

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**A ANTIGUIDADE GREGA NOS LIVROS DIDÁTICOS: História Global e**  
Conectadas

**CAIO ALEXANDRE DINIZ SILVA**

SÃO LUÍS – MA  
2022

**A ANTIGUIDADE GREGA NOS LIVROS DIDÁTICOS: História Global e  
Conectadas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Livia Bonfim Vieira

SÃO LUÍS – MA

2022

Silva, Caio Alexandre Diniz.

Antiguidade grega nos livros didáticos: História global e conectadas. / Caio Alexandre Diniz Silva. – São Luís, 2022.

85 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientação da Profa. Dra. Ana Livia Bonfim Vieira.

1. Ensino de História. 2. Antiguidade. 3. História Global. 4. Conectadas.  
Título.

CDU 93/94(100):37

**CAIO ALEXANDRE DINIZ SILVA**

**A ANTIGUIDADE GREGA NOS LIVROS DIDÁTICOS: História Global e  
Conectadas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em História da Universidade Estadual  
do Maranhão com vistas à obtenção do título de  
Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Livia Bonfim Vieira

Aprovada em: 15/12/2022.

**BANCA AVALIADORA**



---

Profa. Dra. Ana Livia Bonfim Vieira (orientadora)  
(PPGHIST/UEMA)

---

Prof. Dr. Marcos Vinícius de Freitas Reis (arguidor)  
(PPGHIST/UEMA)

---

Prof. Dr. José Petrúcio Farias Júnior (arguidor)  
(PPGHB/UFPI)

---

Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva (suplente)  
(PPGHIST/UEMA)

SÃO LUÍS – MA  
2022

*Para a minha família, em especial, a luz  
que ilumina meu caminho, minha filha,  
Manuela.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ter tido forças para concluir mais essa etapa em minha vida acadêmica em meio ao caos político, econômico e social que vivemos hoje é o maior agradecimento que tenho a fazer.

Agradeço a Deus, pelos objetivos alcançados e ao apoio e suporte que tive por parte de meus familiares para que aqui chegasse. Ter ao meu lado a minha família com saúde foi o combustível que tive para superar todas as dificuldades e desafios até aqui.

Deixo meus sinceros agradecimentos a oportunidade concedida a mim pela universidade através do esforço desenvolvido pela direção do curso e a todos os funcionários desta instituição, que me ajudaram nessa caminhada. Ao corpo docente pelo suporte teórico, fundamental para minha formação durante este período, em especial, à minha orientadora Ana Livia, sempre ao meu lado desde a graduação, pelo rico conhecimento compartilhado para que pudesse concluir mais essa etapa.

Por fim, jamais poderia deixar de lembrar de um dos meus maiores incentivadores, o grande mestre, Professor Sampaio, pelo crédito e confiança a mim concedido desde o Ensino Médio. Meu muito obrigado!

*“Se queres prever o futuro, estuda o passado.”*

*(CONFÚCIO)*

## **RESUMO**

O presente trabalho visa estabelecer uma discussão em torno da abordagem sobre a Antiguidade Grega presente nos Livros Didáticos. Para isso, é feito o uso da perspectiva sobre “História Global e Conectadas” que permite ao historiador ultrapassar as fronteiras da historiografia fazendo-o compreender melhor a forma de interação entre as sociedades e civilizações que se pretende analisar. Além disso, é proposto como produto final, um modelo de sequência didática, direcionada ao docente, como uma ferramenta de auxílio a fim de se tecer uma melhor discussão sobre a abordagem historiográfica em sala de aula voltada a história da Antiguidade.

**Palavras-Chave:** Ensino de História. Antiguidade. História Global e Conectadas.

## **ABSTRACT**

The present work aims to establish a discussion about the approach on Greek Antiquity present in textbooks. For this, it is made the use of the perspective on "Global and Connected History" that allows the historian to overcome the boundaries of historiography making him better understand the form of interaction between societies and civilizations that is intended to analyze. In addition, it is proposed as a final product, a didactic sequence model, directed to the teacher, as an aid tool in order to weave a better discussion on the historiographical approach in the classroom focused on the history of antiquity.

