidades exigidas. Há ausência de grandes temas como a Pré-História, o Mundo Helenístico, o Islã e o Império Bizantino. Eles não estão sequer sugeridos no currículo do 6º ano.<sup>24</sup>

Embora na terceira versão haja a retomada dos conteúdos de história antiga, estes ainda possuem lacunas e generalidades, como o fato das noções dos cristianismos primitivos não serem trabalhadas, que são percebidas desde a segunda versão. De maneira bastante resumida e superficial esse é dos direcionamentos da base sobre o assunto:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às

---

<sup>24</sup> Disponível em <https://ensinarhistoria.com.br/curriculo-de-historia-na-terceira-versao-da-bncc/>. Acesso em: 05 de out. 2021

formas de organização social e cultural em partes da África (BRASIL, 2018, p. 417).

Desse modo, a BNCC não deixa claro como deverá ser trabalhado a formação do cristianismo, a sua complexidade, os seus pontos de contato com outras religiões, e conforme aponta Nascimento (2018, p. 23) é extremamente importante contextualizar o surgimento do cristianismo com a época em que ele está inserido, pois não é possível sua compreensão sem analisar as questões culturais e político-econômicas que ele está envolto.

O que podemos perceber é que há uma continuidade na abordagem de uma história antiga eurocêntrica, nessa versão final da BNCC. Mesmo com todas as críticas feitas pelos especialistas a forma do ensino de história antiga no Brasil, ainda perpetuaram as mesmas diretrizes, as mesmas linhas interpretativas, como veremos adiante. Pois segundo o documento apresentado pela ANPUH-SC, “a terceira versão da Base apresenta a percepção de “tempo” linear e progressivo, marcada pela forte permanência da História quadripartite, eurocêntrica e cronológica” (OLIVEIRA, 2021, p.110).

### 3.2.2 A BNCC e a história antiga

Dando continuidade à discussão referente as versões da BNCC e as críticas feitas a elas, não podemos deixar de ressaltar que na primeira versão, 60% dos conteúdos que seriam ensinados na Educação Básica deveriam vir da BNCC, e que ficaria a cargo de estados e municípios os outros 40%, com o intuito de abranger a pluralidade brasileira (LEITE, 2017, p.14).

Reafirmando a ideia de que a primeira versão da base curricular comum sofreu diversas críticas, destacamos que um dos argumentos principais é de que houve uma forma de defesa de uma história nacional, sem levar em conta os diálogos com outros tempos e espaços como reforça Leite (2017). Várias associações de pesquisa fomentaram críticas a esse tipo de abordagem, como é o caso da ANPUH em sua manifestação aberta:

No que se refere à História do Brasil como eixo central da BNCC, a justificativa dessa escolha carece de argumentos mais sólidos, de modo a se evitar que seja interpretada como proposta meramente nacionalista. Seria oportuno ter esclarecido que o próprio nome História do Brasil tem uma história que começa bem antes da chegada do colonizador, sendo anterior mesmo à formação de uma nacionalidade, algo que se consolida a partir da construção do Estado/nação. A Proposta de História apresentada na BNCC não privilegia a interconexão entre diferentes histórias. Por exemplo: a

interconexão entre a História da América e dos ameríndios, da África e dos afro-americanos seria muito oportuna porque permitiria explorar as múltiplas conexões entre esses processos históricos e, ao mesmo tempo demonstrar que, tanto a História do Brasil, como a de outros países da América e os da África, não são apêndices da História da Europa.<sup>25</sup>

Sendo assim, uma História Nacionalista não traria uma reflexão adequada acerca das sociedades antigas, pois se opõe aos principais objetivos de importantes documentos da área da Educação. Já que a História Antiga pode trazer importantes discussões para a compreensão da heterogeneidade das experiências sociais e culturais das sociedades ao longo do tempo, “o que certamente se conecta às perspectivas de internacionalização do ensino, pois estudar as sociedades antigas significa ampliar o ensino, pesquisa e a extensão na área de História para outras territorialidades e temporalidades, dialogando com pesquisadores (as) do mundo inteiro” (SANTOS, 2019, p. 137).

Além disso, os pesquisadores e historiadores também não se agradaram da forma como foi abordada os conteúdos de História Antiga e Medieval, que foram praticamente apagadas da formulação desta primeira versão da BNCC. Tendo em vista, que “A única presença da Antiguidade está relacionada a um ensino de uma percepção temporal tratada no início do Ensino Fundamental nos itens CHHI6F0A66<sup>26</sup>, CHHI6F0A71<sup>27</sup>, CHHI6F0A72<sup>28</sup> (LEITE, 2017, p. 16). Ou seja, caberia discutir sobre esses conteúdos aos órgãos responsáveis pelos 40% dos assuntos opcionais, que deveriam ser definidos por cada escola.

É bastante preocupante que conteúdos tão importantes para a formação crítica e histórica do alunado sejam deixados de fora. Sabemos que a História Antiga é fundamental para o entendimento da construção da nossa identidade e do entendimento do nosso presente e passado. De acordo com a ANPUH (2016):

Não há justificativa plausível para a omissão da História de povos da Antiguidade de diferentes partes do mundo que legaram um patrimônio

<sup>25</sup> Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 20/09/2021

<sup>26</sup> Conhecer e reconhecer diversas maneiras de contagem e de registro do tempo – calendários e outras formas consagradas-, dos astecas, dos maias, dos egípcios, dos diferentes povos indígenas brasileiros entre outros, discutindo usos e adequações. (Brasil, 2015, p. 251 apud LEITE, 2017, p. 16)

<sup>27</sup> Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificado como o Brasil se insere nesta periodização. (Brasil, 2015, p. 251 apud LEITE, 2017, p.16)

<sup>28</sup> Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. (Brasil, 2015, p. 251 apud LEITE, 2017, p.16)

material e imaterial reverenciado até os dias atuais. O mesmo deve ser dito em relação à História Medieval, tão imprescindível para se compreender modos de vida, ideias e valores que lhe são próprios e para refletir sobre processos de mudanças que ocorreram entre a Antiguidade e a Modernidade.

De fato, o estudo da História Antiga é um fator determinante para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e contundente. Pois “o estudo das sociedades antigas colabora para o exercício deste “olhar sobre o ‘outro’, seus modos de agir e pensar, crenças e percepções de si” e isso “permite-nos aprimorar a reflexão sobre o nosso lugar no presente” (FARIAS JÚNIOR, 2016, p. 03-04). Assim, somos levados a refletir o quanto a falta desses conteúdos em sala de aula trará grandes prejuízos ao ensino-aprendizagem e a construção identitária dos discentes.

Tendo em vista a grande importância que as disciplinas de História Antiga e Medieval tem para com o aprendizado histórico, indagamos o porquê elas foram postas em segundo plano na primeira versão da BNCC? Coelho e Belchior (2017) elencam três possíveis motivos para sua considerável ausência no projeto da BNCC. O primeiro deles refere-se ao distanciamento temporal que é percebido entre o mundo antigo e a contemporaneidade, dificultando o estabelecimento das suas conexões. O segundo motivo diz respeito às pesquisas sobre a antiguidade clássica, pois embora seja uma área em expansão, ainda há muitas fontes e obras bibliográficas que exigem leitura e tradução do inglês, grego e latim, por exemplo. Em terceiro, considera-se o distanciamento geográfico do Brasil com os espaços do mundo clássico, como Grécia e Roma, o que inviabiliza estudos e investimentos governamentais.

Apesar disso, é preciso considerar que o crescimento dos estudos sobre a temática também permitiu que novas reflexões acerca do seu ensino fossem conduzidas no país, problematizando a ideia de herança e as narrativas históricas presentes nos LDs, sobretudo no cabível aos problemas sociais estabelecidos, pois “a manutenção de desigualdades sociais e de opressões depende, diretamente, da propagação de valores considerados “clássicos” (FUNARI, 1997, p. 90). Sendo assim, a ausência da História Antiga na BNCC não tem fundamento.

Se a BNCC tivesse levado a frente essa ideia de exclusão da História Antiga do currículo nacional, com certeza os danos a formação da consciência histórica para o alunado seriam imensos. Pois o ensino de História Antiga contribui diretamente para a formação da cidadania, como também, para o “aprimoramento do senso crítico, a compreensão de que as ideologias são construções parciais da realidade e a noção de que as diversidades são importantes” (SANTOS, 2019, p. 140).

De acordo com essa discussão, também devemos voltar o nosso olhar para um dos objetos de nossa pesquisa, o cristianismo. Como a BNCC contempla a história do cristianismo ou as experiências religiosas no ensino de História?

Nesse sentido, Leite (2017) elenca que a proposta na Base demonstra uma abordagem linear, com discussões sobre a Antiguidade no 5º ano, onde geralmente os alunos possuem em torno de 10 anos de idade, com Mesopotâmia e Egito. Já no 6º onde a idade é cerca de 11 anos, são discutidos os assuntos referentes a história grega, com enfoque nos aspectos políticos e na história de Atenas. Dando continuidade, são apresentados os estudos sobre Roma, onde discutem-se “aspectos políticos, como a construção do República, do Império e a questão do Direito, além de destacar o papel do cristianismo” (LEITE, 2017, p. 22). Por fim, no 6º ano encerra-se a Antiguidade com a passagem desta para o Medieval.

Consoante a isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao referir-se ao ensino de História do 5º ano do Ensino Fundamental, prevê o estudo do papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos, objetivando a análise desse papel na composição identitária dos povos antigos. O documento pontua a abordagem da cultura e das religiões pela perspectiva da pluralidade, mas não exploram a historicidade, suas circunstâncias históricas e ambiente político-cultural de produção. Não desconstruem o fato de que os textos cristãos não contêm ideias exclusivas e originais, como se os autores não dialogassem com os discursos da época.

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África (BRASIL, 2018, p. 422).

Dessa forma, percebemos que no 6º ano do ensino fundamental o problema continua o mesmo, não há um direcionamento ou uma discussão bem elaborada da temática do cristianismo. Como já foi discutido anteriormente neste mesmo trabalho a pesquisa historiográfica e a narrativa histórica escolar são campos indissociáveis, dessa forma, a falta de diálogo entre essas duas áreas reflete um ensino de História superficial quanto ao ensino de história antiga, o que também se reflete como uma das dificuldades encontradas em se pesquisar sobre a antiguidade no ambiente acadêmico e ampliar as discussões no currículo universitário de História.

Assim, um dos principais problemas é que as narrativas históricas do ensino escolar são marcadas pela falta de especialistas em história antiga tanto na formulação da BNCC quanto no processo de produção dos LDs e pelo processo formativo paradoxal dos professores de História, haja visto que em sua prática pedagógica muitos professores de História não costumam problematizar e nem questionar os discursos presentes nesses materiais didáticos. Outrossim, não há uma descrição clara de como trabalhar a história do cristianismo, a presença deste no império romano, seus aspectos culturais e formativos. Vejamos:

**Tabela 5 - História 6º ANO**

| <b>Unidades temáticas</b>  | <b>Objetos de conhecimento</b>  | <b>Habilidades</b>   |
|--|---|--|
| A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)</li> <li>- Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais</li> <li>- O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma</li> </ul>  | (EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas. |
| Lógicas de organização política                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínios e expansão das culturas grega e romana</li> <li>- Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política</li> <li>- As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias</li> <li>- A passagem do mundo antigo para o mundo medieval</li> <li>- A fragmentação do poder político na Idade Média</li> </ul> | (EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano                   |
| Trabalho e formas de organização social e cultural                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média</li> </ul>   | (EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval  |

Fonte: BNCC (2018), adaptado por CARVALHO, 2021.

Dado ao exposto, o que se nota é a carência de aspectos importantes no estudo da Antiguidade e do cristianismo. Não há discussões consistentes em relação ao surgimento e disseminação dos cristianismos, bem como seus aspectos políticos-culturais. O enfoque a história do cristianismo só é dado a partir do Medieval, deixando assim de lado os cristianismos antigos, sua pluralidade e complexidade que vem muito antes dos mosteiros da Idade Média. A configuração ainda se mostra baseada em

modelos historiográficos ultrapassados, além disso, “a distribuição dos conteúdos sobre Antiguidade também é preocupante, pois pode consolidar determinados estereótipos, como a ideia da superioridade da Antiguidade Clássica” (LEITE, 2017, p. 20).

O que também podemos perceber ao observarmos os aspectos do quadro, é como há uma predileção para a Antiguidade Clássica, reforçando a ideia de que somos herdeiros da história do Ocidente. Assim, observamos que a descrição dos conteúdos traz a visão de uma história linear, que se mostra como uma versão verdadeira e evolucionista dos fatos.

É nesse sentido que devemos nos atentar para esse tipo de abordagem, afim de evitarmos uma visão conservadora e tradicional como bem adverte Moerbeck<sup>29</sup>, de uma história antiga que apenas se origina e herda traços do Ocidente, e que é mostrada apenas pela ótica política, onde há acúmulo de conteúdos, grandes narrativas, feitos e heróis, que é comumente visto no ensino fundamental, perpetuando-se no imaginário dos alunos.

Essa forma de se tratar a história antiga já vem sendo há muito tempo criticada pelos especialistas da área, como já discutimos no primeiro capítulo. Atualmente, ainda vemos nos livros didáticos “uma divisão temporal tripartida que vai do Oriente (com o destaque para Mesopotâmia e Egito) para o Ocidente (Grécia e Roma)”, divisão está que é vista desde os currículos da década de 60, quando a ênfase era dada no conceito de civilização, “que se iniciaria com o surgimento de civilizações na beira dos rios Tigre e Eufrates até o desenvolvimento das civilizações do Mediterrâneo (Gonçalves e Silva, 2008, p. 25-28 apud LEITE, 2017, p. 23). Desse modo, há uma continuidade numa visão eurocêntrica, que também é vista na BNCC, onde é dada uma relevância aos acontecimentos políticos em detrimentos de outros aspectos, o que não se difere de modelos curriculares que já são entendidos como ultrapassados.

Atrelado a isso, em uma das competências específicas propostas pela base para o ensino fundamental, está a ideia de que se deve promover a diversidade de indivíduos e grupos sociais, vejamos:

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes,

---

<sup>29</sup> MOERBECK, Guilherme. Algumas palavras sobre o ensino de História na Educação Básica, consciência histórica e BNCC. 2018. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xa3xwwgOm3E>>. Acesso em: 22 out. 2021.

identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 355).

Ou seja, mesmo essa discussão da diversidade estando presente nas competências da base, percebemos que ela não se mostrou clara nas unidades temáticas do 6º ano que foram mostradas mais acima. Pois, como falar em diversidade, sem abordar as discussões acerca da pluralidade do cristianismo, a sua formação, o seu contato com outras religiões, tal como o judaísmo, e os diversos fatores que levaram a sua legitimação e a sua posição de dominância frente as demais religiões no mundo e no Brasil? A falta dessas discussões empobrece o processo de formação de uma consciência histórica crítica no ambiente escolar, e também ajuda a reforçar certos estereótipos acerca da cristandade, como exemplo, a homogeneidade do cristianismo, e a visão teológica de Jesus.

Outro fator preocupante, como é ressaltado por Leite (2017) é que depois do 6º ano não há estudos voltados para a Antiguidade e para a história do cristianismo, nem mesmo no ensino médio. Durante o ensino médio a prioridade é dada para o ensino da História do Brasil, com enfoque da época moderna a os dias atuais. “Durante toda a Educação Básica, o aluno terá contato com a história dos povos da Antiguidade na faixa etária média entre 10 e 12 anos, momento em que ainda está em formação seu raciocínio histórico” (LEITE, 2017, p. 23).

Sendo assim, haverá um grande prejuízo no processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos não terão o contato devido com a diversidade e complexidade dos povos antigos, e dificultará o seu entendimento a respeito de como a Antiguidade está ligada intrinsecamente ao presente político e cultural do Ocidente, e de como a história do cristianismo ainda projeta sua forte influência no nosso cotidiano, tendo em vista o grande número de adeptos da religião no nosso país.

Nessa perspectiva, a reforma do ensino médio não deixa clara como será a aplicação dos itinerários formativos<sup>30</sup>, e deixa em aberto a possibilidade do ensino à distância online (EAD), como é dito no parágrafo 4<sup>31</sup>. Dessa forma, não há uma

---

<sup>30</sup> estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados. (BRASIL, p.476)

<sup>31</sup> **Art. 6º** O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: VI- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdo de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais na rede pública ou privada ou das

garantia de que a Antiguidade será estudada no ensino médio, “e pode-se até mesmo ser criado um itinerário formativo da área das Humanidades sem qualquer referência à Antiguidade” (LEITE, 2017, p. 24). O que pode trazer uma grande perda no senso crítico dos alunos para com o conhecimento da Antiguidade, resultando na construção da imagem de uma Antiguidade atrelada ao mítico e ao distante, reforçando estereótipos e preconceitos.

Tendo em vista o que se foi discutido, corroboramos com Santos (2019) no sentido de se pensar a importância que a história antiga tem para o desenvolvimento da compreensão de experiências múltiplas, das identidades sociais e da memória, ao longo da história da humanidade. Além disso, estudar as sociedades antigas significa ampliar e compreender a forma como nossa sociedade foi forjada, por meio da reflexão acerca das experiências religiosas e políticas, que exercem ainda hoje uma forte influência sobre as instâncias sociais e governamentais. E a falta dessas discussões na BNCC é com certeza uma grande lacuna que se abre no processo da formação de uma história crítica e diversificada no ensino escolar.

---

corporações privadas que tenham atuado para atender ao inciso V do **caput** do art. 36 (Brasil, 2017, p. 5 apud COELHO, 2017, p. 24).

#### 4. CRISTIANISMOS: PERCURSOS HISTORIOGRÁFICOS E NARRATIVAS ESCOLARES

A história de Jesus e seus atributos divinos foram desenhados por diversas disputas e arranjos político-religiosos durante a antiguidade. Esse processo sinaliza a estruturação social das relações de poder que perduram até os dias de hoje, devido a herança da cultura clássica na sociedade brasileira, sobretudo no que refere a ortodoxia do movimento cristão. Nesse sentido, nosso capítulo é dividido em dois tópicos, voltados às perspectivas historiográficas sobre os cristianismos originários e tardo-antigos e as narrativas históricas produzidas nos LDs sobre a forma que as experiências cristãs são tratadas neles.

