

O Rural no Ensino de História: Currículo, Antiguidade e Histórias Globais

The rural in history teaching: curriculum, antiquity and global histories

Uiran Gebara Silva

 <https://orcid.org/0000-0002-9547-334X>

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Resumo: O propósito deste trabalho é tratar da presença, no Ensino de História, dos temas, sujeitos e processos sociais localizados em espacialidades rurais e definidos por atividades agrárias, demonstrando como e por que a Antiguidade oferece uma posição privilegiada para refletir sobre esta questão. Ao analisar os conceitos de rural e agrário nos documentos que compõem e orientam o Currículo de História, esta apresentação se foca nas suas manifestações associadas aos objetos de conhecimento da Antiguidade e, em menor medida, aos de outras temporalidades. Pretendo abordar o problema da relação entre o rural e o ensino de História a partir de duas questões. A primeira indaga sobre o lugar do rural no currículo de História e, para isso, pretendo observar como os PCNs e a BNCC apresentam este conceito. A segunda questão deriva da hipótese de que o conceito de “rural” ser uma categoria que articula experiências locais e globais de “ruralidade”, o que tem muitas implicações para os objetos de conhecimento ligados à Antiguidade. Na parte final do artigo discutirei em que medida essas questões remetem aos impactos da Nova História Global sobre o estudo de Sociedades da Antiguidade e em que medida isso abre opções para o ensino de História e História Antiga.

Palavras-chave: Currículo. Antiguidade. História Agrária. História Global.

Abstract: The purpose of this work is to deal with the presence in History Teaching of the themes, historical subjects and social processes localized in rural spatialities and defined by agrarian activities, showing how and why Ancient History offers a privileged position for thinking about this presence. When analyzing the concepts or “rural” and “agrarian” in the official documents that compose and instruct the Brazilian History Curriculum, this article focuses on their manifestations in objects of knowledge from Antiquity and, to a lesser extent, from other temporalities. The article approaches the relation between the concept of “rural” and Historical Education by dealing with two different questions. The first one concerns the place of the “rural” in the Brazilian History curriculum I examine that issue by analyzing how the Brazilian National Curricular Parameters (from the 1990s – PCNs) and the more recent Common National Curricular Base (2016 – BNCC) present this concept. The second question arises from the hypothesis that the concept of rural articulates local and global experiences of “rurality”, which has several implications for the objects of knowledge related to Ancient History. In the concluding observations, the article reflects on such articulation by reflecting on the impacts of the New Global History (as a development of the Spatial Turn) on the investigation of Ancient Societies and the possibilities that this creates for teaching History.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Keywords: Curriculum. Antiquity. Agrarian History, Global History.

Introdução

Neste artigo gostaria de tratar da presença da noção de rural no Ensino de História a partir das suas manifestações nos documentos curriculares nacionais. Meu olhar consiste em observações bem delimitadas pela minha própria trajetória intelectual, minha formação, meu lugar dentro do sistema educacional brasileiro e da institucionalidade acadêmica. Todas essas posicionalidades também derivam, por sua vez, dos meus condicionamentos de classe, raça e gênero. Como historiador e professor de história, minha área de trabalho é a História Antiga e, dentro desta área, me especializei no estudo do campesinato romano. Este objeto necessariamente leva à problemática ligada aos sujeitos e aos processos sociais localizados em espacialidades rurais e definidos por atividades agrárias (Anderson, 2000; Cardoso, 2002; Finley, 1999; Liverani, 2016; Osborne, 1987; Schiavone, 2005; Ste. Croix, 1998; Vernant & Vidal-Naquet, 1989; Yoffee, 2013). Contudo, além de ser minha especialização como pesquisador na área da História Antiga, proponho neste artigo que os objetos de conhecimento pertinentes ao “rural” no recorte da História Antiga oferecem uma posição privilegiada para refletir sobre esta temática no que diz respeito ao Ensino de História na Educação Básica. Assim, ao analisar os conceitos de rural e agrário no currículo de História, vou me focar nas suas manifestações associadas aos conteúdos de Antiguidade e, em menor medida, aos de outras temporalidades.

Assim, pretendo abordar o problema da relação entre o rural e o ensino de História a partir de duas questões. A primeira indaga sobre o lugar do rural no currículo de História e, para isso, pretendo observar como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentam este conceito. A segunda questão deriva da hipótese do conceito de “rural” ser uma categoria que articula experiências locais e globais de “ruralidade”, o que tem muitas implicações para os conteúdos ligados à Antiguidade. Na parte final da apresentação lidarei com isso refletindo sobre os impactos da Nova História Global (Crossley, 2015) sobre o estudo de Sociedades da Antiguidade e em que medida isso abre opções para o ensino de História e História Antiga.

Pressupostos

Alguns pressupostos teóricos e metodológicos são importantes e gostaria de mencioná-los no começo do texto. As questões que giram em torno da importância do rural no Ensino de História podem ser abordadas a partir de diversos ângulos: pensando a sua presença pura e simples no currículo, sua manifestação em materiais de apoio, ou na própria sala de aula; ainda assim, na sala de aula, é possível refletir, por um lado, sobre as configurações e sentidos do “rural” como conteúdo abstrato, ou, por outro, sobre as estratégias de ensino e aprendizagem dessa noção. Essa variedade reflete as múltiplas opções de objeto de investigação e métodos disponíveis para o pesquisador em Ensino de História (Costa e Oliveira, 2007). Por razões de foco, a reflexão que será desenvolvida aqui busca onde este conceito se situa no currículo escolar de História. Tal delimitação pode diminuir o leque inicial de



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

possibilidades, mas oferece, em contrapartida, uma gama específica de dificuldades.

Pensar o currículo significa lidar com normatizações e prescrições, mas também com as práticas que efetivam o currículo. Tal diferenciação abre a pesquisa para a oposição entre currículo formal e currículo real, isto é, aquilo que é prescrito em oposição àquilo que realmente é ensinado (Bittencourt, 2008, p. 104). Essa oposição não deve ser ontologizada, como se houvesse duas realidades reciprocamente estanques. O normativo e o ativo se retroalimentam, se definem mutuamente, mesmo que em certos momentos haja a predominância de um ou do outro. Ivor Goodson diz que o currículo pré-ativo e o interativo se autodeterminam (2005, p. 42-51). É possível também vincular a essa diferenciação o desenvolvimento histórico das teorias do currículo, hoje em dia caracterizada na literatura como teorias tradicionais, críticas e pós-críticas (Silva, 1999; Gabriel, 2019). A diferença entre a concepção do currículo como normativa e como prática, com as teorias tradicionais dando predominância para o currículo como normatização e as teorias críticas dando predominância para a prática, engendrando currículos locais. As duas primeiras correntes teóricas ainda pensam o currículo como seleção de conteúdos, de conjunto de saberes e conceitos. Já as teorias pós-críticas seriam uma radicalização das teorias críticas, enfatizando a construção discursiva da lógica curricular como normatização de corpos, sujeitos e, principalmente, identidades.