**Keywords:** History teaching. Antiquity. Global and Connected History.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>4</b>
<b>1. INTERAÇÕES CULTURAIS, ECONÔMICAS E SOCIAIS NO MEDITERRÂNEO</b>	<b>10</b>
1.1 História Global e Conectadas .....	10
1.2 Interações e trocas culturais na Antiguidade.....	17
1.2.1 Assírios e Gregos.....	18
1.2.2 Egípcios e Gregos .....	21
<b>2. HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL .....</b>	<b>25</b>
2.1 A construção da História como ciência e disciplina.....	25
2.2 O Ensino de História Antiga no Brasil .....	35
2.3 O uso do Livro Didático no Ensino de História Antiga.....	51
<b>3. PRODUTO: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....</b>	<b>62</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>71</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>77</b>

## INTRODUÇÃO

Sempre tive uma inquietação, desde o período da graduação, acerca do conteúdo em torno da Antiguidade grega nos Livros Didáticos e como estes eram organizados. Ao se estabelecer uma análise sobre o conteúdo podemos perceber que as abordagens sobre o conteúdo de História Antiga no livro didático, ainda apresentam uma série de concepções que reforçam um tradicionalismo historiográfico baseado no eurocentrismo.

A estruturação do conteúdo sobre a história da Antiguidade grega ainda é colocada como o estudo das sociedades antigas que, se organizavam em várias civilizações, e contribuíram para com a formação da Civilização Ocidental. Mesmo com alterações ocorridas temporalmente e o surgimento de novas perspectivas teóricas, os conteúdos referentes a História Antiga continuam seguindo um mesmo padrão nos livros didáticos.

Muito disso pode ser explicado pelo fato de a historiografia contemporânea ter sido estruturada com base em termos nacionais, como explica François Hartog<sup>1</sup>. Sebastian Conrad<sup>2</sup> também explica que a busca pela formação dos Estados Nacionais, durante o século XIX, foi bastante influenciada pela construção de “histórias nacionais” que, de acordo com Norberto Luiz Guarinello<sup>3</sup>, projetavam no passado a “forma” do Estado-nação em busca de suas origens e trajetórias.

De acordo com Reinhart Koselleck<sup>4</sup>, na tentativa de se definir posições específicas dos novos Estados Nacionais no quadro internacional em formação, fez com que os historiadores se preocupassem com a criação de uma “História Geral”, chamada por Koselleck como um “coletivo singular”. Para isso, a construção dessa “História Geral” se deu por meio da história da conexão dos povos do mundo, operada pela recente expansão europeia, numa equivalência entre historicidade e conectividade (FILLAFER, 2017).

---

<sup>1</sup> Historiador francês com especialização em Historiografia grega, romana e Historiografia Moderna.

<sup>2</sup> Historiador alemão com especialização em história global.

<sup>3</sup> Historiador e Antropólogo Social com especialização em Arqueologia Clássica.

<sup>4</sup> Historiador alemão tido como o principal teórico da história dos conceitos.

Logo, a “História Geral” visava apresentar a narrativa da civilização ocidental, dividida entre idade antiga, média e moderna, com base na sua expansão e conexão global. Isso limitaria a “origem da história” de determinados povos, visto que, a história de algumas dessas sociedades teria seu início apenas a partir de um primeiro contato com a Civilização Ocidental. O eurocentrismo, presente na construção da “História Geral” e “História da Civilização”, seria também pautado na construção de oposições identitárias, como, por exemplo, colonizadores-colonizados, homem-mulher, branco-negro, capitalista-trabalhador, civilizado-bárbaro, tudo isso a fim de deixar claro as estratégias e dispositivos de dominação no processo de construção e formação dos Estados Nacionais. (CHESNEAUX, 1995)

Por conta disso, defendo no trabalho a perspectiva de desconstrução da ideia da Grécia como um “berço da civilização Ocidental”. Esse termo, utilizado até os dias atuais de forma errônea, tem sua inspiração em uma certa perspectiva globalizante, em termos culturais, que Atenas exerceu durante boa parte da Antiguidade, sobretudo entre os chamados Período Clássico<sup>5</sup> e o final do Período Helenístico<sup>6</sup>. Para os Antigos, esta “crença” baseava-se no mito eleusino onde a deusa Deméter, que procurava a sua filha que havia sido raptada, ao passar pela cidade de Elêusis, revela ali as técnicas agrícolas e os mistérios da vida e da morte para os eleusinos. Essa imagem é reforçada a partir da colocação de Atenas como escola da Grécia, por conta de sua democracia e seu desenvolvimento cultural, narrados nos textos clássicos que estavam organizados na biblioteca de Alexandria durante o século III a.C.

Os estudos acerca das escolas filosóficas atenienses, por parte dos romanos, colaboraram com o surgimento de uma espécie de hegemonia filosófica de manifestações culturais e “aculturadas” das escolas atenienses, reforçando o prestígio dos gregos. No entanto, é a partir do final do século XVIII e início do XIX que estas perspectivas vão servir, de fato, como justificativa para a construção de uma História da Antiguidade grega, como berço da cultura ocidental. Na busca pela “origem” da Europa Ocidental,

---

<sup>5</sup> O Período Clássico da História Grega (VI - IV a. C.), ou "Período das Hegemonias", foi o período em que se desenvolveu o imperialismo das duas maiores cidades gregas; primeiro Atenas, depois Esparta.