O livro didático, historicamente, foi um grande auxiliar na construção do conhecimento escolar, ademais, é um objeto cultural complexo que está envolto por interesses mercantis, sociais, pedagógicos e ideológicos. Isso acaba refletindo também na produção das narrativas acerca do cristianismo nos livros didáticos, que também é usado como objeto de poder. Conforme Bittencourt (2011), a conexão entre vários sujeitos que fazem parte do processo de produção dos livros didáticos, refletem como esses materiais estão imersos em uma face ideológica que ultrapassa a visão do autor, e que se instala nas expectativas de mercado.

Neste capítulo, trataremos de analisar os seguintes livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental:

**Tabela 6 - Livros Didáticos**

| <b>LIVRO DIDÁTICO</b>                                 | <b>AUTOR (A)</b>                                       | <b>EDITORA</b> | <b>ANO</b> |
|---|--|----------------|------------|
| Araribá Mais História                                 | Ana Claudia Fernandes                                  | Moderna        | 2018       |
| Estudar História – das origens do homem à era digital | Patrícia Ramos Braick; Anna Barreto                    | Moderna        | 2018       |
| História – Sociedade e Cidadania                      | Alfredo Boulos   | FTD            | 2018       |
| Vontade de Saber História                             | Adriana Machado Dias; Keila Grinberg; Marco Pellegrini | Quinteto       | 2018       |

A priori, cabe destacar as categorias de análise consideradas essenciais para a leitura e problematização das fontes mencionadas. Serão abordadas, tanto na discussão historiográfica quanto na análise da narrativa histórica escolar, componentes-chave para a compreensão das escolhas e abordagens dos LDs em

relação aos cristianismos antigos, a saber: a presença do Jesus histórico, de símbolos e imagens cristãs e seus contextos, bem como do uso dos textos neotestamentários como fonte histórica.

#### **4.1 Cristianismos no Império Romano: itinerários historiográficos**

O movimento cristão se constitui como cultura histórica de sentidos plurais. Diante disso, procura-se compreender como a figura de Jesus e as implicações político-religiosas da cristandade são trabalhados na historiografia e sua relação com as narrativas produzidas nos LDs de História, a fim de identificar suas aproximações e distanciamentos.

O movimento cristão não é uma religião uníssona, pois suas práticas e experiências religiosas não são homogêneas. A utilização da terminologia *cristianismo*, no singular, resulta da influência teológica, introduzida conforme os arranjos político-religiosos ancorados no período tardo-antigo.

As abordagens e percepções sobre Jesus são plurais desde sua origem. De acordo com Santos (2016, p. 01), “embora tenhamos a tendência de pensá-lo como uma religião institucionalizada, como Igreja, a religião cristã não se apresentava com esse formato, pois havia várias vertentes no campo do cristianismo e diversas interpretações em torno de Jesus ou do Cristo”. Dessa forma, as primeiras comunidades cristãs, foram forjadas na configuração de sua Ecclesia pelas naturezas terrena e espiritual, modelando a heterogeneidade das estruturas cristãs (PINHEIRO, 2013).

Esse caráter multifacetado é fruto das divergências interpretativas acerca das escrituras canônicas e da divindade atribuída a figura de Jesus. Nessa diversidade de pensamento, destacam-se os credos: niceno, arianismo, monofisismo e nestorianismo. O pensamento cristão niceno defendia a consubstancialidade entre Jesus e Deus, que forma o dogma trinitário: Pai, Filho e Espírito Santo, no qual os referidos entes divinos compartilhavam a mesma substância, mas manifestando três formas distintas. Já o arianismo defende a ideia de um Deus único, isto é, sua crença fundamenta-se na ideia de que Jesus possui uma natureza semelhante a Deus, mas não igual. O monofisismo acredita na existência de uma só natureza em Jesus, a divina, visto que o processo de encarnação propiciou a união entre as naturezas humana e divina, dando lugar apenas a natureza divina em Jesus. O nestorianismo, por outro lado, crê

na existência das duas naturezas em Jesus, assim como havia duas pessoas nele: o humano e o divino (RODRIGUES, 2019).

Essa divergência de pensamento acarretou no silenciamento de algumas vozes ressoantes, em detrimento de outras. Essas disseções entre as comunidades cristãs resultaram na necessidade de intervenção imperial. Assim, as instâncias de poder do Império Romano chancelaram um dos credos como sendo o verdadeiro cristianismo, suprimindo a manifestação dos demais, forjando uma não-existência destes, conforme veremos no decorrer deste trabalho. Nesse contexto, neste trabalho busca-se ressoar essa pluralidade de pensamentos do movimento cristão na historiografia, procurando evidenciar a forma como estas estão presentes, ou ocultas, nas narrativas históricas produzidas nos LDs.

O conhecimento histórico, que vem se desenvolvendo nas últimas décadas sobre o tema, tem procurado problematizar as relações que se estabelecem entre a constituição de uma religião cristã e personagens históricos que suscita o elo a essa elaboração religiosa: Jesus.

Sobre este, os avanços de pesquisas arqueológicas e históricas torna possível falar com alguns graus de certezas sobre a vida do nazareno, bem como as implicações que a profissão de fé no mesmo acarreta para os estudos sobre o cristianismo antigo.

Dessa forma, a historiografia que aborda esta temática vem conseguindo desmonopolizar lugares comuns concernentes a Jesus e ao cristianismo antigo, trazendo à baila, discussões históricas pertinentes.

A crença nessa impossibilidade de estudar o nazareno historicamente, deve-se muito ao campo teológico e as diversas apropriações feitas em longo prazo pelas agências religiosas que traçaram um panorama da vida de Jesus restrito apenas a seus agentes e a constituição desse saber.

A uniformização foi a solução encontrada pela ortodoxia teológica para resolver os problemas encontrados para os lugares onde os textos possibilitavam distintas interpretações. Não obstante, esse processo de singularizar os textos bíblicos ainda exerce influências em diversas localidades, atendendo a uma lógica de manutenção do exercício do poder para comunidades religiosas que assentam suas visões de mundo nesses materiais.

#### *4.1.2 O movimento de Jesus com Jesus ou o contexto do Jesus histórico*

Poucos personagens na história tem uma repercussão tão grandiosa como Jesus. No entanto, ele não deixou nada escrito, por conta disso, os pesquisadores têm feito um grande esforço para tentar compreender se Jesus existiu de fato e quem ele pode ter sido em termos históricos, ou melhor, quem ele foi enquanto homem no seu próprio tempo. Diante disso, os estudiosos têm buscado por meio de minuciosas análises documentais cruzadas com diversas leituras sobre a época em que Jesus viveu, trazer alguma luz sobre as possibilidades e as circunstâncias de sua existência. Para John P. Méier, Jesus de Nazaré viveu aproximadamente trinta e cinco anos, na Palestina do século I. Sendo assim, se faz necessário abordar a discussão acerca das circunstâncias históricas e do ambiente político-cultural que Jesus esteve inserido, para que seja possível compreender melhor as suas particularidades enquanto sujeito histórico.

O contexto sócio-político que Jesus estava inserido é remetido à época em que a Palestina<sup>32</sup> judaica estava sob dominação romana. Nesse cenário, como bem ressalta Nascimento (2018), a estratégia utilizada por Roma era governar de forma indireta as nações por meio de uma elite dirigente local. “No caso específico, esta elite respondia pelo conjunto sacerdotal centrado no Templo de Jerusalém” (p. 34).

Dessa maneira, a população camponesa, que era maioria na época, sofria com as ameaças desse tipo de governo, que exigia uma alta taxa tributária sob o trabalhador camponês. Estes eram obrigados a entregar  $\frac{1}{4}$  (um quarto) da sua colheita a cada dois anos para a elite sacerdotal, o que ocasionava um grande empobrecimento da população, “que por sua vez, recorria a empréstimos não menos onerosos, que, por conseguinte, empurravam-no em grande quantidade a uma condição de subsistência e marginalidade” (NASCIMENTO, 2018, p. 34). E assim, passou a se tornar comum o surgimento de movimentos messiânicos populares, que reivindicavam a libertação política do povo judeu e melhores condições de vida.<sup>33</sup>

O regime imperialista nos territórios da Palestina, o que inclui a Galiléia, foi marcado pela exploração econômica sobre os judeus que tentavam resistir as políticas

---

<sup>32</sup> Originalmente, a Palestina era o território na costa sudeste do Mediterrâneo habitado pelos filisteus, antigos inimigos dos hebreus. A expressão Palestina já era bem utilizada por Heródoto (*Histórias*, I, 105, III, 91). É uma pequena região com pouco mais de 200 km de extensão norte-sul e 120 km leste oeste, numa área total de 20.000 km<sup>2</sup>, e nunca foi muito populosa. (CARVALHO, 2021, p. 75).

<sup>33</sup> De acordo com Horsley-Hanson (2007) e Chevitarese e Cornelli (2007), Jesus foi um dos agentes entre vários outros líderes de movimentos messiânicos na região Palestina. A ocasião política e econômica favorecia o surgimento de tais movimentos. A questão religiosa certamente vinha acompanhada das aspirações político-econômicas das quais os agentes messiânicos lutavam para libertar a população oprimida (NASCIMENTO, 2018, p. 34).

imperiais dominantes. Assim, Jesus e seus seguidores se lançaram contra o imperialismo romano.

A Palestina nos dias de Jesus, vivia uma situação política, social e econômica extremamente delicada. A situação vivida nessa região certamente constituía o terreno propício para o adento do Reino dos céus. Por outro lado, a exploração e a dominação eram tão intensas que grande parte das expectativas pelo Reino dos céus era meramente políticas e econômicas. Não se pode colocar a mensagem do Reino dos céus numa esfera meramente transcendente, por outro lado, não se pode restringi-la ao âmbito político e econômico, ou social e religioso. Pois transcendência e imanência devem se relacionar numa perspectiva do Reino de Deus (CARVALHO, 2019, p. 355 apud CARVALHO, 2021, p. 88).

Assim, Carvalho ressalta que o anúncio do Reino de Deus tem suas bases na Teologia do Antigo Testamento, e que durante a história de Israel foi se desenvolvendo com algumas particularidades da literatura hínica de Israel, profética e do movimento apocalíptico. “Sendo assim, o conceito de Reino de Deus foi bem desenvolvido entre os escritos dos hebreus ao longo de todo o Antigo Testamento” (CARVALHO, 2021, p. 88).

Nesse cenário, segundo Chevitarese<sup>34</sup>, esse homem camponês diante de sua realidade social, percebe que há uma grande exploração no âmbito da arrecadação de impostos. E assim, esse Jesus judeu crê que tem diante de si uma missão de instaurar um reino, que é marcadamente em oposição ao império e a todos os seus colaboradores, um reino centrado na justiça, sendo esta não a dos homens, mas na justiça de Deus, dessa forma, quando ele está instaurando esse reino de Deus, se opõe ao império, pois é um reino centrado na paz em oposição a um reino pautado na guerra. É por causa da instalação desse reino, o do aqui e do agora, que fez Jesus parar diante de Pôncio Pilatos, governador da Judeia, que levou a sua morte. Então esse é retrato do Jesus histórico.<sup>35</sup>

Conforme Nascimento (2018), será no plano das ideias que Jesus e os seus seguidores se colocarão contra o imperialismo romano. Tendo na ideologia uma forte oposição ao ordenamento romano, condenando as estruturas sociais propagadoras

<sup>34</sup>PODCAST DIÁLOGOS OLIMPIANOS. *O Jesus Histórico*. Entrevistado: André Leonardo Chevitarese. Entrevistadora: Semíramis Corsi. 14 de jun. 2020. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/1QJomxgO316lOTlbn7WbKJ?si=P476qyukSBa0i3\\_u667rlA&utm\\_source=copy-link&nd=1](https://open.spotify.com/episode/1QJomxgO316lOTlbn7WbKJ?si=P476qyukSBa0i3_u667rlA&utm_source=copy-link&nd=1) Acesso em: 28 de fev. 2022.

<sup>35</sup>Os judeus e posteriormente os cristãos, diferiam do modo como o mundo era governado até então. Esses grupos reforçavam em suas vidas comunitárias a crença de um reino escatológico que sob a direção do Deus judaico promoveriam uma verdadeira transformação na Terra. (NASCIMENTO, 2018, p. 38).

da injustiça, e assim, por meio das palavras de Jesus, “levarão os Reinos de Deus e o Reino de Roma a uma condição de rivalidade” (p. 40).

Assim, se tem a indagação: como a mensagem propagada por Jesus foi sendo repassada em uma sociedade que era marcadamente iletrada? Segundo Faria (2011), as memórias dos feitos e ditos do milagreiro de Nazaré, foram recordadas, alteradas, melhoradas, e também esquecidas:

Por conseguinte, Horsley sugere (1999, p. 127) que três fatores sejam reconhecidos: (1) no mundo antigo, pouquíssimas pessoas tinham as habilidades mínimas para ler; (2) a escrita estava a serviço, principalmente da comunicação oral e (3) dadas as disponibilidades limitadas e a utilização proibitiva de rolos escritos tais como os das Escrituras Judaicas, o cultivo das tradições culturais israelitas se dava através da memória e da comunicação oral (FARIA, 2011, p. 84).

Dessa forma, tais memórias foram circuladas pelos seguidores que permaneceram ligados ao grupo de Jesus. Então, o papel desempenhado pela oralidade foi de suma importância em todas as camadas sociais que caracterizam a época em que as tradições primitivas *de e sobre* Jesus eram transmitidas.

#### 4.1.3 O movimento de Jesus sem Jesus e os registros sobre Jesus

O primeiro autor cristão é o apóstolo Paulo, que, conforme Erhman (2014), escreveu entre vinte e trinta anos depois da morte de Jesus. Assim, muitas das cartas de Paulo fazem parte do Novo Testamento, se haviam outros autores cristãos que escreveram antes dele, as suas obras não sobreviveram. Mas é importante ressaltar que Paulo nunca se referiu nas suas cartas que ele era o fundador do cristianismo.

Dentre outras fontes de informação a respeito da vida de Jesus, os Evangelhos do Novo Testamento são as primeiras narrativas remanescentes sobre Jesus. Conquanto, Erhman (2014) nos chama atenção para o fato de que há uma possibilidade de que os Evangelhos não tenham sido escritos por pessoas que vivenciaram aqueles fatos, assim:

Chamamos estes livros de Mateus, Marcos, Lucas e João porque receberam o nome de dois discípulos diretos de Jesus – Mateus, o cobrador de impostos, e João, o discípulo amado – e de dois companheiros próximos de outros apóstolos – Marcos, o secretário de Pedro, e Lucas, o companheiro de viagem de Paulo. No entanto, os livros de fato foram escritos anonimamente – os autores jamais se identificaram – e circularam por décadas antes que alguém afirmasse que foram escritos por essas pessoas (ERHMAN, 2014, p.124)

Ademais, algo importante a se considerar são as motivações dos cristãos posteriores ao afirmarem que os autores dos evangelhos eram de fato companheiros de Jesus ou dos apóstolos, “essa afirmação proporcionava aos relatos uma autoridade muito necessária para quem queria saber como Jesus realmente havia sido” (ERHMAN, 2014, p. 124).

Os Evangelhos neotestamentários geralmente são datados da última parte do século I. Segundo Errhman (2014), o primeiro Evangelho escrito foi o de Marcos, provavelmente por volta de 65-70 d.C.; Lucas e Mateus teriam sido escritos por volta de quinze a vinte anos depois, em 80-85 d.C., aproximadamente; e o último foi João, por volta de 90-95 d.C. Mas o que chama a atenção principalmente é o fato de que a primeira fonte referente a vida de Jesus foi escrita de trinta e cinco a quarenta anos depois da morte dele, o que acarreta dúvidas se essas narrativas sofreram modificações ao longo de todo esse tempo pelas vias da memória. Conforme Candau (2011) suscita, a memória é uma reconstrução contínua, e essas narrativas sofreram intensamente essa remodelação, pois “a ideia segundo a qual as experiências passadas seriam memorizadas, conservadas e recuperadas em toda a sua integridade parece insustentável” (CANDAU, 2011, p. 09).

Muito se discute dentro do âmbito religioso e também acadêmico, a respeito de quando teria sido a data do nascimento de Jesus. Os evangelhos canônicos são as fontes que dão embasamento para tal informação, já que nos evangelhos de Mateus e Lucas há a narração deste primeiro momento da vida de Jesus. Segundo Selvatici (2006), esses dois evangelistas narram que o nascimento de Jesus aconteceu em Belém, que era a cidade do rei Davi, para que assim o situassem na narrativa da família de Davi.

Nesse sentido, os evangelhos de Mateus e Lucas corroboram da informação de cronologicamente situarem o nascimento nos dias de “Herodes, rei da Judéia”. Contudo, há também discrepâncias nas suas narrativas acerca deste acontecimento, como elenca Selvatici:

Em Mateus, a histórica contada é grandiosa e bastante dramática. Ela envolve um grande massacre dos meninos na idade de dois anos ou menos em Belém e nas áreas adjacentes à cidade, na região da Judéia, ordenado pelo rei Herodes, o Grande (37-4/3 a.C.). Este, após receber a informação de magos vindos do Oriente de que nascera aquele destinado a ser o rei dos judeus (Jesus), pede aos viajantes que o encontrem e, mais tarde, lhe digam o paradeiro da criança que para ele próprio possa prestar sua homenagem (Mt 2:8) (SELVATICI, 2006, p. 28).

Dessa maneira, a forma como Mateus narra este acontecimento, ressaltando o massacre as crianças em Belém promovido por Herodes, é bem semelhante a história presente no livro do Êxodo 1:15-22, que narra a história de quando o Faraó do Egito ordenou o massacre de todas as crianças do sexo masculino que nascessem hebreias. Assim, é possível que “o motivo do Êxodo no relato do nascimento de Jesus advém de uma narrativa pré-mateana, cujo autor leu a história de Jesus através da história de Moisés e que é preservada pelo evangelista em seu relato” (SELVATICI, 2006, p. 28).