A perspectiva do currículo como normatização em geral cria em nós a expectativa de encontrar uma prática institucional hierarquizante, em que uns poucos em posição de comando na estrutura burocrática de organização do sistema de ensino definiram os conteúdos de aprendizado a serem ensinados e aprendidos por muitos. Esta forma de conceber o currículo, em realidade é resultado de um longo processo de centralização da organização da instituição escolar como aparato estatal em que o currículo cumpre uma importante função de fortalecimento da ideologia do Estado Nacional (Goodson, 2005, p. 91-104). Contudo, em certos contextos, esse processo pode ser relativizado.

No caso do Brasil, temos um ótimo exemplo: as propostas de organização curricular, até bem recentemente, buscaram valorizar a produção de currículos orientados pelas experiências locais e regionais de ensino (Ciampi, 2013). Tenho em mente o emprego dos PCNs, desde fins da década de 90, como guias de orientação da produção dos currículos por todo o país, em lugar de currículos nacionais fechados e uniformes. Tal situação não foi fortuita, mas sim resultado de muita resistência contra o retorno de um currículo nacional centralizado após as péssimas experiências com as reformas educacionais realizadas durante o regime civil-militar de 1964 a 1985 (Magalhães, 2006; Mendes, 2020). Tais receios não eram infundados, já que de fato naquele contexto pode-se afirmar que o fortalecimento de uma certa concepção de identidade nacional, autoritária e chauvinista seria a função primordial (Goodson, 2005, p. 69-80) da organização do currículo de história brasileiro (Bittencourt, 1997). Não seria descabido usar a noção de currículo oculto neste caso (Silva, 1999).

Entretanto, algo mudou entre 2014 e 2015, com um estranho e rápido desenvolvimento da proposta de uma Base Nacional Comum Curricular. Embora prevista desde a promulgação da LDB, como mencionado acima, houve por anos muita resistência da parte de professores e gestores educacionais contra um currículo centralizado e comum, contra um currículo nacional. Entre o impulso inicial para



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

aquela concepção mais aberta da montagem do currículo, para este movimento recente direcionado à uniformização, passaram-se cerca de 20 anos. E nesse meio tempo, até propostas muito mais abertas como as dos PCNs sofreram bastante resistência das comunidades escolares. É só tomar como exemplo o que aconteceu com as propostas de PCNs para o Ensino Médio (Magalhães 2006).

A história da rápida criação de um consenso em torno da montagem desse currículo centralizado e nacional passa pela compreensão da ação de fundações e organizações filantrópicas que atuam na área da educação brasileira (Tarlau e Moeller, 2020), assim como pela capacidade delas de navegar entre grupos e partidos políticos atuando como heterarquias de governança e borrando as fronteiras entre consultoria e as atribuições de instâncias democraticamente eleitas para a produção do currículo (Avelar e Ball, 2017).¹ Há uma aparente contradição na proposição da BNCC neste contexto. Ao mesmo tempo que, num contexto de políticas neoliberais e flexibilização da relação do Estado com o mercado, formas de organização típicas de gerenciamento empresarial passam a interferir cada vez mais nas decisões governamentais ligadas à educação, o modelo adotado para a reorganização do currículo é um paradigma profundamente centralizador, pautado pelo retorno ao fortalecimento de uma ideologia nacionalista.² Disse que é aparente, porque é exatamente a mesma aliança entre ideologia nacionalista homogeneizadora e elitista e concepção mercadológica de serviços públicos que Goodson descreve para as reformas curriculares dos governos do partido Tory, com Margareth Thatcher e John Major (Goodson, 2005, p. 91-104).

Adicionalmente, o resultado final da BNCC apresenta uma outra disjunção. Se, no primeiro esboço, nunca publicado, ainda sob maior controle do MEC, ela era bastante parecida em termos de abertura e flexibilidade, com os PCNs, da primeira versão publicada até a terceira se vê um progressivo caminhar na direção de um currículo de conteúdos fechados, pré-estabelecidos, homogeneizados, padronizados (Ornellas e Silva, 2019; Tarlau e Moeller, 2020). Isso, numa avaliação da BNCC como um todo, não apenas a de História.

De qualquer forma, apesar da minha falta de simpatia pelo processo de organização da BNCC, a sua escrita, principalmente a de sua terceira versão, não parece ter seguido as orientações presentes nos PCNs (Mendes, 2020), de forma que talvez seja interessante tentar observar os dois documentos lado a lado.

No que diz respeito ao Ensino de História, a divulgação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2015, gerou uma grande celeuma (Santos, 2019) da qual pouco diálogo real se desdobrou nos anos seguintes. Acusando a Antiguidade e a Idade Média de serem “História Europeia”, a primeira versão exclui estes recortes do currículo de História. Tal exclusão levou os profissionais ligados à área a um esforço para demonstrar a relevância destes recortes para o ensino escolar no Brasil. Por outro lado, os defensores da primeira versão ressaltaram a necessidade de decolonizar nosso currículo e fazer um ensino de História “brasileiro”. Houve ainda reações conservadoras, acusando o então

¹ Um dos primeiros e mais claros questionamentos ao papel dessas fundações se deu já no início de 2016, em uma palestra proferida na UFRJ pelo professor Fernando Penna, intitulada A BNCC e o Ensino de História: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5GLMYGacmzE>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

² Para as divergências sobre o uso de Habilidades e Competências no Ensino de História e seu papel na redação dos PCNs e da BNCC (Magalhães 2006; Tarlau e Moeller, 2020).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

governo de uma tentativa de privar a população mais pobre do ensino sobre os legados culturais da civilização ocidental. Neste contexto, a BNCC foi reformulada, com a contribuição agora de especialistas em História Antiga e Medieval, o que, porém resultou em duas novas versões bastante decepcionantes para todos os lados (Leite, 2020). Decepcionante, porque, por um lado, há um potencial desperdiçado de uso da Antiguidade para elaborar cultura histórica brasileira não-eurocêntrica (Guarinello, 2013; Silva, 2017; Mariz, 2021; Moerbeck, 2021). Pelo outro, por se ter perdido a oportunidade de fazer um currículo realmente nacional (Cerri; Costa, 2021). Um elemento preocupante de todo esse não diálogo é que, nas intervenções, raramente os estudos brasileiros sobre currículo e seus resultados, em particular a necessidade de currículos localmente produzidos, centrados na trajetória de aprendizado e a recusa de um currículo centralizado, foram incorporados no debate.