<sup>6</sup> O período helenístico refere-se ao período da história da Grécia e de parte do Oriente Médio compreendido entre a morte de Alexandre, o Grande em 323 a.C. e a anexação da península grega e ilhas por Roma em 146 a.C.

imperialista e civilizadora, a historiografia sobre a Antiguidade "esqueceu" as integrações e interrelações entre as culturas, sociedades e Impérios que circulavam em torno do Mediterrâneo.

Na tentativa de estabelecer um novo olhar sobre a História dessa Antiguidade grega, aplicada ao ensino de História, têm-se como objetivo, através de uma nova leitura baseada na perspectiva de História Global, refletir sobre as várias interações e conexões estabelecidas entre as sociedades da Antiguidade.

Em meio ao caos social, econômico, político e sanitário, o levantamento dos Livros Didáticos mais usados pelos docentes da área de História em algumas escolas públicas da cidade de São Luís, em especial, com as turmas do 6.º ano do Ensino Fundamental, foi bastante prejudicado dadas as restrições, em função da pandemia da COVID-19, fazendo com que o sistema de ensino das escolas públicas da cidade de São Luís fosse feito todo de forma remota, dificultando assim o contato com professores e gestão escolar.

O presente trabalho apresenta uma discussão acerca da “*A Antiguidade Grega nos Livros Didáticos: História Global e Conectadas*” a fim de melhor compreender as interações e conexões culturais, econômicas e sociais entre as civilizações que formavam o que alguns historiadores classificam como Mundo Antigo, em especial, as sociedades em torno do Mar Mediterrâneo.

O primeiro capítulo do presente trabalho apresenta discussões em torno das “Interações Culturais, Econômicas e Sociais no Mediterrâneo”, para isso, é feita uma reflexão sobre a escrita de uma “História Global e Conectada” para levar a uma melhor discussão sobre as interações e trocas culturais na Antiguidade, em especial, entre a civilização gregas e sua relação com os demais povos do Mediterrâneo.

No que se refere ao uso corrente historiográfica da “História Global e Conectada”, esta permite ao historiador enxergar a problemática das interações culturais entre os povos como processos concretos. Além disso, possibilita ao historiador a análise de diferentes períodos da História a fim de destacar a multiplicidade de conexões produzidas e como estas produzem fronteiras nos objetos e pesquisas historiográficas, apresentando os limites e as possibilidades da história global como conectada.

Ao tratar das “Interações e trocas culturais na Antiguidade” fica claro que ao se estabelecer um olhar sobre os materiais produzidos a respeito das sociedades antigas, a necessidade que estas tinham de se conectar umas às outras a fim de ter um melhor e maior desenvolvimento cultural e social de seus indivíduos.

O contato entre essas sociedades permite também que sejam incorporados elementos culturais de uma sociedade a outra, um exemplo disso seria a incorporação e troca de elementos culturais entre os gregos e outras sociedades. Para melhor exemplificar isso, é feita uma análise sobre as interações culturais entre os gregos e os assírios e também dos gregos para com os egípcios.

No segundo capítulo é feita uma discussão teórica em torno da historiografia e o ensino de História Antiga no Brasil. Em um primeiro momento, destaca-se “A construção da História como ciência e disciplina” considerando algumas correntes historiográficas tidas como essenciais pelos historiadores que teciam discussões a respeito da história da Antiguidade entre os séculos XVI e XVIII.

Dentre essas correntes historiográficas tem-se como destaque a *história humanista*, apresentada pelos historiadores como a primeira a tomar forma desde a redescoberta da literatura antiga, que apresenta a história como “mestra da vida” e a história como gênero retórico, inspiradas nas obras de Cícero, tido como o autor antigo mais lido, estudado e editado até a Revolução Francesa.

A *história erudita*, também desenvolvida com base na redescoberta dos Antigos, trouxe uma grande contribuição através de suas obras ricas em um conhecimento erudito da língua e dos textos, mesmo com a escassez de fontes materiais que pudessem colaborar para com os historiadores na tradução dos escritos antigos. Grande parte das produções historiográficas influenciadas por essa espécie de “humanismo erudito” teve sua produção entre o fim do século XVI e início do século XVII.

Já a *história filosófica*, defendia uma “racionalização” dos fatos históricos, bem como uma história “progressiva” no que tange a cronologia desses fatos históricos. Por conta disso, os adeptos da história erudita a viam como obstáculo dado seu “espírito filosófico” esta era tida como uma espécie de obstáculos aos eruditos por conta do espírito filosófico.