Por outro lado, a história do nascimento de Jesus no Evangelho de Lucas contém muitas assimetrias em relação a narrativa mateana, pois Lucas tenta situar a história do nascimento relacionando a figura de Jesus a de João Batista. Ele utiliza os eventos do anúncio da gravidez de Isabel como antecessor ao anúncio da gravidez de Maria pelo anjo, “o evangelista inicia seu relato datando o anúncio do nascimento de João Batista e seu pai Zacarias “nos dias de Herodes, rei da Judéia” (Lucas 1:5 apud SALVATICI, 2006, p. 30):

No caso do nascimento de Jesus, Lucas ancora à história política e burocrática de Roma: “Naqueles dias apareceu um edito de César Augusto, ordenando o recenseamento de todo mundo habitado” (Lucas 2:1). E lhe confere uma data precisa no versículo seguinte: ‘Esse recenseamento foi o primeiro enquanto Quirino era governador da Síria’. Para Lucas, o recenseamento é responsável por tirar José e Maria da cidade de Nazaré, na Galiléia, e os levar “para a Judéia, na cidade de Davi, chamada Belém” (SALVATICI, 2006, p. 30).

Assim, percebe-se que há diferenças significativas nas narrativas desses dois evangelhos a respeito do nascimento de Jesus. É notório que há discrepâncias e problemas históricos<sup>36</sup> nos Evangelhos, no entanto, corroborando com Erhman (2014), isso significa que os evangelhos não podem ser tomados ao pé da letra como verdades históricas absolutas. Mas também não os tornam inúteis, pois o que deve buscar são rigorosos métodos históricos que ajudem a examinar “livros que foram escritos com um objetivo: proclamar a “boa nova” de Jesus – para alcançarmos um objetivo diferente: saber o que realmente Jesus disse e fez” (ERHMAN, 2014, p. 128).

---

<sup>36</sup> O governo do rei Herodes, o Grande sobre o território judaico se estendeu de 37 a4/3 a.C., quando ele morreu. Já Públio Sulpício Quirino se tornou governador da Síria em 6 d.C. e, de fato, conduziu um recenseamento na Judéia entre 6 e 7 d.C. por ocasião da deposição de Arquelau, filho e sucessor de Herodes, do governo daquela região. Lucas parece incorrer em um erro de oito a dez anos, considerada a distância entre as datas acima especificadas (SALVATICI, 2006, p. 31).

Já no que diz respeito a data para a crucificação de Jesus, muitos embates também são travados. É normalmente proposto pela historiografia que a data da crucificação teria sido no ano 30 d.C. Como afirma Salvatici (2006), de acordo com essa teoria, Jesus teria nascido em 6 a.C. ou por volta de 4-3 a.C., no período da morte de Herodes Magno, e assim no ano 30, ele teria entre trinta e dois e trinta e cinco anos, dependendo dessas datas. No entanto:

Sabemos que Jesus foi crucificado quando Pôncio Pilatos era governador da Judéia. Neste caso, as datas limites para a morte de Jesus são 26 d.C., e no mais tardar, 36d.C. As datas anteriores a 30 d.C., incluindo este ano, ficam excluídas em razão do nascimento tardio de Jesus em 6 d.C. Permanecemos, então, com as datas posteriores a 30 d.C. Haveria, desta forma, seis possíveis anos: 31 a 36 d.C. (SALVATICI, 2006, p. 37).

Assim, somos levados a pensar em como se formou os cânones neotestamentários, quais narrativas foram escolhidas em detrimento de outras para fazerem parte desses textos sagrados. Tendo em vista que nas comunidades cristãs antigas, existiam inúmeras liturgias e doutrinas, a despeito:

[...] numerosos evangelhos circulavam entre diversos grupos cristãos, além daqueles que compõem hoje o NT, como o Evangelho de Tiago, o Evangelho de Filipe, o Evangelho de Pedro, o Evangelho da Verdade e muitos outros poemas e hinos secretos atribuídos a Jesus ou a alguns de seus discípulos (FRANGIOTTI, 1995, p.32 apud SOUZA, 2021, p. 197).

Dessa maneira, antes da primeira metade do século IV seria impensável que se tivesse uma seleção exata de vinte e sete livros conceituados para todas as comunidades cristãs. Conforme Souza (2021, p.197), é a partir do segundo século, que vários teólogos e comunidades cristãs aparecem pleiteando seus livros tidos como sagrados. Contudo, o processo de elaboração do cânone neotestamentário não se deu de forma repentina, foi um processo lento e gradual.<sup>37</sup>

Nesse cenário, os textos bíblicos partiram de escolhas que obedecessem a critérios acerca do que se desejava transmitir sobre Jesus. Pois inicialmente os livros que deveriam constituir o cânon do Novo Testamento deveriam ser atribuídos a apóstolos ou seguidores de apóstolos.

---

<sup>37</sup> Pois apenas no século IV, é que houve a enumeração dos “textos sacros”, isto é, dos vinte e sete que seriam “permitidos”. Essa lista foi sugerida pelo bispo Atanásio de Alexandria, no Egito (SOUZA, 2021, p. 197).

Conforme Souza (2021, p.198), mais tarde, no século II, muitas propostas de cânone começam a surgir, e assim os cristãos que se fizeram “ortodoxos” começaram a produzir critérios para a inclusão dos livros aceitos, que seriam: a Apostolicidade, a antiguidade, a “ortodoxia” e o uso predominante dos textos entre os grupos cristãos.

Nesse cenário, houve muitas discussões acerca de quais livros deveriam fazer parte do cânone neotestamentário. Como o cristianismo nunca foi um movimento uníssono, dentro das comunidades cristãs haviam muitas dissidências. Como por exemplo, os cristãos se que se autoneameavam “ortodoxos”, defendiam que os textos neotestamentários deveriam ser apenas vinte e sete, e estes só poderiam ser manuseados pelos sacerdotes oficiais, que interpretariam de maneira correta seguindo as normas da Igreja.

Foi apenas no século XVI, no Concílio de Trento, que foi declarada oficialmente a implementação dos vinte e sete livros do NT e da legitimação da Bíblia. Dessa forma, o cânon neotestamentário foi imposto pelo grupo tido como “ortodoxo”, que se sobressaiu sob grupos menores chamados de “heterodoxos”, estes tinham suas próprias recepções de fé e livros sagrados. “Mesmo com a vitória do grupo maior, esses grupos minoritários continuaram com seus costumes e suas “Escrituras”” (SOUZA, 2021, p. 210).

#### 4.1.4 Análise crítica dos cristianismos antigos nos Lds

É importante ressaltar que há uma narrativa que está presente em três livros didáticos analisados: a de que Jesus nasceu em Belém, vejamos:

Tabela 7 - Livros Didáticos do 6º ano

| Arariba mais História  | Estudar História das origens do homem à era digital   | História, Sociedade & Cidadania   |
|--|---|---|
| “Jesus de Nazaré nasceu há cerca de 2 mil anos, em Belém, cidade da província romana da Judeia (onde hoje se localizam Israel, a Palestina e a Jordânia)”. | “Segundo as Escrituras, Jesus nasceu em uma família judia na cidade de Belém, na província romana da Judeia”. | Segundo o Novo Testamento, Jesus, filho de Maria e José, nasceu em Belém, lugarejo próximo a Jerusalém, na Judeia, que, na época, era uma província do Império Romano, sob o governo de Otávio Augusto. |

Fonte: FERNANDES, Ana C. **Arariba mais história**. 1. ed. -- São Paulo: Moderna, 2018, p. 168; BARRETO, Ana; BRAICK, Patrícia R. **Estudar história: das origens do homem à era digital: 6º ano ensino fundamental**. 3. ed. — São Paulo: Moderna, 2018, p. 182.; BOULOS, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. 4. ed. — São Paulo: FTD, 2018, p. 186.

Nessas abordagens, é perceptível aspectos comuns, como o fato de afirmarem que Belém da Judéia é o local de nascimento de Jesus, sem ao menos apontarem as discussões historiográficas recentes, que apontam que o Jesus histórico teria nascido em Nazaré, e que havia uma série de interesses por trás da narrativa de Belém, conforme é explicitado:

Jesus nasceu no tempo de Herodes (Mt 2:1; Lc 1:5), na cidade de Belém, na Judéia (Mt 2:5 – 8; Lc 2:4-11, ainda que posteriormente, para ligar Jesus à casa do rei Davi. De fato, o certo é que Jesus e sua família viviam em Nazaré na Galiléia (Mt 2:23; Lc 2:39) (CHEVITARESE; FUNARI, 2016, p. 20).

Além do mais, como já mencionado anteriormente, os próprios evangelhos possuem divergências e discrepâncias nas suas narrativas. Conforme o autor John R Meier (1998), no seu livro *Un judío marginal Nueva visión del Jesús histórico*, é apontado que o evangelho de Lucas discorre que no tempo da anunciação a Maria, ela (explicitamente) e José (implicitamente) se encontram em Nazaré da Galiléia (Lc 1,26-27). E quando Isabel dá a luz a João Batista, Maria vai visitar eles na região montanhosa da Judéia, logo depois da visita "regressou à sua casa" (Lc 1,56), isto é, a Nazaré. Assim “devemos encontrar outra razão para a presença de Maria em Belém quando nasce Jesus” (MEIER, 1998, p. 205). Dessa forma:

La solución de Lucas es un censo mundial decretado por César Augusto cuando Quirino era gobernador de Siria (Lc 2,1); desdichadamente, ese censo (que habría tenido lugar hacia el año 5 a. C.) no se puede documentar en ninguna otra fuente antigua. Según antiguos documentos, Quirino, que llegó a gobernador de Siria el año 6 de nuestra era, hizo en 6-7 d. C. un censo de Judea, pero no de Galilea. Los intentos dirigidos a conciliar Lc 2,1 con los hechos de la historia antigua resultan irremediabilmente artificiosos. Además, María no tenía por qué acompañar a José a inscribirse en el censo, y su avanzado estado de gestación habría sido un argumento convincente para no ir con él, no habiendo obligación de hacerlo (MEIER, 1998, p.205).

Assim sendo, afirmar um lugar de nascimento para Jesus é uma discussão problemática. Mateus e Lucas afirmam ser em Belém; mas, segundo Meier (1998), Mt 2 E Lc 2 são os únicos dois capítulos do Novo Testamento que indicam essa informação claramente. Não é encontrado novamente esse apontamento nas histórias da infância e nem no resto das narrativas de Mateus e Lucas, tendo em vista que ao longo do novo testamento Jesus é simplesmente Jesus de Nazaré, Jesus o Nazareno, ou Jesus o Nazireu. “De fato, o único lugar em todo o NT onde a palavra "Belém" aparece fora das histórias da infância é Jo 7:42, e é uma passagem ambígua em seu propósito” (p. 207).

A parte final do capítulo 7 do livro de Jó trata das várias reações de grupos e indivíduos judeus no que diz respeito à revelação de que Jesus faz de si mesmo. Os versículos 40-44 focam na divisão de opinião entre a "multidão" que ouviu seus ensinamentos no templo. "Alguns pensam que ele é o profeta escatológico, enquanto outros dizem que ele é o Messias. Ao que alguns objetam: "O Messias vem da Galiléia? A Escritura não diz que o Messias será da linhagem de Davi e quem virá de Belém, povo de Davi? (MEIER, 1998, p. 207).<sup>38</sup>

Outro ponto a se considerar, é a forma como os livros didáticos utilizam as fontes neotestamentárias, vejamos:

**Tabela 8 - Livros Didáticos**

| Arariba mais História  | Estudar História das origens do homem à era digital   | História, Sociedade & Cidadania   |
|--|---|---|
| <p>Praticamente tudo o que sabemos sobre a vida de Jesus e seus ensinamentos está escrito no Novo Testamento da <i>Bíblia</i> cristã, livro sagrado dos cristãos.</p> <p>Segundo o Novo Testamento, Jesus de Nazaré transmitia seus ensinamentos em Samaria, Jerusalém e outras cidades da Judeia. Ele pregava a existência de um Deus único, o amor ao próximo, a compaixão e a humildade. Jesus anunciava que todos os homens que seguissem seus ensinamentos alcançariam a vida eterna.</p> | <p>O fundador do cristianismo foi Jesus. Sua história foi narrada por seus discípulos nos Evangelhos do Novo Testamento, em particular nos livros dos apóstolos Mateus, Marcos, Lucas e João.</p> | <p>Segundo o Novo Testamento, Jesus, filho de Maria e José, nasceu em Belém, lugarejo próximo a Jerusalém, na Judeia, que, na época, era uma província do Império Romano, sob o governo de Otávio Augusto. Aos 30 anos, dizendo ser o messias esperado, Jesus começou a percorrer as aldeias e cidades da Judeia pregando o amor ao próximo, a humildade e a igualdade entre as pessoas, e prometendo aos justos o paraíso. Com isso conseguiu um grande número de seguidores entre os judeus pobres.</p> |

Fonte: FERNANDES, Ana C. **Arariba mais história**. 1. ed. -- São Paulo: Moderna, 2018, p. 168.; BARRETO, Ana; BRAICK, Patrícia R. **Estudar história: das origens do homem à era digital: 6º ano ensino fundamental**. 3. ed. — São Paulo: Moderna, 2018, p. 182.; BOULOS, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. 4. ed. — São Paulo: FTD, 2018, p. 186.

A forma como essas narrativas são trabalhadas remetem a uma ótica teológica, onde as fontes neotestamentárias não são tratadas como fontes históricas passíveis de análise, mas sim como escrituras sagradas portadoras de verdades. Ao se tratarem

<sup>38</sup> Embora o nascimento de Jesus em Belém não possa ser categoricamente excluído, devemos aceitar o fato de que a ideia predominante nos Evangelhos e em Atos é que Jesus era de Nazaré. A maneira ligeiramente suspeita em que Mateus e Lucas reconciliam a tradição predominante de Nazaré com a tradição especial de Belém em suas histórias de infância poderia ser uma indicação de que o nascimento de Jesus em Belém deve ser interpretado não como um fato histórico, mas como uma afirmação teológica que visa associar Jesus à casa de Davi (MEIER, 1998, p. 208).

de livros didáticos de história, devem utilizar das pesquisas historiográficas que discutem acerca da historicidade desses fatos. Estas pesquisas mostram as inúmeras possibilidades de se estudar o Jesus de Nazaré, por meio de diversas fontes, além dos textos-canônicos, como é explicitado por Funari e Chevitarese (2016), sendo elas, as escavações arqueológicas, os manuscritos do Mar morto e as fontes de Nag Hamadi, no Egito, como também, os escritos judaicos e os testemunhos de fora do ambiente judaico cristão.

Há também os textos extracanônicos que trazem um panorama muito interessante e diversificado acerca da vida de Jesus. Esses textos não entraram no cânone do Novo Testamento, pois eram vistos pelos cristãos autoproclamados ortodoxos como ilegítimos, ou seja, traziam narrativas sobre Jesus que não entravam em concordância com as fórmulas de fé chanceladas por lideranças religiosas e políticas nos concílios do IV século, os quais mostraram-se afeitos ao cristianismo niceno, oficializado pelo imperador Teodósio. Não apenas por apresentarem imagens distintas de um mesmo homem, “mas por imprimirem a ele uma concepção específica de mundo que parece estar mais atrelada às comunidades que berçaram tais textos que ao próprio Jesus” (CAMPOS, 2016, p. 121). Dentre esses textos estão: o Evangelho de Judas, Evangelho de Filipe, Apocalipse de Pedro, dentre outros.

Segundo Funari e Chevitarese (2016), temos também muita escavação arqueológica que nos fala e nos apresenta o contexto da Galiléia, de Samaria e de Judéia por onde Jesus andou, então há ótimos cruzamentos de documentação que já nos deixam entender e ver como Jesus instaurou e pensou a organização do seu mistério, o que possibilita o estabelecimento de algumas questões que a priori não se tinha a menor chance de fazer.

A partir do século XVIII começa a se falar no Jesus histórico, mas o Jesus da fé vem sendo trabalhado desde o século I até os dias atuais, e esse Jesus teológico arrasta bilhões de indivíduos pelo mundo, o Jesus histórico é o Jesus da academia, da universidade, da experimentação histórica.

Um fato bem interessante a se destacar, é que os evangelhos de Marcos, Mateus e Lucas, são chamados de sinóticos, porque são muito semelhantes entre si. “A palavra *sinótico* significa “visto junto”: esses três podem ser colocados em colunas paralelas na mesma página e ser vistos juntos porque contam muito das mesmas

histórias” (ERHMAN, 2014, p. 130). Sendo assim, há grande possibilidade de que os autores estavam copiando uns aos outros, e que bebiam da mesma fonte.<sup>39</sup>

Nesse contexto, estudiosos alemães perceberam que essas fontes em comum eram compostas basicamente de ditos. Segundo Erhman (2014), a palavra para *fonte* em alemão é *Quelle*, conquanto os especialistas a chamam de fonte “Q”, que serviu de fornecedora para as narrativas de Mateus e Lucas com muito material de ditos.

Ademais, para que possamos compreender como a vida de Jesus foi escrita décadas depois de sua morte, cabe destacar as afirmações que Funari e Chevitarese (2016) fazem de que inicialmente as narrativas eram lembradas e contadas em aramaico, oralmente, pois é sabido que os primeiros seguidores de Jesus eram analfabetos. Dessa maneira, não teria como eles escreverem os Evangelhos, foram falantes de língua grega que os fizeram, e estes nem conheceram Jesus em vida, só o Cristo após a ressurreição, como mencionado anteriormente.

Este trecho “dizendo ser o messias esperado, Jesus começou a percorrer as aldeias e cidades” do livro do Cotrim (2018, p. 186) também chama a atenção pelo fato de apontar que Jesus se dizia o messias esperado. Contudo, nunca em vida Jesus foi chamado de Cristo ou Messias, foi após sua morte que “ele passou a ser chamado por dois nomes “Princípio do Evangelho de Jesus Cristo, Filho de Deus” (CHEVITARESE; FUNARI, 2016, p. 12). Dessa maneira, a memória sobre a vida de Jesus foi sendo modelada pela crença na sua divindade e ressurreição.

Outrossim, ressaltamos que segundo Souza (2021), no século II houve muitas propostas de cânones, e assim os cristãos que se fizeram “ortodoxos, propuseram seus próprios critérios para inclusão dos livros aceitos. Apenas no século XVI, no Concílio de Trento, é que ocorreu a oficialização dos vinte e sete livros do Novo Testamento, e da legitimidade da Bíblia como um todo.