Conteúdos Rurais e Antigos

“Rural” é geralmente definido, na historiografia e na literatura de outras disciplinas, de forma negatizada. Como o que não é urbano. Em geral nos estudos sobre a Antiguidade predominam os ricos esboços de Marx (2011) ou as engenhosas oposições conceituais de Weber (2013), que, por sua vez, influenciaram tanto a formulação clássica de uma oposição entre campo e cidade de Moses Finley (1999) quanto a sua desconstrução por Peregrine Horden e Nicholas Purcell, com seus “processos de ruralização” (2000). Esta última abordagem acompanha a tendência de uma visão positivada ou substantiva do rural na historiografia recente: isto é, na delimitação do rural como as práticas e espacialidades que existem no contexto imediato das atividades agrícolas ou pastoris de produção.

A categoria de rural pode ser apresentada de várias formas no currículo. O rural, como tenho tratado até este ponto, é uma noção relativamente abstrata, dando conta de configurações diversas – em nível mundial – de apropriação agrária da terra e definidas em oposição a configurações de urbanização tão diversas quanto (Mazoyer e Roudart, 2010). Esta categoria, contudo, não costuma ser trabalhada no contexto de ensino de história a partir desta condição abstrata, sendo usualmente elaborada como parte de conteúdos apresentados e elaborados de forma mais concreta, como a maior parte dos conceitos históricos (Bezerra, 2003). O rural em história expressa-se na forma de práticas, processos e sujeitos sociais temporal e espacialmente determinados. Tais conteúdos que apresentam e constroem o rural no contexto do aprendizado de História são, por sua vez, inseparáveis dos conceitos de Agricultura e Agrário, que também são apresentados por meio de contextos, práticas e processos espacial e temporalmente determinados.

Agora vou apresentar alguns dos conteúdos presentes na parte de História dos PCNs e da BNCC. É importante notar que na terceira versão da BNCC aquilo que a literatura do campo do ensino chamava de “conteúdos” passou a ser denominado objetos de conhecimento.³ Vou trabalhar apenas com Ensino Fundamental nesta comparação dos PCNs com a BNCC. A minha observação vai se concentrar nas

³ Esta é a única definição que a BNCC dá dos objetos de conhecimento: “Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas”. (Brasil, 2019, p. 28)



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

seções do Fundamental II, terceiro ciclo, que é onde se encontram os conteúdos sobre Antiguidade. Contudo, é importante ter em mente que, tanto nos PCNs, quanto na BNCC, o rural é articulado em termos de experiências locais para o primeiro ciclo do Fundamental I e experiências regionais ou circunscritas à estrutura do Estado-nação para o segundo ciclo do Fundamental I, que lida com a História do Brasil e com a colonização do continente americano.

PCNs – Fundamental I

No segundo ciclo do Fundamental I, encontramos o subtema “Organizações políticas e administrações urbanas” em que podemos identificar a habilidade “Caracterização do espaço urbano local e suas relações com outras localidades urbanas e rurais” (p. 50), que tem o seguinte conteúdo:

crescimento urbano, atividades urbanas exercidas pela população e suas relações ou não com a vida *rural*,⁴ relações comerciais praticadas com outras localidades, atividades econômicas, processos de industrialização (internos e externos), organização administrativa, desenvolvimentos do atendimento de serviços nos seus diferentes espaços (esgoto, água, escolas, hospitais), ritmos diferenciados de tempo na organização das rotinas diárias.

Esta é a primeira menção do rural no PCN do fundamental. É importante reparar que, neste conteúdo, cujo objetivo é identificar as características daquilo que é o urbano, isso é impossível de ser feito sem alguma referência ao que é o rural. Contudo, neste contexto, o rural tem apenas este papel, o de ser contraponto, um elemento com o qual se faz relações dos conteúdos centrais do processo de ensino e aprendizagem neste lugar, isto é, a caracterização da política, do espaço, da temporalidade da experiência social urbana.

Outro subtema, ainda no segundo ciclo do Fundamental I, é “Organização histórica e temporal”, em que consta a habilidade “Construção de sínteses históricas, tomando-se as relações entre os momentos significativos da história local e os da história regional e nacional” (p. 50-51), com os seguintes conteúdos:

estudos de calendários e medições de tempo que possibilitem localizar acontecimentos de curta, média e longa duração (anos, décadas, séculos);

construções de diferentes periodizações históricas, que deem conta de caracterizar predomínios e mudanças nos modelos econômicos, nas organizações políticas, nos regimes de trabalho, nos costumes, nos movimentos sociais e étnicos, no modelo de vida rural ou de vida urbana, nas relações entre as políticas locais e as políticas nacionais, comparando-as com aquelas tradicionalmente utilizadas nos estudos didáticos da disciplina (Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República).

Neste subtema, articula-se a compreensão da organização da narrativa histórica e da temporalidade à capacidade de construção de sínteses que dariam lógica a tais narrativas. Como expresso na habilidade, a síntese relacionaria os espaços local, regional e nacional (ou seja, pelo menos nesta citação, nada de menção ao global). Nos conteúdos associados, o rural aqui aparece novamente de

⁴ Todas as ênfases são do autor.



forma secundária, sendo um dos elementos aos quais se pode relacionar a compreensão de temporalidades, permanências e mudanças, por meio da construção de periodizações.