Ao se estabelecer uma abordagem sobre “O Ensino de História Antiga no Brasil”, o estudo da Antiguidade Clássica no Brasil, diferente de sua aplicação na Europa, visava uma espécie de herança ocidental a fim de influenciar outras grades curriculares pelo Brasil e o surgimento de cursos como História ou afins.

A História Antiga foi utilizada por muito tempo com o objetivo de explicar e buscar as origens do Homem civilizado moderno, bem como reforçar ideias evolucionistas. A ela foi atribuído um olhar preconceituoso e discriminatório que, no momento em que é repassada em sala de aula aos estudantes, os mesmos tendem a enxergá-la como simplista. Daí a necessidade de se estabelecer um olhar sobre a Antiguidade a fim de melhor compreender as condições sociais das produções deste período.

O final do capítulo traz uma reflexão em torno do “Uso do Livro Didático no Ensino de História Antiga”, com base em todo o avanço tecnológico e, conseqüentemente, a facilidade no acesso a qualquer informação que se busca, alguns historiadores apontam o livro didático como um produto que atende as exigências de um comércio a serviço da lógica do mercado.

Além disso, destaca o livro didático ainda é tido como fonte principal de informações, em sala de aula, que professores e alunos têm acesso, logo, este acaba por ser o principal responsável por auxiliar professores e alunos na elaboração e discussão nas aulas. Vale salientar também que boa parte do material didático produzido a respeito da História Antiga é repleto de generalizações e uso de conceitos ultrapassados, o que reforça cada vez mais uma certa repulsa em considerar estudos como atualizações historiográficas por parte dos autores.

Por fim, o terceiro capítulo do trabalho é elaborado após levantamento e análise do material didático, e apresenta como proposta de abordagem dos conteúdos em torno da Antiguidade grega a construção de uma Sequência Didática que consiste em um conjunto organizado de materiais de ensino destinados a ensinar/permitir aprendizagem de um determinado conteúdo. Nesse caso, a Sequência Didática consiste na apresentação de conteúdos da disciplina de História, sobre a Antiguidade grega a partir da perspectiva da história Global, considerando os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), a fim de servir como uma ferramenta extra na aplicação do conteúdo em questão.

# 1. INTERAÇÕES CULTURAIS, ECONÔMICAS E SOCIAIS NO MEDITERRÂNEO

## 1.1 História Global e Conectadas

Boa parte dos materiais produzidos sobre a questão da História Global faz a adoção do “internalismo metodológico” a fim de “supervalorizar os fatores internos à unidade de análise escolhida para a explicação e a interpretação dos processos históricos” (CONRAD, 2016, p. 108). Segundo o historiador Sebastian Conrad<sup>7</sup> (2016), tais unidades de análise variam do “nacionalismo metodológico” a outras como, por exemplo, “a comunidade étnica, civilização, império ou região” (CONRAD, 2016, p. 79).

A crítica em torno da história global destaca a ênfase aplicada aos processos de integração e as conexões apontam o uso desta, na tentativa de criação de uma espécie de “aldeia global”, reforçando a ideia da criação de uma rede, integrada e harmônica, em que pessoas e bens circulariam por fluxos multiformes. Destacam também o uso das unidades de análise tradicionais e de seus fatores internos como uma espécie de resistência à ideologia globalista subjacente à história global (BLAUT, 1993, p. 107).

Guarinello (2010) explica que, em defesa da história global, alguns historiadores destacam a incorporação das fronteiras como parte essencial dos processos de integração. Ao não abdicar do uso das fronteiras em favor dos fluxos “os processos de integração e conexão também promoveriam a reconfiguração das fronteiras” (CONRAD, 2016, p. 67). A ênfase aplicada às conexões coloca o problema em torno das unidades de análise em outros termos, ampliando as possibilidades de contato e interseções de fronteiras variadas. Dessa forma, as fronteiras deixam de ser vistas enquanto fundamento da historicidade e passam a ser um componente da problemática em função de processos concretos.

José Ernesto Knust<sup>8</sup> (2019) ao tecer críticas sobre a produção historiográfica em torno do período republicano em Roma, destacando a “história interna”, com ênfase nas guerras entre ordens (patrícios e plebeus), e a “história externa”, apontando as guerras de conquista da Itália e do Mediterrâneo. O autor estabelece uma análise de Roma

---

<sup>7</sup> Professor doutor em História, com especialização em discussões em torno da História Global.