No que diz respeito as narrativas que tratam da morte de Jesus presentes nesses livros didáticos, também observamos algumas falhas, observadas a seguir:

**Tabela 9 - Livros Didáticos**

|                              |  |  |                                  |
|------------------------------|--|--|----------------------------------|
| <b>Arariba mais História</b> | <b>Estudar História das origens do homem à era digital</b> | <b>História, Sociedade &amp; Cidadania</b> | <b>Vontade de Saber História</b> |
|------------------------------|--|--|----------------------------------|

<sup>39</sup> Como os estudiosos estão quase universalmente convencidos, porque dois deles, Mateus e Lucas copiaram o antecessor Marcos. Foi dali que Mateus e Lucas tiraram muitas de suas histórias. Contudo, eles compartilham outras passagens não encontradas em Marcos (ERHMAN, 2014, p.130).

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <p>Por se colocar como o enviado de Deus em suas pregações, Jesus desagradou autoridades judaicas e romanas. Os judeus o acusavam de insultar Deus, e os romanos temiam que ele incitasse seus seguidores contra o domínio romano. Preso, Jesus foi julgado e condenado a morrer na cruz, pena aplicada aos criminosos e rebeldes da época. No entanto, depois de sua morte, seus ensinamentos continuaram sendo transmitidos pelos apóstolos, grupo de fiéis que o acompanhava em suas pregações.</p> | <p>À medida que Jesus ganhava popularidade, alarmava as elites da Judeia e as autoridades romanas, temerosas de que seus ensinamentos pudessem incitar uma grande rebelião popular. Por conta desse posicionamento, Jesus foi, então, julgado pelas autoridades romanas e condenado a morrer na cruz, pena bastante comum no mundo romano.</p> | <p>Pela acusação de se dizer rei dos judeus e de pregar contra as autoridades, Jesus foi condenado à morte na cruz pelos romanos. Após sua morte, os apóstolos, com destaque para Paulo e Pedro, passaram a transmitir seus ensinamentos aos povos do Império, já que a proposta cristã era de uma religião universal.</p> | <p>A pregação de Jesus, no entanto, representava uma ameaça para os sacerdotes judeus e, também, para os romanos, que, na época, governavam a Judeia. Como Jesus defendia a igualdade entre as pessoas, ele desagradava aos sacerdotes judeus. Além disso, ele demonstrava indignação contra a pesada tributação praticada pelos romanos, e isso era mal visto pelos membros da elite romana, que temiam que sua pregação pudesse estimular revoltas populares.</p> |
|--|--|--|---|

Fonte: FERNANDES, Ana C. **Arariba mais história**. 1. ed. -- São Paulo: Moderna, 2018, p. 168.; BARRETO, Ana; BRAICK, Patrícia R. **Estudar história: das origens do homem à era digital**: 6º ano ensino fundamental. 3. ed. — São Paulo: Moderna, 2018, p. 182.; BOULOS, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. 4. ed. — São Paulo: FTD, 2018, p. 186.; DIAS, Adriana M. **Vontade de saber: história**: 6º ano: ensino fundamental. 1. ed. — São Paulo: Quinteto Editorial, 2018, p. 165.

O que vemos em comum nas narrativas desses livros didáticos é que a crucificação de Jesus se deu por dois motivos principalmente: por ele se posicionar como enviado de Deus e pelas suas pregações, que poderiam causar revoltas populares. O que faz falta é justamente uma discussão mais elaborada sobre o assunto e que se utilizasse da pesquisa do Jesus histórico. Corroborando com Chevitarese e Funari:

“O que interessa é o Jesus ressuscitado, não o Jesus Histórico. Para muitos cristãos basta que Jesus tenha nascido de uma virgem, vivido uma vida sem pecado, morrido para remir os pecados dos homens, e ressuscitado três dias depois (CHEVITARSE; FUNARI, 2016, p. 47).

Tendo em vista que o Jesus histórico é um homem de origem camponesa, ao se deparar enquanto um homem adulto com a realidade do mundo em que vive percebeu que este mundo é marcadamente injusto. Ele percebeu as falhas que haviam na sua própria realidade social camponesa. Dessa maneira, propagou suas missões e seus ensinamentos em pequenas aldeias e pequenas cidades.

A morte de Jesus é um assunto que está rodeado de interesses permeados por diversas instâncias, principalmente em relação as questões teológicas. O autor Freyne (2004) pontua que é preciso perceber como o retrato evangélico do envolvimento judaico está rodeado de interesses, em sua tentativa de exonerar os romanos e culpabilizar os judeus pela morte de Jesus. O que se percebe nas narrativas da Paixão, é a tendência “a generalizar o envolvimento dos judeus, especialmente no primeiro e no quarto Evangelhos, forjou a acusação de deicídio, que mais tarde recairia sobre todo o povo judeu nas polêmicas antijudaicas” (FREYNE, 2004, p.164).

Portanto, essas acusações advinham de uma distorção dos fatos históricos, pois o que se percebia é que havia uma cooperação entre a administração provincial romana e aristocracia sacerdotal judaica, e estas poderiam ter trabalhado juntas no que se refere a morte de Jesus. Pois, “tanto para as elites judaicas quanto para os administradores provinciais romanos, indivíduos galileus vistos como desordeiros em Jerusalém eram altamente dispensáveis” (FREYNE, 2004, p. 164).

Algo que também chamou a atenção foram as imagens utilizadas nos livros:

**Figura 1 - Imagem de Jesus**

Por isso e pela acusação de se dizer rei dos judeus e de pregar contra as autoridades, Jesus foi condenado à morte na cruz pelos romanos. Após sua morte, os apóstolos, com destaque para Paulo e Pedro, passaram a transmitir seus ensinamentos aos povos do Império, já que a proposta cristã era de uma religião universal.

**DIALOGANDO**

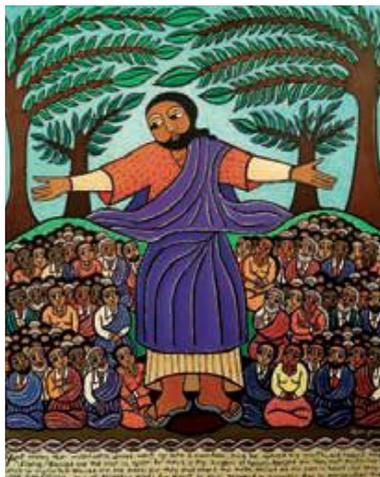
Será que Jesus tinha olhos verdes como os do ator desse filme?

Não há registro da imagem de Jesus. As representações de Jesus variaram no tempo e no espaço. Cena do filme Jesus de Nazaré [1977].



Fonte: BOULOS, 2018, p. 186.

**Figura 2 - Sermão da Montanha, pintura de Laura James, 2010. Coleção particular.**



Fonte: BARRETO; BRAICK, 2018 p. 182.

O autor utiliza uma imagem eurocêntrica de Jesus, e faz a seguinte indagação “será se Jesus tinha olhos verdes como os do autor desse filme?” (COTRIM, 2018, p. 186). De fato, é um questionamento pertinente que deve ser debatido juntamente com os alunos. Contudo, é aqui julgado que seria necessário também que o autor tivesse colocado outras imagens da época, para fazer uma comparação e ampliar a problematização das fontes. O mesmo com a figura do livro de Braick e Barreto, as autoras não a problematizaram, fizeram um uso apenas ilustrativo.

Ademais, a despeito de mais uma questão teológica ao que refere as narrativas da crucificação de Jesus, temos a tendência a interpretar tais narrativas teológicas como fatos históricos. Neste caso, conforme Freyne (2004), vemos a forte influência promovida pela teologia paulina da cruz sobre a teologia e devoção cristãs, quando se fala na morte de Jesus como um sacrifício redentor pelos pecados do mundo:

Com base nesta influência exercida pela teologia posterior, a tendência tem sido – o caso mais chocante, dentre os exemplos recentes, é o do filme *A Paixão de Cristo* de Mel Gibson – atribuir ao Jesus histórico um entendimento semelhante de sua própria morte. A consequência disso é que não apenas a acusação de deicídio pôde ser lançada contra todos os judeus, vistos então como assassinos do filho de Deus, mas que também o propósito da vida de Jesus passou a ser visto como estando ligado unicamente a essa morte (FREYNE, 2004, p. 165).

Já no livro *Arariba mais História*, o autor traz a seguinte imagem:

**Figura 3** - Batismo de Cristo. Século.VI. Mosaico bizantino(detalhe). Batistério Ariano, Ravena, Itália.



Fonte: FERNANDES, 2018, p. 168.

A imagem é posta no livro apenas como ilustração, pois não há problematizações em torno dela. Deveria se discutir que ao se observar as produções imagéticas mais antigas de Jesus observa-se alguns aspectos que chamam atenção, conforme Chevitarese:

Ele quase sempre aparece imberbe, com seus cabelos curtos e escuros na totalidade dos afrescos. O seu corpo, normalmente envolto por uma túnica ou manto, conheceu, pelo menos em um caso, traços andróginos. Além disso, em algumas dessas representações é possível ver parte de seu peitoral e de suas pernas (CHEVITARESE, 2016, p. 68).

Atenta-se para o fato de que essa forma de retratá-lo, como elenca Chevitarese (2016), enfatiza a sua juventude, e com isso, promove um diálogo com uma estética politeísta mediterrânea. Há muitas semelhanças entre essas imagens com as de Apolo, Hélios e Orfeu, estes podem ter servido “como modelos para que pintores e/ou artesãos desenvolvessem as representações de Jesus em afrescos, mosaicos, sarcófagos e esculturas, especialmente na forma de retratar o seu rosto” (pg. 68), que também era representado nas três divindades de forma jovial e imberbe.

Verifica-se em muitos, o pintor e/ou artesão agregando elementos novos às histórias já fixadas nas narrativas evangélicas neotestamentárias. Essas novidades não devem ser lidas como “desvios” ou “heresias”, pelo contrário, devem ser vistas como algo absolutamente possível (e até mesmo previsível) de acontecer, na medida em que uma imagem não é uma mera ilustração ou uma simples cópia linear e fiel de um texto (CHEVITARESE, 2016, p. 75).

De acordo com o excerto, o autor traz uma discussão muito importante, que é o fato de que muitas vezes a decisão de se produzir essas imagens partia da liderança ou de uma comunidade cristã específica. Nas quais, usavam-se de reatulações de passagens dos evangelhos neotestamentários para debaterem sobre a natureza de

Jesus, ou sobre tensões entre grupos cristãos e não cristãos. Sendo assim, esses debates mostram que haviam interações culturais dentro e fora dos grupos cristãos, ou seja, “ênfatizando a permeabilidade de ideais que acabam por alterar o sentido e o significado últimos de quem vem a ser (e de como deve ser lido) Jesus de Nazaré (CHEVITARESE, 2016, p. 75).

A partir dessas considerações, se faz necessário perceber como os livros didáticos propagam narrativas que estão imbuídas de interesses, estas estão imersas em redes de poder, pois, conforme Orlandi (2005), os discursos devem ser entendidos segundo as exterioridades que os formulam e, complementando o raciocínio, neste trabalho são corroboradas as afirmativas feitas por Foucault (2014) de que o poder é manifestado numa rede circular, onde todos em todas as sociedades, o veiculam e, assim, o poder está em constante movimento. Pensando nisso, observa-se que os discursos presentes nessas fontes, são permeados por uma ótica teológica, e que deixam a desejar em muitos aspectos no que se refere aos estudos desenvolvidos pela historiografia a respeito da vida de Jesus, o que certamente reflete a intenção daqueles que os produziram.

Segundo Foucault (2014), um discurso constitui-se enquanto redes de signos que se conecta a outros discursos, ou a redes de discursos. Diante disso, o autor centraliza o discurso como uma importante ferramenta de organização e estruturação de determinado imaginário social. Nessa perspectiva, percebe-se como os livros didáticos são permeados por formações ideológicas, que são produto das práticas discursivas emergidas em redes e que nos fazem internalizar uma narrativa e não outra. Todos os discursos que ouvimos afetam nossa interpretação e nossa visão de mundo, o que infere diretamente nas informações que são repassadas aos leitores desses livros. Tal como interpõe Foucault, o discurso não é transparente, nem neutro e desvencilhar-se de suas estratégias é um exercício demasiadamente difícil, sobretudo em vista da relação entre discurso e poder. No entanto, compreendendo que os discursos não são contínuos, devendo-nos restituir seu caráter aleatório, e que o imaginário de seus signos não atinge categorias universais, tendo em vista sua metafísica, o autor elenca suas possibilidades de análises, como observa-se:

Quer seja, portanto, em uma filosofia do sujeito fundante, quer em uma filosofia da experiência originária ou em uma filosofia da mediação universal, o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura não põe em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em

sua realidade, colocando-se na ordem do significante (FOUCAULT, 2012, p. 46-47).

A partir do momento que o livro didático se torna o único ou principal recurso a ser utilizado em sala de aula, a sua estrutura ideológica se torna hegemônica. Tendo em vista que o LD é imbuído de discursos que retratam um posicionamento social ou político, e ele transmite posicionamentos de seus autores. O discurso deixa de ser a representação de sentidos pelo que se debate ou se luta e passa a ser, ele mesmo, o objeto de desejo que se busca, dando-lhe, assim, o seu poder intrínseco de reprodução e dominação. E isso também se reflete nos livros didáticos.

#### **4.2. Cristianismo bizantino: itinerários historiográficos**

Bizâncio era uma antiga *polis* grega, ou cidade-estado, que, conforme Angold (2002) elucida, passou a ser a capital imperial quando o imperador Constantino, o Grande (306-37), a rebatizou com o nome de Constantinopla. Ao invés de uma unidade imperial, a transformação da ordem romana criou uma nova entidade, que passou a ser chamada de Império Bizantino. Mas cabe ressaltar que essa denominação é uma atribuição dos historiadores para se referir as especificidades do império romano oriental, em razão das particularidades que essa sociedade desenvolveu, pois tanto o Império Romano “quanto o próprio povo eram diferentes de seus precursores romanos – não importa que os bizantinos o chamassem quase sempre de Império Romano e a si mesmos de romanos” (ANGOLD, 2002, p.17).<sup>40</sup> Além disso, o império bizantino possuía uma política teocrática, segundo a influência cristã ortodoxa. Esta se destacava por seus aspectos de cunho político-cultural, que correspondem a um conjunto de pensamentos, leis, comportamentos sociais e culturais consoantes aos projetos político-religiosos dos imperadores bizantinos. Nessa perspectiva, os imperadores orientais fundamentaram seus projetos de poder em princípios e valores religiosos.

De acordo com Franco Júnior e Andrade Filho (1985), a religião cristã ortodoxa era quem fundamentava todo o poder imperial. Ela servia como motivação e justificativa para toda produção cultural. Era ela também que regia a economia do império e determinava o cotidiano dos indivíduos desde o seu nascimento.

---

<sup>40</sup> A essência da distinção entre romano e bizantino deve ser encontrada na sede do governo, a cidade de Bizâncio, onde se forjaram de antigos elementos uma nova cultura e sistema político (ANGOLD, 2002, p.17).

Mais do que isso, o Império era – daí sua importância e sua razão de ser – uma antecipação do Reino dos Céus, uma cópia imperfeita mas que preparava os homens para Aquele. Para tanto deveria ser justo e crente, mas, e assim os bizantinos explicavam o fracasso político do império, como ele fora dominado pelo pecado, Deus puniu essa cópia terrestre que se afastara demais do modelo celeste, destruindo-a (FRANCO JÚNIOR; ANDRADE FILHO, 1985, p.13).

Sendo assim, a religião pode ser percebida como o principal meio de integração entre esses povos para a manutenção político-administrativa do Império Bizantino, visto que essa concepção de que o império seria uma antecipação do Reino dos Céus introduzia no imaginário das pessoas a ideia de que, assim como a Deus, eles deveriam dedicar toda a sua fé e obediência também ao imperador. Ou seja, o imperador era tido como a manifestação visível da divindade.

Um aspecto muito interessante que deve ser enfatizado, é que o cristianismo niceno, encaminhado desde Constantino I e oficializado por Teodósio I, em 380 d.C., se estabelece de forma hegemônica no Império Bizantino, tendo em vista os acordos político-religiosos surgidos através da unidade doutrinária construída por meio do Concílio de Niceia. Nesse sentido, busca-se analisar os aspectos políticos e religiosos que envolviam o Concílio e a escolha do credo niceno como sendo oficial, e como esses debates foram tratados pelas narrativas dos livros didáticos de História. Isso porque os sentidos são construídos a partir dos arranjos político-religiosos, e estes incidem na sociedade brasileira por meio das políticas públicas curriculares, do ambiente político-cultural dos autores, das diretrizes ideológicas das editoras, das expectativas do público-leitor, com ênfase à cultura religiosa brasileira e seus interditos

É importante atentar para o fato de que o século IV foi um período de grande importância para a história do cristianismo dentro do contexto do Império Bizantino, tendo em vista que neste período inicia-se o governo de Constantino (306-337), que transformou Bizâncio na capital imperial, e passou a chamá-la de Constantinopla. Além disso, segundo Boy (2021), o cristianismo pela primeira vez experimentava a liberdade de culto e o fim das perseguições políticas aos seus praticantes.

Nesse cenário, é importante mencionar também que no Império Bizantino, a produção artística era bastante importante para a manutenção do poder imperial, pois, em grande parte, os ícones representavam interesses particulares do imperador e transmitiam mensagens e ensinamentos religiosos em consonância com os

projetos de poder, fiadores da ordem social.

A historiadora Wilma Tammaso (2013) explica que do final do século I até o século VI, é tida a gênese e consolidação de uma arte simbólica cristã, que teria como objetivo levar o fiel a contemplar o Reino de Deus. Desse modo, surgiu uma arte que deveria representar o Reino de Deus na terra e que acompanha o cristão ortodoxo em sua vida, já que reforça ou relembra os compromissos dos fiéis em relação à mensagem proferida pelos livros 'sagrados', tal como é concebido pelos fiéis.

Assim, a arte cristã no Império Bizantino envolve uma série de representações iconográficas atinentes ao imaginário cristão, tais como santos, a Virgem Maria e Jesus Cristo, como figura central.