PCNs – Fundamental II

Quando se olha o terceiro ciclo do Fundamental II, encontramos um conjunto de subtemas que são variações espacialmente distribuídas da relação entre sociedade, cultura e natureza. Já não há a explicitação das habilidades, como acontece no Fundamental I. No subtema “Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, em diferentes momentos da História brasileira”(p.57-58), temos os seguintes conteúdos:

primeiros homens no território brasileiro, povos coletores e caçadores, a natureza representada na arte, nos mitos e nos ritos dos povos indígenas;
 natureza e povos indígenas na visão dos europeus, exploração econômica de recursos naturais pelos colonizadores europeus, agricultura de subsistência e comercial, criação de animais; os sertões, os caminhos, a conquista, a ocupação e a produção e a extração de riquezas naturais;
 a extração, produção e comercialização de alimentos; alimentos da terra e aqui adaptados; costumes e práticas alimentares; usos da água, costumes, acesso e abastecimento;
 usos da terra, diferentes formas de posse e propriedade da terra; locais de povoamento e suas relações com o mar, os rios e o relevo; meios de transporte e interferências na natureza na implantação de infraestruturas; natureza transformada na implantação de serviços e equipamentos urbanos; (...)
 paisagens naturais, rurais e urbanas; memórias das paisagens; relações entre natureza e cidade; impacto social da destruição das matas, florestas e suas formas de vida; natureza e economia do turismo.

Nestas passagens o conceito de território é muito usado, em particular o de território brasileiro. De certa forma, temos uma proposição de compreensão de uma história de passado distante que explicitamente projeta o anacronismo do território do Estado-nacional dos séculos XIX e XX sobre populações que não obedeciam à tais delimitações espaciais. Nelas também há conteúdos preocupados com o uso da terra por essas populações, mas aqui se nota um problema: a apresentação sintética pode ser lida como uma definição dos povos nativos como caçadores e coletores e os colonizadores como agrários e industriais. É um dos poucos casos de falta de precisão conceitual dos PCNs do fundamental II.

É notável que isso não aconteça no conteúdo correspondente no subtema “Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza na História dos povos americanos na Antiguidade e entre seus descendentes hoje” (p. 58):

primeiros povos no continente americano; povos coletores e caçadores; povos ceramistas, pescadores e agrícolas; a criação de animais; (...)

natureza e povos da América na visão dos europeus; exploração



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

econômica de recursos naturais pelos colonizadores europeus;

Já no subtema “Relaçõ/es entre a sociedade, a cultura e a natureza, na História de povos do mundo em diferentes tempos” (p. 57-58), temos conteúdos mais ligados à compreensão de processos de desenvolvimento da agricultura e do uso da terra, ou seja, uma visão menos estática das definições conceituais previamente mencionadas:

origem do homem na África, povos coletores e caçadores, os rios e a revolução agrícola na África e no Oriente, criação de animais; alimentação, seu armazenamento e comercialização; domínio dos rios e mares; o conhecimento, as representações e o imaginário do mar; expansão marítima e comercial europeia e oriental; exploração e comercialização das riquezas naturais da África; desenvolvimento da agricultura e a tecnologia agrícola (...); crescimento populacional, ocupação de territórios e destruição das florestas; paisagens naturais, rurais e urbanas; a memória das paisagens;

Neste trecho são mencionados os conteúdos “Revolução Agrícola” e “desenvolvimento da agricultura e a tecnologia agrícola”. Os PCNs consideram tais processos centrais para a organização dos currículos. Não posso discordar, uma vez que pensar o desenvolvimento da agricultura é pensar o desenvolvimento da atividade humana que transforma o meio ambiente e cria o rural (Yoffee, 2013, p.126). Note-se também a importância de relacionar explicitamente tais conteúdos aos processos que se desenvolveram na África e no oriente, não somente na Europa.

O rural também se faz presente nos subtemas sobre relações de trabalho na história, mas indiretamente. No subtema para História do Brasil (p. 60) infelizmente uma vez mais os conteúdos associados ao rural dão a impressão de serem associados ao processo de colonização e à exploração do trabalho escravo, africano ou indígena. E exceção talvez seja quando se fala dos indígenas hoje, embora agricultura não esteja explicitamente mencionada:

o trabalho entre os povos indígenas hoje; a divisão de trabalho entre sexo, idade etc. em comunidades indígenas específicas; produção de alimentos e de utensílios pelos povos indígenas; escravização, trabalho e resistência indígena na sociedade colonial; tráfico de escravos e mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; (...) grandes proprietários, administradores coloniais, clérigos, agregados e trabalhadores livres; o trabalho de mulheres e crianças na agricultura, na indústria e nos serviços urbanos, nas atividades domésticas etc.;

Novamente, o mesmo não ocorre no subtema correspondente para a História da América (p. 61): “o trabalho entre os povos indígenas hoje; produção de alimentos e de utensílios entre populações indígenas coletoras e caçadoras em diferentes épocas; divisão de trabalho nas culturas agrícolas e urbanas;”

No subtema correspondente às relações e trabalho na assim chamada “história dos povos do Mundo” (p. 58-59), onde está a Antiguidade, há alguns conteúdos ligados às relações de trabalho em sociedades anteriores ao surgimento do



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

capitalismo e ao processo de industrialização:

Caçadores e coletores na África e na Europa em diferentes épocas; agricultores, sacerdotes, guerreiros e escribas na África e no Oriente; artífices, comerciantes e navegadores na África e no Oriente; Escravidão antiga na África, no Oriente e na Europa; Servos, artesãos e corporações de ofício na Europa; nobreza, clero, camponeses, mercadores e banqueiros na Europa; navegadores e comerciantes coloniais; trabalho operário e trabalhadores dos serviços urbanos na Europa; trabalho das mulheres e das crianças na indústria inglesa; agricultura, comércio, indústria, artesanato e serviços urbanos na África e Ásia; Lutas e organizações camponesas e operárias.

Os conteúdos aqui são bastante parecidos com os dois subtemas anteriores. Eles mencionam relações que são centrais para a compreensão destas sociedades que representam uma história profunda da humanidade. Nelas, o trabalho se dá em contexto rural, pois são sociedades agrárias. A conexão dessas atividades com a ideia de “rural” é pressuposta, mas não é diretamente elaborada nos PCNs. É significativo que seja apenas neste último subtema que camponeses sejam mencionados como protagonistas de lutas e resistência contra a opressão, algo que certamente não faltou na história brasileira ou americana, mas que não é contemplado no documento.