<sup>8</sup> Historiador especialista em pesquisas sobre História Social, Econômica e Política da Itália antiga no período republicano romano, e sobre o ensino de história de passados distantes na educação básica brasileira.

questionando a visão sobre esta enquanto uma espécie de cidade, um estado ou comunidade cívica, recorrendo à história conectada, a fim de explicar questões como, a ascensão de uma família plebeia de forma direta ao consulado, que nos leva a compreender melhor sobre as guerras no centro da Itália e a criação de um império repleto de alianças particulares.

O uso da história global permite ao historiador ultrapassar as fronteiras da historiografia fazendo-o compreender melhor a forma de circulação das elites na sociedade, como se dava a interligação entre essas elites através de suas fronteiras e a relação entre as comunidades camponesas. (KNUST, 2019)

O historiador Otávio Luiz Vieira Pinto<sup>9</sup> (2019) também recorre à história conectada ao elaborar discussões sobre alguns processos históricos como, o conflito entre o Califado Abássida e o Império Chinês durante a dinastia Tang; a ascensão da família carolíngia no reino franco, e; a guerra iconoclasta e a ascensão ao trono bizantino de um imperador de origem centro-asiática. Para isso, o autor toma o Império Bizantino como ponto de ligação principal entre esses processos, destacando que sua concentração no oriente corroborou para com a construção de um império cristão europeu, o carolíngio. Pinto (2019) aponta o ano 751 como crucial para a história da Eurásia, resultando no “fim da Antiguidade eurasiática” acarretando também em vários problemas para o período medieval. “As conexões, portanto, passaram pela formulação de novas fronteiras entre macrorregiões” (PINTO, 2019, p. 260).

Luciana Fazio<sup>10</sup> (2019) parte do que pode ser considerada uma espécie de “micro-história conectada”, para estabelecer a análise a partir da prisão de um imigrante italiano na Colômbia oitocentista, culminando em uma crise diplomática entre Itália e Colômbia. A historiadora considera estratégias comerciais, políticas e a formação do Estado nacional colombiano. Destaca também o caos social vivido por uma cidade próximo ao porto da Colômbia frente a uma ameaça de bombardeio por parte do imperialismo italiano e seus aliados.

Fazio (2019) caracteriza a história da migração, do imperialismo e outros elementos como, a formação do Estado nacional, enquanto macroprocessos, para além de

---

<sup>9</sup> Professor de História da África com pesquisas sobre o mundo pré-Moderno, em especial entre os séculos VI e XV EC.

<sup>10</sup> Historiadora com especialização em Ciência Política.

uma historiografia internalista. A mesma encara a história global como algo a ser usado somente quando há globalização e suspensão das fronteiras, “são úteis na medida em que oferecem uma caixa de ferramentas boa para pensar processos históricos integrados, entre os quais se destaca a história conectada” (FAZIO, 2019, p. 285).

Fábio Luciano Iachtechen<sup>11</sup> (2019) ao trabalhar as discussões estabelecidas por H.G. Wells na redação de sua História Universal, destaca o mergulho feito por este nas ciências naturais a fim de encontrar uma espécie de unidade fundamental da história, como base para a construção de uma Liga das Nações a fim de superar os traumas da Primeira Grande Guerra. Por mais que Wells tenha abordado as histórias das civilizações separadamente, Iachtechen (2019) explica que, através de uma discussão científico-evolucionista, Wells acaba por fundamentar uma espécie de “história unificada” do gênero humano (IACHTECHEN, 2019, p. 300).

Raissa Brescia dos Reis<sup>12</sup> e Taciana Almeida Garrido Resende<sup>13</sup> (2019) tratam sobre a produção e a interação das produções narrativas encontradas em documentos, relatórios e revistas, referentes a unidade e as fronteiras dos países do Terceiro Mundo. As historiadoras elencam questões como uma possível aliança por parte de países não alinhados, a Guerra Fria, o colonialismo europeu e a luta anticolonial. Por conta disso, defendem que a complexidade das fronteiras se deu através das inúmeras discussões em torno das diferentes pautas governamentais e ideias sobre geopolítica e relações sociais (REIS; RESENDE, 2019, p. 315).

Com base nas discussões elaboradas pelos historiadores tomando como base a história global ou história conectada a fim de se analisar diferentes períodos da História, pode-se destacar a multiplicidade de conexões e como estas produzem fronteiras nos objetos e pesquisas historiográficas, apresentando os limites e as possibilidades da história global ou conectada.

No decorrer dos séculos XIX e XX, o campo da História Antiga se consolidou através da formação de seus objetos, problemas e recortes singulares. Tida enquanto

---

<sup>11</sup> Historiador com especialização em História e Literatura Brasileira.

<sup>12</sup> Historiadora especialista em história intelectual e política da África e de suas diásporas, em especial no século XX, com ênfase no Movimento da Negritude e do Pan-africanismo.