A arte cristã tem seu apogeu depois que Constantino assumiu uma política pró-cristã, fazendo com que os seguidores de Jesus se sentissem livres para cultuar seu Deus nos templos. É a partir daí que tanto na arquitetura quanto nas demais produções artísticas se produzirão uma arte rica em detalhes, repleta de simbologias e elementos compartilhados pelas comunidades de fiéis. Em relação, às iconografias de Jesus, no século VI, havia uma preocupação em representá-lo como um verdadeiro "soldado de Deus", tal como o imperador.

No tocante às imagens bizantinas, devemos pensá-las sem cair em transgressões e rupturas de limites, pois o ícone religioso promove uma série de deduções e interpretações acerca do seu significado, os signos emitidos pelos ícones descansam em uma inteligibilidade promotora de outras apreensões cognitivas: as de cunho religioso e político.

Aliado a isso, o autor Licari (2014) ressalta que o símbolo iconográfico ultrapassa as barreiras espaço-temporais, que adentram numa dimensão mais profunda, de maneira que os cânones fogem à compreensão lógica e não podem se restringir apenas as categorias do pensamento racional. Dessa maneira, o autor elenca que assim podemos compreender o porquê dos padres da Igreja do Oriente terem lutado tanto para que o ícone pudesse ser venerado, pois o fiel ao contemplar o ícone seria levado ao mundo de Deus, onde é anunciado o Jesus Cristo encarnado, que é a imagem vívida de Deus, mas que também lembra o imperador bizantino:

La diversidad de percepciones sensoriales posibles es reducida a un canon que se adecúa a la imagen de culto controlada por la Iglesia. El rostro pierde espontaneidad y cercanía natural, allí donde antes existían, para transformarse en máscara de un papel con la que el santo también mantiene la distancia con respecto al observador. La forma natural es algo secundario.

Es no esquema que, por su parte, puede llenarse con nueva vida. Al fin y al cabo, no se buscaba la conservación de uma forma natural terrena, sino aquel arquetipo que justificara el culto de la imagen reproducida (BELTING, 2009, p. 41).

Nesse sentido, o autor Hans Belting (2009) enfatiza que o ícone expressa, em suas formas e à sua maneira, o modo histórico de entender a natureza da imagem cultuada, que sofreu variações em tempos diferentes. Assim, os ícones representariam o mundo espiritual, como também teriam imbricados neles significados que agradariam e justificariam a função social do Imperador, pois a relação entre Estado e Igreja estavam ligadas diretamente.

Dentre essas imagens, uma de grande importância foi a figura do Cristo Pantocrátor, concebido como Todo-Poderoso, que em uma das mãos abençoa e com a outra segura o livro que diz "Eu sou a Luz do mundo". Deve-se elencar que essas iconografias eram inseridas em lugares visíveis nos templos, pois, além de terem um significado religioso, também evidenciavam a presença do Imperador e todo o seu poder.

Na representação abaixo, Jesus torna-se um legítimo soldado bizantino, um súdito do imperador, que se utiliza da cruz (espada) e da Escritura (escudo) como instrumentos de defesa do Império e de combate aos inimigos que pisoteia, representados no leão (pagãos e heréticos) e na serpente (judeus). Nesse período da Idade Média, os desvios religiosos eram, também, crimes contra o Estado. Em seu escudo, lê-se, em latim, uma passagem do Evangelho de João: "*Ego sum via, veritas et vita*" ("Eu sou o caminho, a verdade e a vida").

**FIGURA 4 - O Cristo Militante**



Fonte: Mosaico bizantino do século VI, conhecido como *O Cristo militante*. Fonte: Disponível em: <<http://iconografiascristas.blogspot.com.br/2011/03/pantokrator-jesus-cristo.html>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

O que pode-se observar nessa iconografia oriental, é que ela transmite a imagem de um Cristo imponente, Todo-Poderoso, um verdadeiro soldado divino, com uma aparência mais velha e séria. Isso se deve ao fato de que, no império bizantino o imperador era considerado Vice-Rei de Deus, o representante divino na terra. Desse modo, por trás dessas representações iconográficas, havia também o interesse em justapor a representação iconográfica Cristo ao Imperador bizantino, destacando, assim, a sua posição de comando ou liderança.

Desse modo, são aqui respaldadas as ideias do autor Armindo Trevisan (2003) quando ele ressalta que a intenção dos artistas bizantinos era chamar a atenção dos espectadores para a representação de que Deus domina toda a criação, que Ele abrange e contém tudo em si, e de que, olhando para aquela imagem, poderiam assemelhá-la à figura do imperador. É nesse sentido que é perceptível como os símbolos transmitem grande poder sobre aqueles que os observam.

Em relação aos debates teológicos, se dá destaque aos que dizem respeito a vertentes dogmáticas que estavam presentes de maneira diversificada no cristianismo, tornando ele um movimento plural. É importante salientar também que umas das soluções encontradas para essas disputas teria sido de acordo com (BOY, 2021, p. 41), “a realização de um concílio ecumênico, com representantes de todos os bispados cristãos, visando o estabelecimento de uma possível unidade dogmática dentro do cristianismo”. Assim, esse concílio teve sua formação na cidade de Niceia, no ano 325, evocado pelo imperador Constantino<sup>41</sup>, o que é um acontecimento bastante singular<sup>42</sup>. Com isso, é notório o poder imperial promovendo uma importante discussão sobre a doutrina cristã, que é atrelada ao poder religioso do próprio Cristo, que era a principal figura a estar no centro desses debates. Nesse sentido, Vasiliev (1952) no seu livro “History of the Byzantine Empire” afirma que:

O Primeiro Concílio Ecumênico foi convocado por decretos imperiais na cidade da Bitínia, Niceia. O número exato de pessoas que vieram a este conselho não é conhecido; o número de padres de Nicéia é frequentemente

---

<sup>41</sup> Destacamos ainda o fato de o primeiro Concílio Ecumênico da Igreja ter sido convocado por um imperador que ainda não tinha sido batizado na nova fé. Ele é o responsável pela convocação do concílio, se faz presente e, mais do que isso, preside as sessões, recebe a descrição de “religioso soberano” (BOY, 2021, p. 43).

<sup>42</sup> O fato de o cristianismo ter saído da clandestinidade pouco mais de uma década antes do primeiro concílio, além de não ser a religião da maioria dos habitantes do Império, ter sido convocado e presidido por um imperador que, embora favorecesse a nova religião, não havia ainda se convertido, é o que torna a convocação e condução dos trabalhos em Niceia um caso singular (BOY, 2021, p. 43).

estimado em 318. A maioria deles eram bispos orientais. O idoso bispo de Roma enviou em seu lugar dois presbíteros. Entre os assuntos tratados pelo concílio, o mais importante foi a disputa ariana. O imperador presidiu o conselho e às vezes até liderava as discussões<sup>43</sup> (VASILIEV, 1952, p. 55).

Assim, pode-se perceber que o concílio se deu principalmente em virtude das dissidências religiosas dentro do próprio cristianismo, onde aqueles que destoavam das práticas e ritos ortodoxos, eram vistos como heréticos pela alta hierarquia da igreja, tal como os arianos, embora ainda fossem também cristãos.

É interessante destacar que o cristianismo é proveniente do judaísmo, e com isso a sua ligação com o monoteísmo descende dessas raízes judaicas. Dessa maneira, “a essência monoteísta desses cristãos constituía um grande obstáculo para compreensão da junção de Jesus, na qualidade de Cristo, com Deus (KELLY *apud* LIMA; PEREIRA, 2017, p. 124). Consequentemente, o século IV foi marcado por muitos questionamentos em torno da identidade de Jesus como homem divino, os debates se davam principalmente em relação a sua divindade, se esta era semelhante ao Criador.

Em consonância a isso, o autor britânico Richard E. Rubenstein elenca que “... *as disputas entre os cristãos, e sobretudo os argumentos pertinentes à relação entre Jesus Cristo, o Filho com Deus, o Pai, tinham-se tornado tão veementes quanto os conflitos centenários entre os cristãos e os pagãos*” (RUBENSTEIN, 2001, p. 25). Com isso, Constantino ansiava por uma resolução rápida e que definisse uma unanimidade para igreja, já que para ele as disputas entre Alexandre e Ário eram desnecessárias, e provocavam a desestruturação da igreja. Pois, “a unidade era um dos requisitos necessários à política imperial romana desse período, porque para Constantino a religião cristã também era uma questão de política, a qual ajudaria a manter a unidade do império” (SANTOS, 2016, p.108).

Cabe ressaltar a importância que o imperador Constantino exerceu na história do cristianismo, sobretudo no que diz respeito à hegemonia do credo niceno. Conforme Lima & Pereira (2017), quando o imperador passou a adotar políticas pró-cristãs, ele visava a ajuda da Igreja para dar uma nova vida ao Império que estava

---

<sup>43</sup> The First Ecumenical Council was called together by imperial edicts in the Bithynian city, Nicaea. The exact number of people who came to this council is not known; the number of Nicaean Fathers is often estimated at 318.39 Most of them were eastern bishops. The aged bishop of Rome sent in his place two presbyters. Among the matters taken up by the council the most important was the Arian dispute. The Emperor presided at the council and sometimes even led the discussions.

fragmentado. Pois, uma religião que se encontrava dividida em várias vertentes não poderia unir um império que também já se encontrava desestabilizado. Com isso, em 325 foi realizado o primeiro concílio ecumênico em Niceia, no qual:

O próprio imperador esteve presente na assembleia e presidiu seus procedimentos. Dentre os convocados para o concílio de Nicéia estava um pequeno grupo inteiramente arianos liderados por Eusébio de Nicomédia, já que Ário por não ser bispo, não poderia participar. Outro grupo presente era o de Eustácio de Antioquia e Marcelo de Ancira, fervorosos apoiadores de Alexandre. A parte majoritária era possivelmente a de Eusébio de Cesaréia, que eram os mais conservadores (LIMA; PEREIRA, 2017, p. 131).

Nesse cenário, ao iniciar-se o concílio, um dos primeiros apontamentos da assembleia, era o seu interesse em rejeitar o credo proposto pelos arianos. Com isso, o imperador e os bispos liderados por Eusébio, chegaram a concordar que o credo proposto por ele era totalmente ortodoxo, contudo, não resolvia de maneira nítida a fundamentação teológica proposta por Ário. Sobre o credo proposto por Eusébio:

Creemos em um só Deus, Pai onipotente, criador de todas as coisas visíveis e invisíveis; e em um só Senhor Jesus Cristo, Verbo de Deus, Deus de Deus, Luz de Luz, Vida de Vida, Filho unigênito, primogênito de toda a criação, por quem foram feitas todas as coisas; o qual foi feito carne de carne para nossa salvação e viveu entre os homens, e sofreu, e ressuscitou ao terceiro dia, e subiu ao Pai e novamente virá em glória para julgar os vivos e os mortos; creemos também em um só Espírito Santo (BETTENSON, 2011, apud LIMA ; PEREIRA, 2017, p. 132).

Tendo em vista a intenção do imperador e dos bispos, de renegar o credo proposto por Ário, criaram um outro código batismal muito semelhante ao de Eusébio, mas sem excluir o pensamento oriental tradicional. Conforme Lima & Pereira (2017), eles criaram um novo tipo de confissão, não litúrgica. Onde adicionaram ao final “uma série curta de anátemas que condenavam diretamente as proposições básicas afirmadas pelos arianos” (WALKER, 2006, p.159 apud LIMA; PEREIRA, 2017, p. 132):

**Credo Niceno elaborado no Primeiro Concílio de Nicéia (325):** creemos em só Deus, Pai onipotente, criador de todas as coisas visíveis e invisíveis; e em um só Senhor Jesus Cristo, o Filho de Deus, gerado pelo Pai, unigênito, isto é, da substância do Pai, Deus de Deus, Luz de Luz, Deus verdadeiro de Deus verdadeiro, gerado não feito, de uma só substância com o Pai, pela qual foram feitas todas as coisas, as que estão no céu e as que estão na terra; o qual, por nós homens e por nossa salvação desceu, se encarnou e se fez homem, e sofreu e ressuscitou ao terceiro dia, subiu ao céu, e novamente deve vir para julgar os vivos e os mortos; e no Espírito Santo. E a quantos dizem: “Ele era quando não era”, e “antes de nascer, Ele não era”, ou que “foi feito do não existente”, bem como a quantos alegam ser o filho de Deus “de outra substância ou essência”, ou “feito”, ou “mutável”, ou “alterável” a todos

estes a Igreja Católica e Apostólica anatematizada (BETTENSON, 2011, p. 62 apud LIMA & PEREIRA, 2017, p. 132).

Nota-se assim que o concílio de Niceia é marcado por um embate de interesses que dizem respeito não somente as instâncias religiosas, mas também políticas, já que o próprio imperador Constantino exerceu uma forte influência na sua formulação, nomeando os bispos que iriam redigir o credo. Dessa maneira, os múltiplos debates não permitiram que o concílio acontecesse de forma totalmente pacífica, já que havia um desejo incessante de desenvolver um credo que fosse unificado e que promovesse a fé da Igreja, além de se opor ao arianismo. Assim, as concepções sobre a figura de Jesus Cristo acerca da sua divindade, teriam além de valor religioso, o valor político. Dentro dessas intenções de caráter religioso, pode-se elencar o fato de que a preocupação recorrente de Constantino era estabelecer a unificação e a paz da Igreja Imperial. Dessa forma, “a decisão tomada no concílio de Nicéia não foi acidental, sendo o resultado de medidas e pressões táticas. E Constantino só conseguiria essa pacificação através da condenação de Ário (LIMA; PEREIRA, 2017, p. 136).

Além disso, a palavra grega *homoousios* foi usada no Grande Concílio para definir Jesus como sendo da mesma substância do Pai, ou seja, que ele não era subordinado a Deus, mas que ele era eterno tanto quanto Deus (EHRMAN, 2014, p. 206). Nesse sentido, de acordo com Ehrman, a palavra grega *homoousios* foi de suma importância para trazer um esclarecimento sobre a natureza de Cristo nos debates do Credo Niceno. Contudo, o autor evoca que mesmo que *homoousios* fosse usada para definir Jesus como consubstancial ao pai, havia problemas de ambiguidade no uso dessa palavra. Pois, os bispos presentes no concílio entendiam a palavra como portadora de duplo sentido. Teologicamente falando, a palavra poderia significar que Cristo foi gerado, como também poderia se referir que ele foi criado por Deus (RUBENSTEIN, 2001, p. 108-109).

Nessa perspectiva, conforme Santos (2016, p. 109-110), para que o duplo sentido de *homoousios*, que definia a natureza de Cristo fosse resolvido, os bispos antiarianos através do Credo Niceno, deixaram claro que a palavra significava que Jesus foi gerado por Deus, o que ele fluiu de Deus-Pai desde a eternidade, e não que ele foi criado em um momento específico da eternidade, ou que foi criado a partir do seu nascimento materno como os arianos defendiam. Nesse cenário:

Os atos do Concílio de Nicéia não foram preservados. Alguns duvidam que quaisquer registros escritos dos procedimentos tenham sido mantidos. As informações sobre o concílio vêm dos escritos daqueles que participaram dele, bem como dos relatos de historiadores. O oponente mais entusiástico e habilidoso de Ário foi o arqui-diácono da igreja alexandrina, Atanásio. Após discussões acaloradas, o concílio condenou a heresia de Ário e, após introduzir algumas correções e acréscimos, adotou o Credo no qual, contrariamente aos ensinamentos de Ário, Jesus Cristo foi reconhecido como o Filho de Deus, não gerado e consubstancial (de uma essência) com Seu Pai. O Credo Niceno foi assinado por muitos dos bispos arianos. Os mais persistentes, incluindo o próprio Ário, foram submetidos ao exílio e ao confinamento. Uma das maiores autoridades em arianismo escreveu: "O arianismo começou com um vigor prometendo uma grande carreira, e em poucos anos parecia não ser um pretendente desigual pela supremacia do Oriente. reprovação universal do mundo cristão... O arianismo parecia irremediavelmente esmagado quando o concílio foi encerrado."<sup>41</sup> A solene proclamação do concílio anunciou a todas as comunidades o novo estado de harmonia e paz dentro da igreja<sup>44</sup> (VASILIEV, 1952, p. 56).

Assim, a definição do credo niceno se ajusta a interesses políticos pela manutenção da unidade político-administrativa do Império. Dessa forma, o concílio de Niceia também dá respaldo para organização do clero e como esses deveriam se portar em suas igrejas. Conforme (SILVA, 2017, p. 35) alguns desses cânones refletem especificamente a realidade com que alguns bispos encontravam com a controvérsia ariana.

Ademais, dentre os diversos concílios que ocorreram no seio da igreja, não podemos deixar de destacar o de Calcedônia, ocorrido em 451 EC, que foi convocado pelo imperador Marciano. Nesse cenário, Calcedônia retomou as afirmações de Niceia, a respeito da dupla natureza de Cristo, e as consolidou. A respeito de um de seus cânones:

*Em continuação aos dois símbolos de fé de Nicéia e de Constantinopla, segue-se: Para o pleno conhecimento e confirmação da fé, seria suficiente este sábio e salutar Símbolo da divina graça, pois oferece um perfeito ensinamento referente ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo e expõe, a quem*

---

<sup>44</sup> The acts of the Council of Nicaea have not been preserved. Some doubt that any written records of the proceedings were kept at all. Information about the council comes from the writings of those who participated in it as well as from the accounts of historians.<sup>40</sup> The most enthusiastic and skillful opponent of Arius was the archdeacon of the Alexandrian church, Athanasius. After heated discussions the council condemned the heresy of Arius, and after introducing some corrections and additions, it adopted the Creed in which, contrary to the teachings of Arius, Jesus Christ was recognized as the Son of God, unbegotten, and consubstantial (of one essence) with His Father. The Nicene Creed was signed by many of the Arian bishops. The more persistent of them, including Arius himself, were subjected to exile and confinement. One of the best authorities on Arianism wrote: "Arianism had started with a vigour promising a great career, and in a few years seemed no unequal claimant for the supremacy of the East. But its strength collapsed the moment the council met, withered by the universal reprobation of the Christian world... Arianism seemed hopelessly crushed when the council closed."The solemn proclamation of the council announced to all communitie the new state of harmony and peace within the church.

o acolhe com fé, a humanação do Senhor. Mas aqueles que tentam repelir o anúncio da verdade, com suas heresias têm cunhado novas expressões: alguns ... negam à Virgem o termo “deípara”, outros introduzem confusão e mistura, imaginando insensatamente que seja uma só a natureza da carne e da divindade e sustentando absurdamente que, em virtude dessa confusão, a natureza divina do Unigênito seja passível. Diante de tudo isso, querendo impedir-lhes qualquer devaneio contrário à verdade, o atual santo, grande e ecumênico Sínodo, que ensina a imutável doutrina pregada desde o início, estabelece antes de tudo que a fé dos 318 santos Padres deve ser intangível (300-303: Sessão 5ª, 22 out. 451: Símbolo de fé de Calcedônia, p. 112).