Por fim, no subtema “Diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações de trabalho, no presente e no passado” (p. 60), temos conteúdos que operam como habilidades, ou objetivos de aprendizado, que explicitam a necessidade de elaboração de importantes operações comparativas e que procurem situar estas relações no tempo e no espaço:

Caracterizar e analisar diferentes tipos de escravidão, servidão e trabalho livre; caracterizar a diversidade de trabalho no campo e na cidade, diferentes organizações de trabalhadores, suas demandas, lutas e conquistas;
Referenciar e localizar cronologicamente as relações sociais de trabalho e identificar as suas durações no tempo

Além disso, valoriza-se a perspectiva de percepção e compreensão da pluralidade de relações de trabalho, referenciadas ao contexto rural ou urbano. Neste processo de percepção e identificação, é fundamental a elaboração da oposição diferencial entre rural e urbano. Também se apresenta uma habilidade fundamental que é a necessidade de referenciar as formas e relações de trabalho cronologicamente e em relação à duração na temporalidade humana. O que faz com que a lista de diversas atividades mencionadas no subtema sobre relações de trabalho seja contextualizada e enraizada em meio a esta problematização.

Portanto, quando se observa o lugar do rural, nos conteúdos pertinentes à Antiguidade para o Fundamental, os PCNs são surpreendentes. Primeiro, por seu maior diálogo com a historiografia de referência (em comparação com os de História do Brasil e, em menor medida, de História da América), segundo, por sua atenção à processualidade e, terceiro, por sua preocupação em contextualizar concretamente tais conceitos (quando comparados com a BNCC).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

BNCC

Ao olhar a BNCC, meu foco também está no 6º ano que é onde estão localizados formalmente os conteúdos de Antiguidade e Idade Média, mas, assim como nos PCNs, é necessário observar a presença do rural nos anos anteriores.

Começando pelo 4º ano na BNCC, temos a unidade temática “Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos” (p. 410-411), e nela há os seguintes objetos de conhecimento e habilidade:

A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras

(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).

Aqui temos uma proposta de aprendizado bastante abstrata e vaga desses conceitos de segunda ordem, desvinculados de qualquer materialidade ou de processos históricos específicos e singulares, que é o que se esperaria num contexto de 4º ano. A perspectiva de aprendizado mais substancializada desses conceitos como processos também não aparece no 5º ano. Na unidade temática “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social” (p. 412-413), tem-se uma definição muito vaga e descontextualizada dos seguintes objetos de conhecimento e habilidade: “O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados. (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.”

Nesta passagem pelo menos há a menção dos processos, mas em que espaços e em que culturas eles ocorrem? Uma pergunta importante a se fazer é se é possível ensinar os conceitos históricos dessa forma descontextualizada para os anos iniciais. A resposta provavelmente é não.

Entretanto, a situação não é remediada no 6º ano. Na unidade temática “História: tempo, espaço e formas de registros” (p. 418-419), no objeto de conhecimento “As origens da Humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização”, o desenvolvimento da agricultura e da urbanização são saberes pressupostos, mas não mencionados. São incorporados e subsumidos aos processos de sedentarização e deslocamentos e à ideia sem sujeitos de “transformação da paisagem” na descrição das respectivas habilidades. Como no trecho a seguir: “Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.”

Não há menção de rural e urbano neste contexto. Com relação a isso, na BNCC há claramente uma perda em relação aos PCNs.

Na unidade temática “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades” (p. 418-419), nem nos objetos de conhecimento, ou nas respectivas habilidades há a menção ao caráter agrário das sociedades da África, da Ásia ou da América da Antiguidade. O que fica patente na passagem que se segue: “Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.”

O que é surpreendente, uma vez que é nessas sociedades Antigas que se desenvolvem pela primeira vez os pares complementares campo e cidade ou rural e urbano e, portanto, o seu aprendizado tem uma dimensão estruturadora no que diz respeito a um conhecimento em perspectiva mais ampla deste par conceitual.

Na unidade temática “Lógicas de organização política” (418-419), novamente a dimensão agrária destas sociedades não é mencionada: as *polis* e os impérios da Antiguidade são apresentados de forma desvinculada de seu contexto rural e agrário, crucial para o desenvolvimento destas formas de organização política:

Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.

Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.

Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.

Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.

O foco está em uma certa abordagem tradicional do político e, agora, do urbano. O rural continua sendo pressuposto. Tal foco contudo parece esquecer o quanto a distinção entre rural e urbano nestas sociedades deve ser problematizada e apreendida como bastante estranha em relação à experiência moderna. Também esquece o quanto a vida rural é constitutiva daquilo que é a vida política e a cidadania ateniense ou romana. Deve ser notado, adicionalmente, que na parte dos objetos de conhecimento nesta unidade temática, enquanto Grécia e Roma são vinculadas às noções de “cidadania” e “império”, a aldeia (também presente na história do Antigo Mediterrâneo) e a sociedade de parentesco ou “linhageira” (algo também pertinente para a Roma arcaica) é reservada para a histórica da África antiga.

Por fim, na unidade temática “Trabalho e formas de organização social e cultural” novamente nos vemos perante a descontextualização das relações de trabalho o espaço rural. Pressupõe-se neste tema o rural e o urbano quando se propõe os objetos “Senhores e servos no mundo antigo e no medieval” e “Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)”, mas em momento algum se problematiza a dimensão rural da escravidão e da servidão. As habilidades também são problemáticas (p. 418-419):

Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

A primeira habilidade propõe caracterizar “dinâmicas de abastecimento”, em lugar da noção de produção e do enraizamento em seu ambiente rural que teria sua forma de produção correspondente ao trabalho agrário. Da mesma forma, a outra habilidade propõe a necessidade de diferenciar as diferentes relações de trabalho no



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

mundo antigo, novamente sem qualquer preocupação com a sua espacialidade e contexto social.

Como se pode ver, do ponto de vista da constituição de uma compreensão da noção de rural associada aos conteúdos de Antiguidade, há grandes perdas em relação aos PCNs, que se esperava serem mais vagos. Quando se observa as seções equivalentes na BNCC, há algumas importantes diferenças, não só de ênfase, mas também de inversão dos processos de aprendizado conceitual que deveria ir do mais familiar e simples ao mais complexo. O currículo formal e o currículo real neste caso não se encontram nunca. Ou, nos termos de Goodson, o pré-ativo da BNCC só atrapalha o interativo da sala de aula.