<sup>13</sup> Historiadora com especialização em estudos sobre História Global e Transnacional, Relações Internacionais do Brasil com países africanos e políticas do Terceiro Mundo no período da Guerra Fria.

“berço” das características formadoras da civilização ocidental (a razão, o direito, a arte clássica), a antiguidade greco-romana, tendo como base fundamental a Tradição Clássica, adotou um importante papel no que tange as Histórias Mundiais ou Universais contemporâneas. O estudo das civilizações em torno do Egito (Egiptologia) e da Assíria (Assiriologia), destaca as origens da civilização na África e na Ásia, discutindo uma espécie de “Idade Antiga Oriental” (GUARINELLO, 2003, p. 46).

Os critérios de civilização europeu do século XIX, acabaram por gerar uma espécie de “eurocentrismo morfológico” aplicado à “Idade Antiga” destacando experiências sociais radicalmente diversas aplicadas ao contexto social europeu daquele período. Com a transformação da História Antiga enquanto disciplina, “as sociedades gregas e romanas ganharam um maior destaque frente a história das sociedades egípcias e mesopotâmicas, dado o interesse, por parte da historiografia do século XIX, em buscar as origens da formação da modernidade ocidental” (VLASSOPOULOS, 2007, p. 2).

A construção em torno da história da Antiguidade foi carregada de conceitos como “berços” e “origens”, dando maior destaque e privilégio a períodos com maiores “contribuições”, bem como também, marginalizando outros como “formativos” ou “decadentes”. Como exemplo disso, tem-se o século VII a.C. na História da Grécia, caracterizado enquanto “período arcaico”, na História do Egito, “período tardio”, pode ser destacado como parte do período “formativo” da História. Outro ponto bastante relevante sobre a Antiguidade se dá acerca da natureza da “economia antiga” por parte dos primitivistas e modernistas. (MANNING; MORRIS, 2007)

Há também o debate em torno do “internalismo metodológico”, destacando fatores explicativos internos de uma unidade de análise. Enquanto a historiografia do mundo contemporâneo preocupa-se para com as implicações do uso da “nação” como referência historiográfica, algumas outras historiografias trabalhavam unidades como impérios, civilizações, etnias e regiões a fim de reforçar e justificar algumas experiências nacionalistas oitocentistas, tendo como base documentações antigas, associando conjuntos linguísticos e unidades políticas a “nações”. Algumas conexões entre processos históricos paralelos, eram postas de lado a fim de reforçar histórias nacionalizantes de gregos, fenícios e iranianos, como, por exemplo, as colonizações fenícia e grega do Mediterrâneo na “Idade do Ferro” (HODOS, 2019, p. 600).

Guarinello (2003) aponta que o “eurocentrismo morfológico” junto ao “internalismo metodológico”, culminou em uma espécie de macro narrativa ou, “corrida de revezamento” da História Antiga, “a fim de justificar certos traços civilizatórios como, a escrita no Egito e na Mesopotâmia, a democracia a Grécia e a economia mercantil na Fenícia” (GUARINELLO, 2003, p. 52).

Considerando tal narrativa, acaba-se por excluir ou por ao lado vários períodos importantes da história da Antiguidade como, o Egito pós-faraônico, a Mesopotâmia pós-babilônica, a Grécia helenística e romana, bem como as histórias das sociedades africanas e europeias antes do período de dominação romana. Aqui podemos destacar a história em torno do império persa Aquemênida, que apresenta apenas narrativas do retorno dos exilados judeus da Babilônia no século VI a.C., das guerras médicas no Egeu no século V a.C., e as campanhas de Alexandre no século IV a.C.; abandonando a marginalidade de Israel, Grécia e Macedônia para com relação ao império persa, dada a preocupação, por parte da História Antiga, com as origens da civilização ocidental, tornando essa parte da história como um mero detalhe. (BRIANT, 1996)

Em meados do século XX, a historiografia acabou por ganhar novas discussões, tendo como base o contexto político e social desse período, aliado na luta contra o anticolonialismo e a busca pelos direitos civis por parte de mulheres e afrodescendentes. Com isso, surgem inúmeras críticas às identidades sociais e políticas, e os sujeitos históricos predominantes numa “História Universal”, como o “proletariado redentor” (branco, homem, heterossexual). A partir daí, têm-se uma tentativa de desconstrução dos paradigmas naturalizados daquela temporalidade linear eurocêntrica. (YOUNG, 2004)

Através dos estudos culturais, alguns historiadores acabaram por estabelecer uma espécie de revisão historiográfica da História Antiga a fim de desconstruir seus pressupostos e objetos tradicionais. Para isso, fez-se imprescindível o diálogo com as demais áreas do conhecimento como, por exemplo, a literatura.