Dessa maneira, em Calcedônia há a reafirmação da cristologia proposta em Niceia, quando é dada a seguinte definição:

[...] dar uma interpretação exata do pensamento dos santos padres que reunidos em seu tempo em Nicéia, e eles nos ensinam o que temos e sempre sustentaram, que nosso Senhor Jesus Cristo, o filho unigênito de Deus, é Deus perfeito e homem perfeito feito de uma alma racional e corpo, gerado do Pai sem princípio antes dos séculos em respeito da Divindade, e o mesmo no final e nos últimos tempos para nós e para a nossa salvação nascidos de Maria Virgem em respeito a masculinidade, consubstancial ao Pai em relação à Divindade e consubstancial com sua mãe em relação à masculinidade. Pois confessamos que Cristo é de duas naturezas após a encarnação, como confessamos em uma hipóstase e uma pessoa um Cristo, um Filho, um Senhor. Aqueles que escolhem uma crença diferente, excluimos da santa assembleia dos sacerdotes e todo o corpo da igreja. Cada um dos bispos mais amados por Deus aqui presentes devem registrar suas crenças e sua fé no texto da ata.<sup>45</sup>

Assim, embora dada a sua consubstancialidade ao Pai, Cristo ainda é numericamente distinto dele. Mas os padres do concílio reforçam a ideia de que há um só e mesmo filho, que sua distinção não divide, “dualismo sim, dualidade não” (EUFRÁSIO, 2016, p. 344). Então, Calcedônia promove a sua formulação acerca das duas naturezas de Cristo, que tem como base a fórmula da união. A afirmação “sem confusão, sem mudança, sem divisão, sem separação” ressalta a unidade da pessoa que há em Cristo, nutrindo a dualidade das naturezas.

Nesse sentido, o uso do termo chave do concílio de Nicéia é proposital e é ampliado no caso da humanidade. Contudo, essa consubstancialidade não é

---

<sup>45</sup> [...] give an accurate interpretation of the thought of the holy fathers who assembled in their time at Nicaea, and they teach us what we hold and have always held, that our Lord Jesus Christ, the only-begotten son of God, is perfect God and perfect man made up of a rational soul and body, begotten from the Father without beginning before the ages in respect of the Godhead, and the same at the end and in the last times for us and for our salvation born from Mary the Virgin in respect of the manhood, consubstantial with the Father in respect of the Godhead and consubstantial with his mother in respect of the manhood. For we confess that Christ is from two natures after the incarnation, as we confess in one hypostasis and one person one Christ, one Son, one Lord. Those who choose a different belief we exclude from the holy assembly of priests and the whole body of the church. Each of the most God-beloved bishops here present should record his beliefs and his faith in the text of the minutes.

exatamente da mesma ordem nos dois casos, haja vista que o Filho é consubstancial ao Pai num sentido numérico (unidade concreta da natureza divina) e consubstancial a nós homens num sentido específico. Uma dupla consubstancialidade na qual a primeira é eterna e a segunda é temporal (FRAZÃO JÚNIOR, 2015, p. 66).

Apesar das controvérsias relativas à recepção da Fórmula de Calcedônia, ela se tornou, especialmente no ocidente, a expressão típica da compreensão de fé cristã da Igreja (FRAZÃO JÚNIOR, 2015 p. 68).

Para além disso, dentre as grandes mudanças que houve no século IV, destaca-se a promulgação do Edito de Milão em 313, no qual foi concedido aos cristãos a liberdade de culto e de suas práticas religiosas. Depois, no período de governo do imperador Teodósio (379 - 395), o cristianismo viria a se tornar a religião oficial e a única permitida no Império Romano (BOY, 2021, p. 35). Ademais, é importante salientar que seria simplório dizer que a sociedade bizantina compartilhava de práticas religiosas uníssonas, tendo em vista a pluralidade nas concepções teológicas em torno da formação e construção do cristianismo, como também da sua institucionalização de sua hierarquia eclesiástica.

É importante destacar que o cristianismo não tinha uma ortodoxia teológica já definida e completa no século IV. Ao contrário, desde o fim das perseguições até o século VI, testemunhamos a realização dos primeiros cinco concílios ecumênicos da Igreja, num trabalho constante e permanente pela elaboração de fundamentos dogmáticos que pretensamente pudessem ser vivenciados e plenamente aceitos por toda a *oikoumêne* cristã (BOY, 2021, p. 36).

Dessa maneira, é cabível pensar que havia uma série de disputas pelo exercício do poder ao redor da hierarquia eclesiástica, principalmente no que diz respeito a construção da ortodoxia cristã. A propagação de debates teológicos acerca da doutrina cristã e de sua ortodoxia despertavam a rotulação de heréticos aos que não concordavam com essa teologia, ou seja, ainda era um cenário conturbado e multifacetado, marcado por debates e tensões pela busca de uma unidade religiosa.

#### *4.2.1. Narrativas sobre o cristianismo bizantino nos Livros Didáticos de História*

Quando se fala em cristianismo, sobretudo cristianismo no império bizantino, é comum pensarmos nele como algo intrínseco ao império romano do oriente. Tendo em vista as nossas circunstâncias históricas onde a religião cristã no Brasil é dominante, estamos imersos em um ambiente que sofre diretamente influências

dessas instâncias religiosas, que ultrapassam os limites da fé, e se adentram no nosso meio social e político.

O livro “História, Sociedade e Cidadania”<sup>46</sup>, chama a atenção em um ponto bastante interessante. A abordagem feita sobre império bizantino se inicia na página 193 que é intitulada “os bizantinos”, onde o autor faz uma breve apresentação sobre os aspectos políticos do império, o que demonstra que há uma separação entre a política romana e as experiências religiosas, o que já causa um certo incômodo, já que aqui é corroborado o pensamento de Farias Júnior e Moura (2020) quando estes elencam que essa separação contribui para dissociar os discursos cristãos de estratégias de legitimação do poder imperial, que é algo que há muito vem sendo criticado pela historiografia, que compreendem o entrelaçamento das ações sociais e políticas de Jesus, “tendo em vista sua posição social numa sociedade hierarquizada e numa região subordinada ao poder romano, o que requer contemplar as demandas (insatisfações) de camponeses diante das formas de opressão/exploração do Império.” (FARIAS JÚNIOR; MOURA, 2020, p. 11). Ademais, na página 195, é que o autor traz a discussão sobre religião no império, vejamos:

Os bizantinos eram cristãos e viviam intensamente o cristianismo. As festas oficiais, como a coroação de um imperador, tinham sempre um caráter religioso. Os aniversários das pessoas eram comemorados duas vezes ao ano: uma no dia do seu nascimento e outra no dia do santo cujo nome a pessoa adotou. Quem faltasse à missa por três domingos seguidos era expulso da Igreja (BOULOS, 2018, p. 195).

Assim, neste trecho é possível notar alguns pontos que são bastante problemáticos. Como por exemplo, ao tratar “os bizantinos eram cristãos e viviam intensamente o cristianismo”, a qual vertente do cristianismo o autor se refere? Tendo em vista que são plurais, dizer que os bizantinos viviam intensamente o cristianismo é reduzi-los a uma homogeneidade inexistente. De acordo com Farias Júnior e Moura, entre os credos cristãos mais conhecidos pela historiografia, destacam-se o niceno, o ariano, o sabelianista, o apolinarista, o monofisita, o pelagiano, o donatista, entre outros (MOURA; FARIAS JÚNIOR, 2020, p. 07). Então, por que os livros didáticos não destacam essa multiplicidade de credos? Sendo que seria de grande importância para a formação da consciência histórica dos alunos, conhecer e entender que dentro do próprio cristianismo havia diferenças e discordâncias acerca de diversos assuntos, principalmente no que se refere a divindade de Jesus.

---

<sup>46</sup> BOULOS, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. 4. ed. — São Paulo: FTD, 2018.

Em continuidade a narrativa, outro ponto que chama a atenção é a forma como o autor discutiu acerca dos ícones no império bizantino. No livro é mostrado a foto de um ícone bizantino no qual se vê a pintura da Virgem Maria e o menino Jesus, datada do século XIV na Rússia, o que incomoda bastante é falta de problematização desta fonte iconográfica, já que não é mencionada informações importantes sobre os simbolismos e seus significados interpostos na iconografia. Vejamos:

**Figura 5** - Ícone bizantino no qual se vê a pintura da Virgem Maria e o menino. Rússia, século XIV.



Fonte: BOULOS, 2018, p. 195.

Há vários aspectos importantes nessa imagem que não foram discutidos no livro. Como por exemplo, aos olhos dos ortodoxos, a veneração dos ícones está fundada sobre a certeza da Encarnação de Deus no homem de Jesus de Nazaré. Na medida em que Deus se revela através do humano, é possível representá-lo visivelmente. Na iconografia bizantina também havia uma gama de cores, traços e elementos simbólicos que não estavam presentes ali à toa, havia uma gama de significados que serviam como manutenção do poder imperial. Um dos objetivos dessas imagens se dá principalmente em sentir a presença de Deus. Dessa maneira, as imagens não necessitariam ser questionadas, não precisariam de explicações de quem fez ou porque as fez. Pois, elas se bastariam, teriam a sua própria autoridade.

Nos ícones bizantinos há uma gama de elementos simbólicos que não estão postos ali por acaso, por exemplo, o significado das cores e traços presentes nas figuras. A cor dourada que sempre está presente nos ícones, simboliza a luz divina. A autora Wilma Tamma (2013) ressalta que nos ícones os dedos desproporcionalmente longos, assim como o corpo filiforme indicam com alegria a desmaterialização e revelam o fluxo de uma intensidade espiritual que fulgura em todo

o ser. A auréola dourada da cabeça simboliza o esplendor da luz divina naquele que vive na intimidade de Deus. Sem querer despertar emoção ou sentimento, a imobilidade do ícone, — aparentemente estática quer apenas demonstrar a dinâmica da vida interior. Mais interessado na alma que no corpo o ícone mostra o efeito do Espírito Santo sobre o homem que foi transformado à semelhança divina.

Dessa forma, o autor faz uma abordagem superficial sobre os ícones bizantinos<sup>47</sup>: “No Império Bizantino, os ícones (imagens pintadas e esculpidas de Cristo, da Virgem e dos santos) eram muito populares e serviam como estímulo à devoção. Os principais fabricantes de ícones eram os monges, que enriqueciam com essa atividade” (BOULOS, 2018, p. 195). Um dos pontos que mais fez falta nesta abordagem foi fato de que não é enfatizada a importância das representações imagéticas de Jesus dentro das comunidades cristãs. Segundo Chevitaresh (2016), as imagens que mostram a face de Jesus são datadas a partir da primeira metade do século III, “trata-se de um momento histórico onde as experiências religiosas judaicas e cristãs já se apresentam como distintas” (p. 67). Sendo assim, havia uma pluralidade de experiências culturais na bacia mediterrânea, e o que se tornava bastante comum entre elas era a expressão por meio de imagens.

Em continuidade, o livro, mais precisamente na página 196, traz um tópico intitulado “Os iconoclastas”, que de fato é uma discussão muito importante para compreender os embates políticos e religiosos travados no império contra as iconografias. Contudo, o autor deixou a desejar em alguns aspectos:

Em 726, movido por razões religiosas e políticas, o imperador bizantino Leão XIII proibiu o culto às imagens religiosas e ordenou a destruição de ícones em todo o Império. Quando as imagens começaram a ser destruídas, populares reagiram de forma violenta aos **iconoclastas**; e em vários pontos do Império explodiram revoltas; muitas delas lideradas por monges e interessadas em derrubar o governo imperial. O imperador mandou reprimi-las duramente; decorreu daí uma guerra civil que se prolongou até 843, quando a imperatriz Irene reestabeleceu o direito de culto às imagens (BOULOS, 2018, p.196).

O que mais causou incômodo nessa narrativa foi justamente a forma superficial que ela foi descrita, sem uma explicação contundente para os motivos políticos e religiosos que levaram a proibição do culto às imagens. Tendo em vista que um dos

---

<sup>47</sup> A encarnação de Cristo é a chave hermenêutica do ícone cristão. A tradição diz que o ícone é um evento que envolve diretamente a Deus, não apenas em quanto objeto representado, mas como sujeito operante. O iconógrafo é o Espírito Santo, o homem empresta as suas mãos, o seu espírito e as suas capacidades artísticas (LICARI, 2014, p. 08).

pontos-chave para as discussões iconoclastas <sup>48</sup> foi, segundo Boy (2007), a possibilidade de representação da natureza divina de Cristo. Boy ainda ressalta que retificações sobre o uso de ícones nos cultos já se manifestavam nas comunidades cristãs desde os séculos III e IV, então não foi algo repentino como o texto do livro deixa subentendido.

Então, somente no século VIII é que houve o reaparecimento de muitos debates cristológicos em torno das representações de Cristo, que tanto propunham a defesa dessas representações, como também davam um embasamento teórico para a sua destruição. “O principal questionamento girava em torno da possibilidade de se representar num ícone a natureza divina de Cristo, sem que esta estivesse separada da sua humanidade” (BOY, 2007, p. 56). Seria importante também que autor tivesse trazido nos exercícios do capítulo perguntas dissertativas acerca dessas discussões, contudo, nenhuma questão sequer fez referência a esses aspectos.

Outro livro didático que também traz a discussão da iconografia bizantina é o “*Arariba mais História*”<sup>49</sup>, onde é importante destacar a forma como essa imagem é trabalhada:

**Figura 6** - A Virgem Maria e o menino Jesus entre os imperadores. Mosaico bizantino, Basílica de Santa Sofia, em Istambul, Turquia.



Fonte: FERNANDES, 2018, p. 178.

Há alguns aspectos importantes que podem ser mencionados a respeito da narrativa presente no livro, como a falta de problematização da fonte, das suas simbologias e da sua importância para a manutenção do poder imperial. Dada a

<sup>48</sup>Tanto nos documentos utilizados pelos iconoclastas para justificar a destruição dos ícones, como por exemplo, a carta de Eusébio a Constança (século IV) e as atas do Concílio Ecumênico de Calcedônia (451), quanto naqueles citados para defesa de sua criação e culto, encontram-se complexos e bem formulados argumentos baseados em antigas discussões cristológicas, envolvendo o mistério da Encarnação e a relação das naturezas humana e divina em Cristo. (BOY, 2007, p. 44)

<sup>49</sup> FERNANDES, Ana C. *Arariba mais história*. 1. ed. -- São Paulo: Moderna, 2018.

importância do tema da coroação imperial através das imagens, é impensável que fosse discutido como a iconografia aparece tanto em relevos, mosaicos, pinturas e moedas, e representa expressivamente o conceito da realeza divina em termos figurativos. “A sua expansão, contemporânea à prática da coroação pelo patriarca, é um dos sinais mais representativa das premissas ideológicas da autocracia do imperadores bizantinos (Aurell, 2018, pg. 241).

Além disso, segundo Aurell (2018), quando a cerimônia de posse do imperador se manifestou, foi usada desde o início como uma ferramenta eficaz para tornar esta realidade tangível, por meio da força visual do momento da coroação. Já que “a nível simbólico e a nível visual, da ideia da origem divina da soberania do imperador, uma vez que foi acrescentado de fato uma mediação entre Jesus Cristo e o imperador no momento da solenização da transferência de poder (AURELL, 2018, pg. 240).

Outro ponto essencial e que deveria ter sido abordado pelo livro, é a questão de como a centralidade de Maria e Jesus na composição das imagens, tinha a intenção de levar a mensagem para os fiéis de que estes estavam ao lado dos imperadores, e mantinham uma relação de cooperação entre eles. Assim, reforçavam a ideia dos laços existentes entre a Igreja e o Estado.

Em continuidade, o livro também traz a discussão sobre a iconoclastia, no tópico intitulado “A Questão Iconoclasta” presente na página 177, onde ele diz o seguinte:

A adoração dos ícones dividiu a sociedade bizantina entre os que defendiam as imagens e os que as condenavam. No século VIII, o imperador proibiu o culto aos ícones, por considerá-lo prática de idolatria. A decisão provocou várias revoltas populares, lideradas pelos monges. O governo reagiu perseguindo os monges e ordenando a destruição dos mosteiros. O conflito ficou conhecido como Questão Iconoclasta e se estendeu até o século IX, quando o culto às imagens foi liberado, com exceção das esculturas. (FERNANDES, 2018, p. 177).

Novamente é perceptível a forma simplista que foi tratado o movimento iconoclasta. Não há no livro nenhuma nota explicando a definição de ícone, o que seria de grande importância para uma melhor compreensão do assunto. O autor não especifica qual era o papel dos monges nessas circunstâncias históricas, nem quais eram as motivações das pessoas que defendiam ou que condenavam as imagens.

Caberia ressaltar também que, segundo (BOY, 2007, p. 35), “a legitimação do culto dos ícones pela Igreja, através do II Concílio de Nicéia em 787 e do *Synodikon* da Ortodoxia 843 (que marcou o fim da Querela)”, na qual se afirmava que o ícone

representa o protótipo e conduz a oração do fiel a ele. Então, o autor poderia ter mencionado essa discussão no texto, ou ter colocado uma nota explicativa, para que a narrativa não se resumisse apenas a dizer que posteriormente o culto<sup>50</sup> às imagens foi liberado.

Não pode-se deixar de mencionar que os livros *“Vontade de Saber História”*<sup>51</sup> e *“Estudar História das origens do homem à era digital”*<sup>52</sup> não trazem uma discussão elaborada sobre o império bizantino, principalmente no que diz respeito às experiências religiosas cristãs. O que de fato é algo muito problemático, que acarreta grandes prejuízos à formação da consciência histórica dos alunos.