O problema é maior porque, quando se procura nos anos e ciclos anteriores objetos de conhecimento ou habilidades que possam ter estruturado a ideia de rural, também não se encontra nada neles. Nos objetos e habilidades de etapas anteriores o rural é pensado apenas nos termos da oposição fenomenológica ao urbano no momento vivido. O aprendizado do espaço de vivência de outras modalidades imediatas de vida é fundamental, mas é uma compreensão limitada e presentista (Hartog, 2013), ou, mais precisamente, atualista (Pereira e Araújo, 2016), dessas modalidades de vida, se não for complementada pela compreensão da historicidade da sua constituição no tempo e no espaço, pela experiência comum global do aparecimento do rural e do urbano.

Conclusões

É significativo que os PCNs, mesmo já tendo sido impactados pelas reflexões iniciadas nos anos 1980 em que se iniciou a desconstrução das grandes narrativas e a crítica da ideologia do progresso no ensino de História (Bittencourt, 1997),⁵ ainda assim, preocupa-se com a conceituação e as problematizações destes elementos e, portanto, é mais consciente das operações conceituais ligadas à categoria de rural. Enquanto na BNCC, que, na sua introdução para História, faz uma convincente apresentação metodológica da importância do ensino e aprendizado da “atitude historiadora” (Brasil, 2019, p. 397-402),⁶ e que deveria ser mais precisa no que diz respeito à função de tais conceitos exatamente por causa do seu papel padronizador e de sua concepção centralizada de currículo, o que se vê é uma sobreposição de conteúdos descontextualizados. É significativo porque revela que a principal função de um currículo centralizado é estruturar uma ideologia conservadora da identidade brasileira, como Goodson bem alerta sobre a reforma curricular do governo inglês nos anos 1980:

O projeto político sustentando o Currículo Nacional assume uma dimensão adicional, pois o currículo oculto do Currículo Nacional é a reafirmação do poder do estado na construção da nação. Este projeto é diametralmente oposto ao projeto alternativo para educar os alunos a partir de uma pluralidade de culturas, para a cidadania ativa e para a democracia. A história da obediência mecânica de massa como a pedra fundamental do processo de construção da nação é bem conhecida, e não leva à democracia, mas ao totalitarismo. (2005, p. 104).

⁵ Para o impacto dessas mudanças especificamente no ensino de História Antiga, cf. (Funari, 2003; Morales, 2017; Silva et al. 2023).

⁶ Para o potencial não aproveitado da noção de atitude historiadora na BNCC, ver Ralejo, Melo e Amorim (2021).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Certamente que, no que diz respeito à importância da noção de rural no ensino de História, um diagnóstico adequado só será feito levando em consideração como tais saberes se associam ao desenvolvimento da tal “atitude historiadora”. Isso, claro está, não se encontrará na observação apenas da dimensão da normatização dos saberes curriculares, mas principalmente na forma com que os saberes organizados na forma de currículos se manifestam como práticas efetivas de ensino e aprendizagem? (Seffner, 2010) Ou seja, refletir sobre as formas com as quais o conceito de rural, ou ainda, os conceitos de “rural” existem no contexto da sala de aula, associados a que outros tipos de saberes da História, ou ensinados por meio de quais práticas de ensino.⁷

O outro lado disso é que uma experiência comum global de aparecimento do rural e do urbano nos remete, neste contexto de análise do currículo de história, à forma com a qual este currículo reflete as grandes narrativas da Modernidade e a história universal oitocentista de matriz europeia. No registro dessas grandes narrativas, havia de forma consciente e explícita uma presença estrutural da ruralidade e da categoria de rural associadas à Antiguidade e Idade Média (Marx, 2011; Weber, 2013). Tais noções organizavam uma série de conteúdos considerados obrigatórios de forma consensual pela produção historiográfica e didática destas áreas. Alguns exemplos dentre estes conteúdos assinalam claramente a forma com a qual a categoria de rural organiza o conhecimento histórico e é reciprocamente problematizada. No estudo do Antigo Oriente Próximo, trabalha-se a invenção da agricultura, assim como o duplo processo de urbanização (o desenvolvimento das cidades) e de ruralização (a autonomização do espaço rural e pastoril em relação às cidades). No Antigo Oriente Próximo, na Antiguidade Mediterrânea e na Idade Média sistematicamente se trabalha a questão da relação ou da oposição da cidade e do campo, uma oposição heurística fundamental para a reflexão sobre as várias sociedades históricas que são estudadas nestes períodos, inclusive as consideradas mais urbanizadas como as cidades-estados da Grécia ou o Império Romano.

Outro elemento presente é a reflexão sobre a importância da produção agrária para a própria existência das sociedades agrárias estudadas nestes recortes. E, por fim, a compreensão das formas de trabalho e dominação política, cujos enraizamento e corporificação rural não são acidentais, são necessários. Tais problematizações e conceituações foram realizadas naquele contexto das grandes narrativas e da produção de uma história universal eurocêntrica. Um eurocentrismo que se sustenta no quadripartismo (Chesneaux, 1995, p.92-106) e, também, é importantíssimo frisar, na organização narrativa a partir da forma Estado-nação (Chesneaux, 1995, p. 112-129).

A perda de tais operações conceituais e problematizações associadas aos conteúdos de Antiguidade e Idade Média não seria compensada por operações semelhantes em outros conteúdos, ligados à compreensão da história latino-americana ou brasileira? Infelizmente a resposta é não. Em primeiro lugar, porque não houve esta preocupação durante a escrita da BNCC.⁸ Em segundo lugar, porque há

⁷ Para tal, claro, seria necessário um trabalho de acompanhamento que infelizmente não tive ainda a oportunidade de fazer. Uma possibilidade de mitigar tal ausência seria por meio da observação da presença destes conteúdos em materiais didáticos, de forma a intuir em alguma medida de que forma o rural do currículo pode ser elaborado no contexto escolar. Tal verificação, porém, seria apenas indiciária e também não é o foco desta reflexão.

⁸ Há algumas reflexões já desenvolvidas a respeito do impacto da BNCC sobre o ensino de História Antiga, ver



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

uma grande ilusão nesta expectativa de que seria possível tomar estas problemáticas e aplicá-las aos conteúdos de História referentes ao continente americano, sem problematizar também a relação que tais conceitos e problemáticas têm com seus objetos originais, ou o próprio lugar institucional de produção de tais noções, como parte daquele projeto de História Universal e, ainda por cima, mantendo de forma acrítica o também eurocêntrico enquadramento do Estado-nação. O resultado é apenas o recalque das estruturas ideológicas por trás dos conceitos e sua reprodução em um outro contexto historiográfico (Silva *et al.* 2023).