O maior cuidado com a linguagem e a estruturação retórica das fontes, e do próprio discurso dos historiadores, resultou em um trabalho de investigação sobre a Antiguidade muito mais consciente dos limites de suas hipóteses e generalizações. A crítica se voltou aos recortes documentais enviesados e às armadilhas de categorias como “civilização”, “ocidente” e “império”, das

ideologias e lugares de fala que alimentaram os historiadores do XIX e do XX (MORLEY, 2004, p. 59).

Ainda em meados do século XX, houve um grande crescimento nos estudos referentes a cultura material através dos estudos arqueológicos sobre a Antiguidade, elevando e dando mais embasamento as discussões em torno da Arqueologia Clássica, Assiriologia e Egíptologia. Essa crescente também colaborou mais ainda para com a desconstrução dos estereótipos literários “nacionalistas” ligados à Antiguidade até então. (ALCOCK; CHERRY, 2004)

O impacto desse novo olhar sobre a Antiguidade acabou por esclarecer de desnaturalizar vários “pré-conceitos” antes postos. A historiadora Maria Thereza David João<sup>14</sup> (2015) destaca que os períodos intermediários do Estado Egípcio, antes entendidos como um período de caos e desordem social e política, passaram a ser visto como “parte do movimento pendular da dialética entre poder central e poder local” (JOÃO, 2015, p. 43). De acordo com Jean-Pierre Vernant (2002), a cultura material possibilitou um debate mais aprofundado em torno da “razão grega” e seu impacto social e cultural não só na pólis, mas, também, “nas conexões existentes entre os gregos com povos asiáticos e africanos” (BURKERT, 1995).

As novas perspectivas em torno da história da Antiguidade levaram alguns historiadores a discutirem até mesmo sobre o “fim” desse e alguns outros períodos da História. Além disso, períodos outrora marginalizados, ganharam mais embasamentos nas discussões historiográficas, bem como questões sobre a história das mulheres na sociedade, o lugar dos escravos, camponeses e bárbaros. A partir disso, pôde-se então discutir sobre a apropriação de conceitos “clássicos” em torno das origens, heranças e berços, a fim de legitimar o nacionalismo e discussões eurocêntricas emergentes nas sociedades contemporâneas do século XIX.

Com as novas discussões historiográficas sobre a História Antiga, no final do século XX, surgem também diferentes problematizações sobre as sociedades da Antiguidade. Pode-se destacar a proposta comparativa de escopo global que, de acordo com Mogens Herman Hansen<sup>15</sup> (2000), trata-se de comparar algumas experiências sociais

---

<sup>14</sup> Historiadora com especialização em História Social com ênfase em pesquisas na área de Egíptologia.

<sup>15</sup> Filólogo dinamarquês com estudos sobre a democracia ateniense e da Pólis.

da Antiguidade a casos similares de outros lugares e tempos, como, por exemplo, as cidades-Estado gregas para com “as redes pré-colombianas, africanas modernas, árabes, chinesas medievais, etc.” (HANSEN, 2000, p. 28).

Essa vertente historiográfica põe as pólis gregas como parte de um fenômeno global bastante amplo, considerando a coerência cultural interna e a oposição a poderes imperiais. Entretanto, a problemática em torno da “proposta comparativista”, se dá a partir do momento em que esta se afasta das macronarrativas, ou seja, ao mesmo tempo, em que colabora para com um enorme ganho heurístico, pouco acrescenta a desconstrução da visão eurocêntrica da historiografia a medida em que parte da perspectiva de um “coletivo singular”, estando aí sua limitação.

Outra vertente historiográfica, também influenciada por meio do estudo da cultura material, que possibilita novas abordagens sobre a história da Antiguidade, tem como base o paradigma da conexão, a “perspectiva mediterrânica”. Moses Finley<sup>16</sup> (1987) explica que tal vertente ganhou maior destaque por conta do primitivismo e sua imagem isolacionista das sociedades antigas, através dos estudos pós-coloniais e globais e, pesquisas arqueológicas elaboradas no final do século XX.

Alguns historiadores como Peregrine Horden<sup>17</sup> e Nicholas Purcell<sup>18</sup> (2000) através da perspectiva historiográfica da “história ecológica”, destacam a história das sociedades mediterrânicas da “História Universal” e a apresentam enquanto uma espécie de “história regional”, colocando o território Mediterrâneo como um lugar particular do mundo. Ambos destacam o Mediterrâneo como “um espaço ecológico profundamente integrado e dinâmico, marcado pela mobilidade e conectividade de suas populações” (HORDEN; PURCELL, 2000, p. 23).