Segundo Cerri (2011)<sup>53</sup>, a história escolar funciona como uma forma de orientação no tempo, contudo ela não é a única a desenvolver este papel, pois ao existir, ao decidir, ao agir, todo ser humano necessita constituir e colocar em funcionamento a sua consciência histórica, que, por sua vez, já começa a ser formada muito antes da escolarização, “os indivíduos já chegam às escolas com conceitos e preconceitos já arraigados” (CERRI, 2011, p. 112). E assim, ao deixar de abordar discussões tão importantes como o estudo das experiências cristãs no império bizantino, há uma naturalização desses preconceitos e estereótipos acerca da antiguidade, tendo em vista que a consciência histórica está ligada com essas imagens produzidas do passado que nos chegam pelas vias da memória.

Em *“Estudar História das origens do homem à era digital”* o império bizantino não chega nem a ser um tópico do capítulo, ele é apenas mencionado de forma bastante superficial no tópico intitulado “queda do império romano”, que por si só já é bastante problemático, pois o termo “queda” dá o sentido de ruptura, levando a entender que o processo de desestruturação do império foi abrupto. As únicas informações apresentadas são:

---

<sup>50</sup> Algumas das justificativas para a proibição do culto e posterior destruição dos ícones se apoiaram na argumentação de que esta prática legitimaria pensamentos já condenados como heréticos pela Igreja, a saber o Monofisismo e o Nestorianismo. Entretanto, os iconoclastas fizeram, durante a Querela, uma releitura dessas condenações, com o objetivo de fundamentar seus pensamentos contrários aos ícones. (BOY, 2007, p. 36)

<sup>51</sup> Dias, Adriana Machado. **Vontade de saber: história: 6º ano: ensino fundamental**. 1. ed. — São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

<sup>52</sup> Braick, Patrícia Ramos; Barreto, Ana. **Estudar história: das origens do homem à era digital: 6º ano ensino fundamental**. 3. ed. — São Paulo: Moderna, 2018.

<sup>53</sup> O autor elenca que a contribuição da história na escola não é só a compreensão da diferença, da alteridade, permitindo a convivência dentro das sociedades cada vez mais multiculturais, e, simultaneamente, avaliando constantemente o próprio sistema político e social em que se vive de modo que se perceba que a realidade é “histórica, portanto modificável, dependente da ação humana”, e que age para construir um futuro a partir da consciência histórica (CERRI, 2018, p. 126-127).

O Império Romano ainda conseguiu manter-se unificado até o ano 395, quando foi dividido em **Império Romano do Oriente**, com capital em Constantinopla, e **Império Romano do Ocidente**, sediado em Ravena e mais tarde em Milão. O Império Romano do Oriente tornou-se conhecido como Império Bizantino. Ao contrário do ocidental, o Império do Oriente conseguiu resistir aos ataques externos até 1453, quando a capital Constantinopla foi tomada pelos turcos (BARRETO; BRAICK, 2018, p. 188).

É no mínimo questionável a falta de uma abordagem mais detalhada sobre o império bizantino, tendo em vista toda a sua importância para seja possível compreender uma série de aspectos sociais, políticos e religiosos do mundo antigo, que se perpetuam até o presente. Já que, como Boy (2021) afirma, ao se falar de cristianismo, sua circulação e distintas formas de recepção e usos, “não dizem respeito apenas a aspectos teológicos e espirituais, mas podemos perceber também que estão imbrincados com as disputas pelo exercício do poder e da autoridade imperial em Constantinopla (Boy, 2021, p. 52)”.

Já no livro “*Vontade de saber História*” a única discussão sobre império bizantino se encontra na página 165 no tópico intitulado “As tentativas de superação da crise”, onde não se dão muitas informações sobre os aspectos políticos, culturais e sociais do império bizantino, a narrativa é exposta em apenas três linhas: “Ele desfez a Tetrarquia e reuniu o poder em suas mãos, transferindo, em 330, a capital do império para o Oriente, na cidade de Bizâncio, que, posteriormente, passou a se chamar Constantinopla” (DIAS, 2018, p. 165).

Assim, a autora faz essa abordagem superficial, na medida em que está mais preocupada com a mera exposição de acontecimentos políticos e com a sucessão imperial, que com as relações entre o cenário político romano e as experiências culturais, com destaque para as formas de resistência de diferentes categorias sociais frente à ordem social instituída pelas instâncias de poder e já coloca em seguida o tópico intitulado “O cristianismo e a divisão do império”, no qual podemos perceber algumas inadequações históricas:

Durante seu governo, Constantino passou a apoiar os seguidores de uma religião que ganhava cada vez mais espaço no império: o **Cristianismo**. Essa religião surgiu a partir dos ensinamentos de Jesus Cristo e foi difundida lentamente por todo o império. O imperador Teodósio levou adiante os planos de Constantino e tornou o Cristianismo a religião oficial do império, em 391. Além disso, no ano de 395, Teodósio dividiu o império em duas partes: o Império Romano do Ocidente e o Império Romano do Oriente (DIAS, 2018, p. 165).

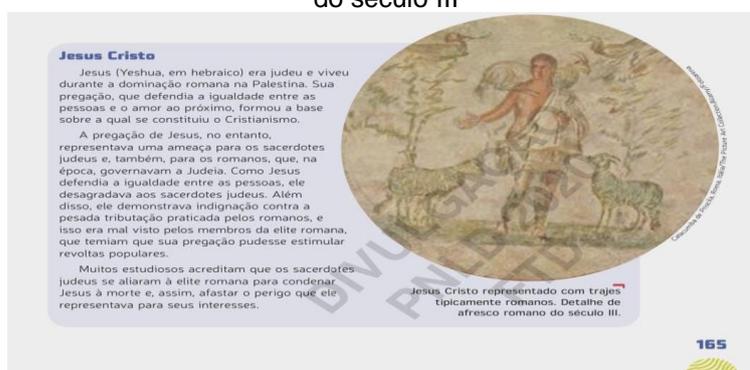
O que mais chama a atenção no excerto acima, é a forma como a narrativa enfatiza que o cristianismo era a religião que ganhava mais espaço no império. E novamente remete à indagação: a qual cristianismo se refere? Pois o autor dá a entender que o movimento era uníssono e singular. Em seguida, ele reforça que essa religião surgiu a partir dos ensinamentos de Jesus Cristo, reafirmando uma visão teológica, a se referir a Jesus como Cristo e não como Jesus de Nazaré, além de que também não há qualquer menção sobre o cristianismo ter advindo do judaísmo.

Nesse sentido, seria interessante que o livro abordasse a discussão feita por Alonso e Barroso (2009) de que o cristianismo é proveniente de uma das muitas vertentes do judaísmo, e que o cristianismo como conhecemos hoje não surgiu de forma abrupta e homogênea, nem mesmo na sua denominação. “Isso decorreu de tensões com grupos e regiões específicas, como é comum em qualquer grupo dissidente” (Alonso e Barroso, 2009, p. 01).

Ao fazer esse tipo de abordagem, o livro didático pode levar os alunos a pensar o cristianismo como uma religião pura, que nunca sofreu dissidências, e que não teve relações com o mundo helênico, romano, e até mesmo africano.

Com isso, o autor encerra o tema mostrando um pequeno texto narrando a história de Jesus Cristo, já o colocando novamente sob a nomenclatura teológica, acompanhado de uma figura de Jesus representado em com trajes tipicamente romanos, um afresco romano do século III. A figura é apenas mostrada, não é problematizada, nem mesmo no texto. Observe:

**FIGURA 7** - Jesus Cristo representado com trajes tipicamente romanos. Detalhe de afresco romano do século III



Fonte: DIAS, 2018, p.165.

É possível perceber na figura uma das representações de Jesus como o Bom Pastor, que é um dos afrescos mais antigos já encontrados. Segundo Renders (2013), a figura representa uma época onde não se podia erguer publicamente

representações da fé crista. A imagem também possibilita o interesse em mostrar Jesus como um bom pastor, para que houvesse uma identificação com ele por parte de pessoas marginalizadas na sociedade. “Por outro lado, a imagem do pastor articula também um Deus que não exclui este grupo social” (2013, p. 08).

Então, seria interessante que os autores do livro tivessem apontado as problematizações da fonte iconográfica. Mostrando ao aluno as estratégias de poder que são inerentes a iconografia, tendo em vista que as representações imagéticas são estratégias de manipulação e de interesse daqueles que as produzem. Qualquer fonte histórica permite várias interpretações, a depender do sujeito que a observa.

Considerando que as pesquisas historiográficas do Jesus histórico mostram que o ambiente político-social que Jesus estava inserido era marcadamente camponês, onde a pobreza e a injustiça era predominante. Como ressalta Nascimento (2018), Jesus era um judeu pobre, camponês e analfabeto, que instaurou na metade do século I um movimento contra imperial, onde ele buscou instaurar um reino centrado na justiça e na paz. Sendo assim, quando ele está instaurando esse reino de Deus, se opõe ao império. Com isso, esse projeto de Reino de Deus<sup>54</sup> “dialogava com os setores mais esquecidos e explorados pela administração imperial, e que por se opor ao ordenamento jurídico, político e econômico romano – aglutinado, sobretudo na política da “Pax Romana” (NASCIMENTO, 2018, p. 35).

Dessa maneira, diante do debate que foi feito ao início do tópico, é perceptível também que nos quatro livros analisados não há discussões acerca do Concílio de Nicéia e do Concílio de Calcedônia, o que é algo bastante preocupante, tendo em vista o papel de suma importância desses concílios para a afirmação do cristianismo niceno, autoproclamado ortodoxo. Outro ponto a se ressaltar, é que os autores dos LDS não fizeram menção a fontes neotestamentárias durante o decorrer das narrativas. Já que “o principal motivo de a Bíblia fazer parte de nossa educação é o fato de ela ser uma importante fonte de cultura literária” (DAWKINS, 2007, p. 347 apud SOUZA, 2021, p. 195). Ou seja, os textos neotestamentários devem ser lidos e

---

<sup>54</sup> Entendemos “Reino de Deus” como um termo de forte cunho não apenas religioso, mas também político, que funcionara como um elemento de oposição dos judeus aos projetos imperialistas adotados por sucessivos governos étnicos. No entanto, queremos apontar que este termo não pressupõe um espaço territorial e uma identidade étnica como condicionantes de sua impetração. Antes disso, ele quer denotar uma nova forma de distribuição econômica, um novo tipo de organização humana e uma nova ordem social para o mundo, pautados em atributos como justiça, paz e igualdade (CROSSAN; BORG, 2007). É a partir da oposição ao “Reino de Roma” e seus projetos distintos encontrados no âmbito de suas particularidades, que entenderemos melhor o contexto das situações sócio-políticas que ocorreram na Palestina judaica no I século e que levam Jesus a estabelecer uma oposição ideológica junto ao Império de Roma (NASCIMENTO, 2018, p. 35).

analisados sob a perspectiva histórica, pois estes possuem muitos aspectos importantes para a compreensão de uma dada sociedade no interior de um tempo e espaço específico.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as narrativas históricas acerca dos cristianismos nos LDs de História, tendo em vista o Guia do PNLD para o triênio 2018-2020, no intuito de problematizar o processo no qual essas narrativas históricas são produzidas no ensino escolar de História. Dessa forma investigamos a relação entre o discurso escolar e a historiografia do Jesus histórico, analisando o modo como as narrativas históricas acerca dos cristianismos são construídas nesses materiais pedagógicos.

Partimos da premissa de que a religião cristã faz parte de uma cultura histórica plural, formada e expandida através de discursos maleáveis. Diante disso, estabelecemos categorias de análises que demonstram as diferenciações entre o Jesus histórico e o Jesus teológico, atestando a emergente necessidade de se construir narrativas históricas acerca dos cristianismos no ensino escolar de História, haja vista que estas ainda encontram-se carregadas, em grande medida, dos discursos teológicos sobre os cristianismos e a vida de Jesus. Esses discursos de cunho teológico precisam ser problematizados, tendo em vista se tratar de uma narrativa singular dos cristianismos, que tende a suprimir as intencionalidades históricas do movimento religioso e de suas narrativas bíblicas.

Com isso, apontamos neste trabalho a heterogeneidade das experiências religiosas cristãs, demonstrando as diversas abordagens e percepções sobre a vida de Jesus no tocante às origens cristãs e à propagação do movimento, questionando o processo formativo da narrativa escolar acerca a história dos cristianismos e da figura de Jesus nos livros didáticos de História e a forma como ele representa intencionalidades políticas de um projeto nacional-imperialista.

Para tanto, foi de suma importância analisar as inúmeras perspectivas historiográficas brasileiras acerca da escrita da história antiga nos livros didáticos de História, que apontam as formas como a história antiga é produzida nos LDs, caracterizada necessariamente pelo viés das tradições. Além disso, também ficou evidente o descompasso entre as abordagens historiográficas e a produção dos LDs, que não seguem a mesma narrativa, sobretudo em virtude da falta de especialistas em história antiga no processo de produção dos LDs.

Nosso estudo evidencia como a história das religiões presente nos LDs de história ainda se encontra relacionada com aspectos de ordem teológica e

fenomenológica, destacando a história dos cristianismos e da vida de Jesus de forma ontológica e essencialista. Isso porque os LDs de História introduzem uma narrativa tradicional acerca da história das religiões, destacando os cristianismos como se eles fossem uma religião singularizada e uniforme, sendo “a verdadeira religião” a ser seguida, estando quase sempre carente de problematização histórica e seguindo um projeto político que institucionaliza uma memória oficial.

Consideramos preocupante a forma como essas narrativas vêm sendo construídas na escrita escolar do ensino de História, sobretudo em virtude dos LDs se caracterizarem como principal ferramenta do processo de ensino-aprendizagem na educação brasileira. É necessário que estes materiais pedagógicos sejam historicizados, tal como buscamos fazer, haja vista que o LD é resultado da cultura histórica, materializando a produção de sentidos pela rememoração e narração, além de também ser instrumento dessa cultura histórica, viabilizando ou inviabilizando a problematização histórica. Com isso, percebe-se que o LD traz consigo preceitos, culturas e ideologias, refletindo sobre as formas como uma determinada sociedade pensa e ensina sobre o passado, além de fundamentar uma versão oficial dos sujeitos e suas singularidades.

Nesses materiais, Jesus é representado por um viés teológico, com pouca ou nenhuma problematização dele enquanto sujeito histórico. Nos LDs alvo de nossa investigação percebemos que nem mesmo o lugar de nascimento do sujeito é estudado segundo as novas abordagens historiográficas, visto que as novas pesquisas apontam que Jesus teria nascido em Nazaré e não em Belém da Judéia, como tradicionalmente se propaga. Além disso, as fontes neotestamentais não são utilizadas como uma fonte histórica a ser analisada, pelo contrário, elas são tidas como escrituras sagradas portadoras de verdades, respaldando o caráter teológico dessas narrativas. As fontes imagéticas também são comumente inseridas como meras ilustrações.

Não nos cabe aqui diminuir a importância dos LDs como materiais pedagógicos necessários no processo de ensino aprendizagem, mas sim apontar como esses recursos requerem mais atenção. Propomos o estudo analítico desses materiais ao considerarmos que eles sejam um objeto cultural emergido por interesses mercantis, sociais, pedagógicos e ideológicos. Como podemos notar o longo da discussão, essas características refletem diretamente no modo como as narrativas acerca dos

cristianismos e da vida de Jesus são conduzidas nesses materiais, que também refletem as relações de poder inerentes ao seu processo de produção.

## **FONTES**

BARRETO, A; BRAICK, P. R. **Estudar história: das origens do homem à era digital**. 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

BOULOS, A. **História sociedade e cidadania**. 4. ed. – São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>> Acesso em 21 de setembro de 2021.

BRASIL. **Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 12.01.2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2011.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm) Acesso em: 20 set. 2021.

*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, 20 de dez. de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Informe nº 25/2013, de maio de 2013**. 2013a. COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa nº 7, de 5 de abril de 2007**. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelink.php?numlink=1-83-32-2007-04-05-7>>. Acesso em: 21/04/2021.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da religião**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <[https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag\\_203\\_Religi%C3%A3o\\_Evang\\_miss%C3%A3o\\_Evang\\_pentecostal\\_Evang\\_nao%20determinada\\_Diversidade%20cultural.pdf](https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag_203_Religi%C3%A3o_Evang_miss%C3%A3o_Evang_pentecostal_Evang_nao%20determinada_Diversidade%20cultural.pdf)>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

DIAS, A. M. **Vontade de saber: história**. 1. Ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

DURUY, V. **Compêndio da História Universal**. Trad. Francisco Bernardino de Souza. Rio de Janeiro. Ed. B. L. Garnier. 1865.

FERNANDES, A. C. **Arariba mais história**. 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2018.  
PARLEY, P. **História Universal resumida para uso das escolas dos Estados Unidos da América do Norte**. Trad. Lourenço José Ribeiro. Rio de Janeiro: Eduardo & Henrique Larmmert, 1869.

**REFERÊNCIAS**

ALONSO, Ana C. C.; BARROSO, André. Religiões Comparadas: Produções originais ou interações culturais?. **RJHR** 2:1, 2009.

ANGOLD, M. Bizâncio: A Ponte da Antiguidade para a Idade Média. São Paulo: Imago, 2002.

AGNOLIN, A. **História das religiões**: perspectiva histórico-comparativa. São Paulo: Pauninas, 2013.

AGNOLIN, A. O debate entre história e religião em uma breve história da história da religião. **Projeto História**, São Paulo, n.37, p. 13-39, dez. 2008.

ALBUQUERQUE, A. B. Historiografia e religião. **Revista Nures**, São Paulo, nº 5, Janeiro/Abril 2007.

AQUINO, M. As representações das religiões nos livros didáticos de história: perspectivas interpretativas. In: SEMANA DE HISTÓRIA DA UENP, 26 (Universidade Estadual do Norte do Paraná), 2014, Jacarezinho - PR. **Anais...** Jacarezinho - PR: UENP, 2014, p. 263-275.

ARBEX, Pedro. Teologia Orante na Liturgia do Oriente. São Paulo: Ave Maria, 1998

ASSIS, A. **A teoria da história de Jörn Rüsen**: uma introdução. Goiânia: Editora da UFG, 2010.