O que fazer então? O primeiro passo é entender que lutar contra o eurocentrismo e contra as estruturas coloniais no processo educacional é também uma luta contra uma concepção de nação homogeneizante. Sendo assim, é fundamental localizar as contribuições mais adequadas para o campo da educação e para o Ensino de História dos processos históricos de descolonização, do pensamento pós-colonial (mais global) e do pensamento de-colonial, característico dessa reflexão na América Latina (Ballestrin, 2013; Salles e Cáceres, 2023).

Uma maneira de lidar com o problema do eurocentrismo e que só recentemente começou a se fazer presente na academia brasileira são as perspectivas de História Global. As perspectivas apresentadas por esta Nova História Global são bastante pertinentes à reflexão sobre as práticas docentes e o ensino global. Na verdade, estas têm como ponto de partida a mesma demanda por descolonização e desocidentalização dos saberes.

O resultado mais importante desse esforço de produção de uma nova história global, ou sendo mais preciso, de novas histórias globais, foi ter se levado a sério a necessidade de desocidentalizar o nosso conhecimento sobre o passado da humanidade e isso tem tido impactos importantes nas temporalidades e nas espacialidades que são produzidas pelos historiadores ligados a estas abordagens. Esta abordagem também pode ter impactos importantes no ensino de História no Brasil, pelo menos no campo da História Antiga, mas somente se os seus desafios forem levados a sério. Nela, não só a teodiceia do progresso é abandonada, mas o próprio estatuto da história europeia ou ocidental como única protagonista da história do planeta é posto em questão.

A velha História Universal vem sendo substituída por uma abordagem atenta a múltiplos processos de integração e desintegração social, graus variados de conectividade e interdependências e criações de novas temporalidades e espacialidades ao longo da história da humanidade (Ascione, 2016; Conrad, 2016; Crossley, 2015; Fillafer, 2017; Subrahmanyam, 1997). Este último item pode resultar, embora ainda não tenhamos chegado neste ponto, em um campo permeável à busca pela articulação dessa perspectiva global com as perspectivas locais, o que para a História significa o desenvolvimento de narrativas e mapeamentos alternativos do passado.

O estudo da Antiguidade vem sendo paulatinamente influenciado por essa perspectiva, de forma que, cada vez mais, a Antiguidade deixa de ser exclusivamente o passado de uma Europa destinada a unificar o mundo, e passa a ser vista como um recorte temporal onde podem ser observados vários casos anteriores de integrações regionais ou semi-globais (Horden & Purcell, 2000; Vlassopoulos, 2013; Wickham,

Coelho e Ballestrin (2017), Leite (2017, 2020)



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

2005).⁹ Da mesma forma, a Antiguidade vem deixando de ser considerada como a origem das tradições intelectuais do Ocidente, conforme passa a ser vista como um conjunto de sociedades que produziram artefatos culturais de grande influência nas sociedades modernas, mas cuja apropriação pelo Sul Global é mais autônoma e criativa do que a simples participação num legado cultural imposto pela colonização europeia (Greenwood, 2016). Tal apropriação não pode ser feita pelo recalque, pelo não reconhecimento do fato colonial, mas pela sua crítica.

E é nesse sentido que as categorias de rural e ruralidade têm que ser pensadas no contexto do ensino da Antiguidade. Um ensino que trabalhe estas noções em sala de aula não pode nem se ausentar da observação dos processos históricos que estão intimamente vinculados ao desenvolvimento dos conceitos, nem da reflexão mais teórica sobre tais perspectivas. O objetivo é desenvolver em nossas práticas docentes uma noção do rural que articule o local e o global. Como eu tentei mostrar neste trabalho, muito do que ensinamos por meio destas categorias está associado ao ensino dos conteúdos da História Antiga. Isto significa que é necessário desocidentalizar o ensino de História em um esforço que, por um lado, passa obrigatoriamente por provincializar a Europa (Chakrabarty, 2000) e, pelo outro, por desocidentalizar a Antiguidade.

Referências

- ALVIM, Y. C.; VELASCO, D. B. Conhecimento escolar e currículo de História: apostas teóricas em tempos de negacionismos. Em: Andrade, J. A. De; Pereira, N. M. (Eds.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 263–278.
- ANDERSON, P. *Passagens da Antiguidade ao Feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- ASCIONE, G. Decolonizing the ‘Global’: The Coloniality of Method and the Problem of the Unit of Analysis. *Cultural Sociology*, 10 (3), 2016, p. 1–18.
- AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, v. 64, p. 65–73, 2019.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 11, p. 89–117, 2013.
- BEZERRA, H. G. Ensino de História: Conteúdos e Conceitos Básicos. In L. Karnal (Org.), *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 37–48.
- BITTENCOURT, Circe. M. F. *Ensino de história: Fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BRASIL, S. de E. F. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1a a 4a Série): História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997

⁹ Para uma síntese recente, ver Morales e Silva (2020).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

BRASIL, S. de E. F. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª A 8ª séries): História*. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2019

CARDOSO, C. F. S. Camponês, campesinato: questões acadêmicas, questões políticas. In A. L. Chevitarese (Org.), *O Campesinato na História*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p. 19–38.

CERRI, L. F.; COSTA, M. P. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. *Educar em Revista (Curitiba)*, v. 37, p. 1–21, 2021.

CHAKRABARTY, D. *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton University Press 2000.

CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a história e historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

CIAMPI, H. Os dilemas da formação do professor de História no mundo contemporâneo. *História Hoje*, 2 (3), 2013, p. 109–130.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. De. O Ensino de História como Objeto de Pesquisa no Brasil: no Aniversário de 50 Anos de uma Área de Pesquisa, *Notícias do que Virá. Saeculum - Revista de História (João Pessoa)*, v. 16, p. 147–160, 2007.

COELHO, A. L. S., e BELCHIOR, Y. K. A BNCC e a História Antiga: Uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. *Mare Nostrum. Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo*, 8, 2017, p. 62–78.

CONRAD, S. *What Is Global History?* Princeton: Princeton University Press, 2016.

CROSSLEY, P. K. *O que é história global?* Petrópolis: E/ditora Vozes, 2015.

FILLAFER, F. L. A World Connecting? From the Unity of History to Global History. *History and Theory*, 56 (1), 2017, p. 3–37.