AURELL, J. La iconografía de la coronación celeste del emperado em Bizancion: la negación simbólica de la mediación eclesiástica. Pamplona, España: **Buzantion Nea Hellás**, nº 37, 2018.

BARRETO, A. **O Simbolismo na arte cristã do período Bizantino**. 2009. 72 f. Tese (grau de Bacharel no curso de Artes Visuais) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Santa Catarina. Disponível em: <[www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003E/00003EEB.pdf](http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003E/00003EEB.pdf)>. Acesso em: 23/08/2016.

BELTING, H. **Imagen Y Culto**: Una historia de la imagen anterior a la edad del arte. Ediciones AKAL, S.A, Madrid – España, 2009.

BARNABÉ, L. E. De olho no presente: história antiga e livros didáticos no século XXI. **OP SIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 114-132 - jul./dez. 2014.

BARNABÉ, L. E. A história antiga em compêndios franceses e brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o caso Justiniano José da Rocha: História, disciplina escolar e impresso (1820-1865). 2019. **Tese** (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras. Assis, 2019

BITTENCOURT, C. M. F. O livro didático entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

Boy, R. V. **Circulação, Recepção E Usos Do Cristianismo No Império Bizantino Tardo-antigo: Um Estudo De Caso**. *Historias Del Orbis Terrarum* 26, 2021.

BUARQUE, V. A. C. Uma história moral, apologética e moderna? A escrita católica do século XVIII ao início do século XIX. **História da Historiografia**, n.06, 2011.

CABRINI, C. et. al. **Ensino de História**: revisão urgente. ed. rev. e ampl. São Paulo: EDUC, 2000.

CAIMI, F. E. O livro didático no contexto do PNLD: desafios comuns entre as disciplinas escolares. In: ANPED SUL, 10. **Anais...** out. 2014, Florianópolis. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/646-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/646-0.pdf). Acesso em: 07/05/2021.

CAIMI, F. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, 4, 3, 2016.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. SP: Contexto 2019.

CASSIANO, C. C. F. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2017.

CASSIANO, C. C. F. O mercado de livros didáticos no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. **Tese** (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHEVITARESE, A. L. **Cristianismos**: Questões e Debates Metodológicos. Rio de Janeiro: Kliné, 2016.

CHEVITARESE, A. Cristianismo e Império Romano. In: SILVA, G. V.; MENDES, N.M. (Org.). **Repensando o Império Romano**: perspectiva socioeconômica, política e cultural. RJ: Mauad, 2006.

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

CHEVITARESE, A. L.; CORNELLI, G. e SELVATICI, M. **Jesus de Nazaré**: uma outra história. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa – **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, 2004.

COLVEIRO, R. B.; MACHADO, J. P.; PORTO, L. F. Os reveses do ensino de História Antiga no Brasil. **Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society**, v. 05, ed. especial, abr., 2019.

COELHO, A. L. S.; BELCHIOR, Y. K. A BNCC e a história antiga: uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. **Mare Nostrum**, n. 8, 2017.

CROSSAN, J. D. **O Nascimento do Cristianismo**: o que aconteceu nos anos que se seguiram a execução de Jesus. São Paulo: Paulus, 2004.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EHRMAN, B. D. **Como Jesus se tornou Deus**. São Paulo: LeYa, 2014.

EUFRÁSIO, T. M. Calcedônia e Constantinopla II e III: os dogmas cristológicos na Gaudium et Spes 22 e a Imago Dei. **Encontros Teológicos**, Florianópolis, V.31, N.2, Mai-Ago. 2016, p. 341-356

FARIA, L. A. S. “Quem vos ouve, ouve a mim”: Oralidade e Memória nos Cristianismo Originários. Rio de Janeiro: **Klíne**, 2011.

FARIA JUNIOR, C.; SOUZA, F. H. S. A condenação do arianismo (século IV d.C). **Revista Jesus Histórico**, IX, n.16, 2016. Disponível em <http://www.revistajesushistorico.ifcs.ufrj.br/>

FARIAS JÚNIOR, J. P.; LIMA, G.C. ensino de história antiga no século XIX: reflexões sobre os compêndios didáticos de história oitocentistas como fonte histórica. IN: FARIAS JÚNIOR, J. P.; CERQUEIRA, M. D. F.; LIMA, G. C. (ORG.). **História, educação e ensino no Brasil: entrelaçando saberes**. Teresina: EDUFPI, 2019.

FARIAS JÚNIOR, J. P. **História Antiga**: trajetórias, abordagens e metodologias de ensino. Minas Gerais: Navegando, 2020.

FARIAS JÚNIOR, J. P. Reflexões em torno do ensino de História Antiga na graduação: relato de experiência a partir da Universidade Federal do Piauí. *Sobre Ontens*, v. 1, p. 1-13, 2016. Cf. páginas 3-4.

FARIA, L. A. S. Da legitimidade de um cristianismo plural. **Revista Jesus Histórico**. RJ, v 1. p. 121-135, junho de 2016.

FARIAS JUNIOR, J. P.; MOURA, R. G. História dos cristianismos no livro didático: considerações sobre a narrativa histórica escolar. **Perspectivas e diálogos**: Revista de História Social e Práticas de ensino, v. 02, n. 06, 2020.

FAVERSANI, F.; CAMPOS, C. E. C. Prof. Fábio Faversani ressalta o crescimento dos estudos da antiguidade no Brasil. (Entrevista). **Philía**: Jornal Informativo de História Antiga (Rio de Janeiro), ano XII, n. 32, nov./dez., 2009.

FAVERSANI, F. Ler e Escrever: Livros Didáticos. **Heláde**. Revista Eletrônica de História Antiga. v. 2, Número Especial. 2001.

FEITOSA, L. M. G. C.; SILVA, G. J. O mundo antigo sob lentes contemporâneas. In:

FUNARI, P. P. A; SILVA, M. A. O. (Orgs.). **Política e identidades no mundo antigo**. SP: Annablume, 2009.

FRANCO JÚNIOR, H; ANDRADE FILHO, R. O. **O Império Bizantino**. São Paulo: Brasiliense, 1985

FRAZÃO JUNIOR, Valtemario S. **Abordagem Contemporânea da Cristologia do Concílio de Calcedônia**. 2015. Tese (Doutorado em Teologia) – PUC, Rio de Janeiro, 2015.

FREYNE, Sean. **Jesus, um judeu da Galiléia**: nova leitura da história de Jesus. Ed. Paulus, vol. 1, 2008.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FRANCO JUNIOR, H. Os estudos medievalísticos no Brasil. **Projeto História**, PUCSP, v.7, p. 169-179, 1987.

FRANCO, M. L. P. B. O livro didático e o estado. **ANDE**, ano I, nº 5, p. 19-24, 1992.

FUNARI, P. P. A. Cidadania, erudição e pesquisa sobre a Antigüidade Clássica no Brasil. **Boletim do CPA**, Campinas, n. 3, p. 83-97, 1997.

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

FUNARI, P. P. Apresentação. In: FUNARI, Pedro Paulo de Abreu (org.). **Repensando o Mundo Antigo**. Col. Textos Didáticos, n. 47. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005.

FUNARI, P. P. A., SILVA, G. J. da. Os avanços da História Antiga no Brasil. In: **História Antiga**: contribuições brasileiras. São Paulo: Annablume, 2008. p. 07-09.

GABATZ, C.; ZEFERINO, J. As contribuições de Émile Durkheim para compreender a religião na contemporaneidade. **Revista Eletrônica Correlatio**, v. 16, n. 2, dezembro de 2017.

GONÇALVES, A. T. M.; SILVA, G. V. O ensino de História Antiga nos livros didáticos brasileiros: balanços e perspectivas. In: CHEVITARESE, A. L.; CORNELLI, G.; SILVA, M. A. O. (Org.). **A tradição clássica e o Brasil**. Brasília: Fortium, 2008.

GONÇALVES, A. T. M. Os Conteúdos de História Antiga nos Livros Didáticos Brasileiros. **Revista Eliade**, v. 2, ed. Especial, p. 09-13, 2001.

GRILLO, J. G. C.; FUNARI, P. P. A. Os primeiros cristãos e o culto imperial romano. In: MAGALHÃES, A. P. T.; LIMA, M. S. (Org.). **Cotidiano, poder e relações sociais entre a Antigüidade e a Idade Média**. Maringá: Eduem, 2016.

GUARINELLO, N. L. Uma morfologia da História: As formas da História Antiga. **Politeia**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2003.

HEINRICH, Denzinger.; HÜNERMANN, Peter. **Compêndio dos símbolos, definições e declarações de fé e moral da Igreja Católica**. São Paulo: Ed. Loyola. 2006.

LE GOFF, J.; NORA, P. **História: novas abordagens**. Tradução de Henrique Mesquita. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LEITE, P. G. Ensino de História, reformas do ensino e percepções da Antiguidade: apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira. *Mare Nostrum*, v. 8, 2017.

LIMA, A. B. Estado, políticas públicas e educação no Brasil. In: LIMA, A. B (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, D. B.; PEREIRA, R. B. Panorama Histórico do Dogma Trinitário do Concílio de Nicéia até o de Constantinopla. **Revista Pax Domini**, Faculdade Boas Novas, v. 2, p. 122 – 145, mar. 2017. Disponível em <https://periodicos.fbnovas.edu.br/index.php/pax>.

LIMA, G. C. **A escrita da democracia ateniense nos compêndios de história universal do brasil de 1854 a 1878**. 2020. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências Humanas e Letras. Teresina, 2020.

LIMA, L. L. G; HONORATO, C. T.; CIRIBELLI, M. C.; SILVA, F. C. T (ORG.). **História e Religião**. Rio de Janeiro: FAPEJR: MUAD, 2002.

LIMA, L. J. Entre a ortodoxia e a heterodoxia: conflitos simbólicos e relações de poder entre cristianismos na antiguidade e o caso da Biblioteca de Nag Hammadi. **Dissertação** (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS, 2006.

MARVILLA, M.; SILVA, G. V. Como este imperador vencerás. **Revista Agora**, Vitória, nº 2, 2005, p. 1 – 60.

MATA, S. **História e Religião**. [História e Reflexões, 13]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

MELO; F. G. Estado e políticas públicas para o livro didático no Brasil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 03, p. 547-562, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9716>>. ISSN: 1519-9029.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Rev. Bras. Hist.** [online], v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível

em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>>. Acesso em: 15/05/2021.

NASCIMENTO, W. B. **Cristianismos na Antiguidade e Livros Didáticos**: Um Manual Pedagógico Como Proposta ao Ensino de História Voltado ao Professor (a) do Ensino Médio. 2018. 124f. Dissertação (Mestrado – História, Ensino e Narrativas), Universidade Estadual do Maranhão, 2018

OLIVEIRA, C. S. de. A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Doi 10.11606/T.48.2021.tde-19102021. Acesso em: 22 de out. 2021.

OLIVEIRA, J. C. M. O conceito de antiguidade tardia e as transformações da cidade antiga: o caso da África do Norte. **Revista de E. F. e H. da Antiguidade**, Campinas, n 24, p. 123-135, jul. 2007/jun. 2008.

OLIVEIRA, J. C. M. CARTAS E REDES DE COMUNICAÇÃO NO MEDITERRÂNEO DURANTE A ANTIGUIDADE TARDIA: O CASO DA CONTROVÉRSIA PELAGIANA. **Rev. hist.** (São Paulo), n. 173, p. 53-80, jul.-dez., 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2015.107391>>. Acesso em: 10/11/2019.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios & procedimentos. 6º ed. São Paulo: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília: MEC/SEF, 1997-1998.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: INEP, 2014.

PAPA, H. A; CARVALHO, M. M. A estratégia retórica utilizada na contenda entre cristãos nicenos versus cristãos arianos no século IV d.C. In: JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS/ CICLO DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS DO PR E SC/ EDUCAÇÃO, POLÍTICA E RELIGIOSIDADE, 7, 6. 2009, Maringá. **Anais (on-line)**... Maringá.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino de 2º Grau**. São Paulo: Ática, 1990.

PINHEIRO, R. A. B. Cristianismo e Ecclesia na passagem da Antiguidade Tardia para a Idade Média. **Revista História e Cultura**. São Paulo, v.2, n.3, p. 297-317, 2013.

PRADO, A. P.; JÚNIOR, A. M. S. História das religiões, história religiosa e ciências da religião em perspectiva: trajetórias, métodos e distinções. **Religare**, v.11, n.1, março de 2014, p.04-31.

PEREIRA, N. M., & Rodrigues, M. C. M. (2018). BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(107). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>

PETERS, J. L. A história das religiões no contexto da história cultural. **Faces de Clio**, Juiz de Fora, v. 1, n.1, jan/jun., 2015.

POMPA, S. **Religião como tradução**: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil Colonial. São Paulo: EDUSC, 2003.

REIS, R. L. **O discurso de Agostinho de Hipona contra o pelagianismo a partir da obra De gestis Pelagii**: identidade, diferença, católicos e hereges no século V d.C. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2017. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_8681\\_O%20discurso%20de%20Agostinho%20de%20Hipona%20contra%20o%20pelagianismo%20a%20partir%20da%20obra%20%27De%20gestis%20Pelagii%27%20%28Disserta%E7%E3o%29.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_8681_O%20discurso%20de%20Agostinho%20de%20Hipona%20contra%20o%20pelagianismo%20a%20partir%20da%20obra%20%27De%20gestis%20Pelagii%27%20%28Disserta%E7%E3o%29.pdf)>. Acesso em: 08/05/2021.

RODRIGUES, M. R. C. O monofisismo no reinado de Justiniano (527-565) . **Revista de História**, São Paulo, 1963, n 55, setembro 1963. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.1963.122122>>. Acesso em: 11/11/2019.

RUBENSTEIN, R. E. **Quando Jesus se tornou Deus**: a luta épica sobre a divindade de Cristo nos últimos dias de Roma. Tradução Marija C. Mendes. – Rio de Janeiro: Fisus, 2001.

RÜSEN, J. O livro didático ideal. In: **Jörn Rüsen e o Ensino de História/ Organizadores: Maria auxiliadora Schimidr, Isabek Barca, Estevão de Rezende Martins** – Curitiba: ED. UFPR, 2011. p. 109-127, tabs.; 20 cm. – (Série pesquisa; n. 168).

RÜSEN, J. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: **Jörn Rüsen e o Ensino de História/ Organizadores: Maria auxiliadora Schimidr, Isabek Barca, Estevão de Rezende Martins** – Curitiba: ED. UFPR, 2011. p. 93-108, tabs; 20 cm. – (Série pesquisa; n. 168).

RORIGUES, E. Questões epistemológicas do ensino religioso: uma proposta a partir da ciência da religião. **Interações: Cultura e Comunidade**, vol. 8, n. 14, julho-diciembre, p. 230-241, 2013.

SANTOS, D. Novas considerações sobre ensino e pesquisa de história antiga no Brasil. **Mare Nostrum**, n. 8, 2017.

SANTOS, D. O Ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. *Outros Tempos*, v. 16, n. 28, 2019.

SANTOS, L. J. S. Donatistas X Católicos: a construção da identidade cristã nos embates entre as igrejas africana e romana, no século IV. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPHU-RIO, 17. 2016, RJ. **Anais (on-line)...** Instituto Multidisciplinar-URFJ, 2011. Disponível em: <[http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1466970515\\_ARQUIVO\\_Artigo\\_Lurbia.pdf](http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1466970515_ARQUIVO_Artigo_Lurbia.pdf)>. Acesso em: 10/05/2021.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SELVATICI, M. Nascimento e crucificação de Jesus e a primeira história do cristianismo. *IN*: CHEVITARESE, André L.; CORNELLI, Gabriele; SELVATICI, Monica. (org.). **Jesus de Nazaré: uma outra história**, São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006. p. 26-40

SILVA, M. A. Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. 1999. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SILVA, G. V. Simplificações e Livro Didático: um estudo a partir dos conteúdos de História Antiga. **Revista Eliade**, v. 2, ed. Especial, p. 18-22, 2001.

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

SILVA, S. C. Aspectos do ensino de história antiga no Brasil: algumas observações. **Alétheia: Revista de estudos sobre Antigüidade e Medievo**, v. 1, 2010.

SILVA, E. M. Estudos de religião para o novo milênio. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas, propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 205-215.

SILVA, A. R. C.; MANCINI, S. A abordagem histórica nos estudos de religião: ambiguidades estruturais e desafios contemporâneos. **Reflexão**, Campinas, 42 (2):145-152, jul./dez., 2017.

SILVEIRA, V. C. Reflexões sobre o conceito de “Antiguidade Tardia” 2011. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26. 2011. SP. **Anais (on-line)...** São Paulo: (USP) Cidade Universitária, 2011. Disponível em: <<http://www.snh2011.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 10/05/2021.

STAMATTO, M. I.; CAIMI, F. E. O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos. **Revista Educação em Questão**, Lagoa Nova, Natal, v. 54, n. 41, p. 220-250, maio/ago. 2016. Disponível em: <://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v54n41.pdf>. Acesso em: 08/05/2021.

TAMANINI, P. A. Os ícones e seus signos: a aplicabilidade das imagens nas pesquisas e estudos da História do Império Bizantino. **História: Questões e Debates**, Curitiba, volume 65, n.1, p.337-358, jan./jun. 2017.

TAVARES, A. L. C. **A presença da História Antiga nos compêndios didáticos de História da Primeira República e a construção identitária nacional**. 2012. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus de Franca, 2012.

TOLEDO, M. A. L. T. A disciplina de História no Império Brasileiro. **Revista Histedbr On-line**, n. 17, p. 1-10, 2005.

TOMMASO, W. S. de. **O Pantocrator de Claudio Pastro: importância e atualidade**. 2013. 307 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em < <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/1897> > Acesso em abril de 2019.

TOMMASO, W. S. de. **Arte sacra e arte religiosa. Imagem e culto**. 2013. 307 f. São Paulo, 2013. Disponível em < <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/1897> > Acesso em abril de 2019.

TOMMASO, W. S. de. **A imagem no cristianismo**. 2013. 307 f. São Paulo, 2013. Disponível em < <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/1897> > Acesso em abril de 2017.

VASILIEV, A.A. **History of the Bizantine Empire 324-1453**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1952.