FINLEY, M. I. *Ancient Economy*. Berkeley: University of California, 1999.

FUNARI, P. P. de A. A Renovação da História Antiga. In L. Karnal (Org.), *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 95–107.

FUNARI, P. P. Brasileiros e Romanos: Colonialismo, Identidades e o Papel da Cultura Material. In: CHEVITARESE, A. LEONARDO.; CORNELLI, G.; SILVA, M. A. DE O. (Eds.). *Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Archai/Fortium, 2008, p. 179-186.

GREENWOOD, E. Reception Studies: The Cultural Mobility of Classics. *Daedalus*, 145(2), 2016, p. 41–49.

GOODSON, I. *Learning, Curriculum and Life Politics. The selected works of Ivor F. Goodson*. London: Routledge, 2005.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

São Paulo: Autêntica Editora, 2013.

HORDEN, P., & PURCELL, N. *The Corrupting Sea. A study of Mediterranean History*. Oxford: Blackwell, 2000.

LEITE, P. G. Ensino de História, reformas do ensino e percepções da Antiguidade: apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira. *Mare Nostrum. Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo*, 8, 2017, p. 13–29.

LEITE, P. G. O Ensino de História Antiga no Brasil: Percepções a Partir das Propostas Da BNCC. Em: Souza Neto, J. M. G. de; Moerbeck, G.; Birro, R. M. (Eds.). *Antigas leituras: ensino de História*. Recife: EDUPE, 2020. p. 93–114.

LIVERANI, M. *Antigo Oriente. História, Sociedade e Economia*. São Paulo: EDUSP, 2016.

MAGALHÃES, M. De S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*, v. 11, n. 21, p. 49–64, 2006.

MARIZ, S. F. Por um currículo afrorreferenciado de história antiga e medieval. *Brathair*, v. 21, n. 1, p. 15-49, 2021.

MARX, K. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. *História das agriculturas do mundo: do neolítico à crise contemporânea*. São Paulo: UNESP, 2010.

MENDES, B. Ensino de História, Historiografia e Currículo de História. *Transversos: Revista de História* (Rio de Janeiro), v. 18, p. 108–128, 2020.

MOERBECK, G. Em defesa do ensino da história antiga nas escolas contemporâneas: base nacional curricular comum, usos do passado e pedagogia decolonial. *Brathair*, v. 21, n. 1, p. 50-91, 2021.

MORALES, F. A. Por uma didática da História Antiga no Ensino Superior. *Mare Nostrum. Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo*, 8, (2017, p. 79–114.

MORALES, F. A.; Silva, U. G. Da. História Antiga e História Global: afluentes e confluências. *Revista Brasileira de História*, v. 40, n. 83, p. 125–150, 2020.

MONTEIRO, A. M.; PIRES, M. De F. B. Desafios e possibilidades de análise de teias discursivas no currículo de História. Em: Andrade, J. A. De; Pereira, N. M. (Eds.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 245–262.

ORNELLAS, Janaína Farias de e SILVA, Luana Cristeinsen. O Ensino Fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. *Revista Espaço do Currículo (João Pessoa)*, v. 12, n. 2, p. 309–325, 2019.

OSBORNE, R. *Classical Landscape with Figures: The Ancient Greek City and Its Countryside*. London: George Phillip, 1987.

PEREIRA, M. H. F.; ARAUJO, V. L. de. Reconfigurações do tempo histórico:



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

- Presentismo, atualismo e solidão na modernidade digital. *Revista UFMG*, v. 23, n. 1/2, p. 270–297, 2016.
- RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. De O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista (Curitiba)*, v. 37, p. 1–19, 2021.
- SALLES, A. M.; CÁCERES, P. R. C. Currículo, Ensino de História e Pós-Colonialidade. *Saeculum - Revista de História (João Pessoa)*, v. 28, n. 48, p. 139–148, 2023.
- SANTOS, D. O Ensino de História Antiga no Brasil e o Debate da BNCC, *Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História*, v. 16, n. 28, p. 128-145, 2019.
- SCHIAVONE, A. *Uma História Rompida. Roma Antiga e Ocidente Moderno*. São Paulo: Edusp, 2005.
- SEFFNER, F. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In V. L. M. Barroso, N. M. Pereira, M. A. Bergamaschi, S. T. Gedoz, & E. S. Padrós (Orgs.), *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH, 2010, p. 213–229.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, U. G. da; FRIZZO, F.; LEITE, P. G. Devemos fazer Tábula Rasa dos Passados Distantes? A Antiguidade na Cultura Histórica e nas escolas brasileiras. *Revista História Hoje*, v. 12, n. 24, 2023, p. 6-27.
- SILVA, U. G. da. Uma Antiguidade Fora de Lugar? *Mare Nostrum*, v. 8, p. 1-12, 2017.
- STE. CROIX, G. E. M. de. *The class struggle in the Ancient Greek World*. Ithaca: Cornell University, 1998.
- SUBRAHMANYAM, S. Connected Histories: Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia. *Modern Asian Studies*, 31(3), 1997, p. 735–762.
- TARLAU, R.; MOELLER, K. O Consenso por Filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553–603, 2020.
- VERNANT, J. P. E VIDAL-NAQUET, P. *Trabalho e escravidão na Grécia Antiga*. Papyrus, 1989.
- VLASSOPOULOS, K. *Greeks and Barbarians*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- WEBER, M. *The Agrarian Sociology Of Ancient Civilizations*. London: Verso Books, 2013.
- WICKHAM, C. *Framing the Early Middle Ages. Europe and the Mediterranean 400-800*. Oxford: Oxford University, 2005.
- YOFFEE, N. *Mitos do Estado Arcaico: Evolução dos Primeiros Estados, Cidades e Civilizações*. São Paulo: Edusp, 2013.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Notas de autoria

Professor de História Antiga do Departamento de História e membro da Linha Terra, Trabalho e Poder do Programa de Pós-Graduação em História da UFRPE. Email: uiran.silva@ufrpe.br orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9547-334X>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

SILVA, Uiran Gebara. O rural no Ensino de História: currículo, antiguidades e histórias globais. *Sæculum – Revista de História*, v. 29, n. 50, p. 190-208, 2024.

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Não se aplica

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 30/01/2024

Modificações solicitadas em 13/06/2024

Aprovado em 01/07/2024.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)