Os historiadores explicam que, ao mesmo tempo, em que há uma grande diversidade e precariedade de seus microambientes, o mar funciona como facilitador de conexões entre as comunidades mediterrânicas, além disso, colabora para com a formação de padrões de mobilidade intensa. Por conta disso, destaca-se a dificuldade da construção

---

<sup>16</sup> Historiador americano radicado na Inglaterra, especialista em economia do mundo greco-romano e estudos sobre a política e sociedade gregas, e ensaios teórico-metodológicos sobre o estudo da Antiguidade.

<sup>17</sup> Historiador especialista em pesquisas sobre as cidades mediterrâneas e a medicina na Idade Média.

<sup>18</sup> Historiador especialista em pesquisas sobre religião Antiga, Epigrafia, História e Arqueologia do Mediterrâneo.

de uma “história urbana”, visto que, as sociedades do Mediterrâneo não são sociedades educativas e adolescentes, reforçando o conceito de “história ecológica”.

A crítica em torno da vertente do “mediterranoismo” se dá através de sua indeterminação temporal, uma vez que as diversas rupturas de tempo se diluem junto a continuidades ecológicas; a indeterminação espacial sobre o que é esse espaço mediterrâneo, se um espaço ecológico ou uma forma social, e; a questão de o mar ser tido apenas como uma alegoria, reforçando uma imposição sobre a história mediterrânica através de um paradigma neoliberal.

A historiografia em torno das conexões sociais existentes no Mediterrâneo destaca os vários avanços e recuos em torno de suas fronteiras territoriais, culturais, econômicas e sociais. Com base nisso, “diversos estudos têm consolidado o lugar do Mediterrâneo como uma das formas historiográficas de base da História Antiga” (ABULAFIA, 2003, p. 24).

A emergência na produção historiográfica sobre a História Antiga através dos paradigmas comparativos e/ou conectados, encontrados no campo da História Global. A metodologia aplicada em torno desse campo teórico, possibilita discussões em torno da desconstrução de um olhar eurocêntrico sobre a História Antiga, superando as fronteiras metodológicas tradicionais, ainda enraizadas e disseminadas em inúmeras discussões. Os métodos comparativos e as interpretações conectivistas também acabaram por enriquecer, ainda mais, os debates sobre uma História Global.

## 1.2 Interações e trocas culturais na Antiguidade

É muito comum encontrar produções historiográficas sobre a Antiguidade que tratam o Mundo Ocidental e Oriental como distintos um do outro. Isso colabora para com um pensamento limitado a respeito das trocas culturais existentes entre esses “dois mundos” visto que, exclui as conexões, contatos e trocas entre as sociedades do Mundo Antigo.

Ao estabelecer análises sobre os materiais produzidos a respeito das sociedades antigas, percebemos a relevância e grande contribuição do contato entre elas

para o desenvolvimento cultural e social de seus indivíduos. Tamás Dezsö<sup>19</sup> e Ádám Vér<sup>20</sup> (2013) exemplificam isso:

A origem fenícia do alfabeto grego; o impacto ocidental da matemática oriental; astronomia, adivinhação e medicina; a origem oriental de alguns cultos gregos; o impacto oriental sobre a gênese ou renascimento da mitologia e panteão gregos ou sobre a formação do mundo grego homérico. (DEZSÖ; VÉR, 2013, p. 330)

Existiam inúmeras rotas e formas de contato entre as sociedades do Mediterrâneo Antigo, isso possibilitou a incorporação de elementos culturais por parte dos gregos, através do contato com sociedades do Mediterrâneo Oriental Antigo, por exemplo, bem como a incorporação de elementos culturais da sociedade grega por parte destas.

Nesse sentido, pensar os contatos e trocas que os assírios estabeleceram na face oriental do Mediterrâneo Antigo durante os séculos IX-VII a.C. é, antes de tudo, um esforço para abrir novas portas para o entendimento do passado, tais como o inter-relacionamento entre trocas culturais e rotas comerciais que conectaram Ocidente e Oriente, através do Mediterrâneo, do Golfo Pérsico, da Península Arábica, do nordeste da África e da Anatólia, mobilizando assírios, gregos, egípcios, fenícios, judeus, dentre tantos outros povos.

#### 1.2.1 Assírios e Gregos

A expansão de boa parte dos impérios do Mundo Antigo, em especial entre os séculos VIII-VII a.C., contribuíram para com a formação de uma espécie de rede inter-regional que percorria todo o território do Mediterrâneo Ocidental, a Península Ibérica, o Mediterrâneo Oriental, o Vale do Nilo, a Mesopotâmia, a Ásia Menor, a região do Mar Negro, os Montes Zagros, a Península Balcânica, a Península Arábica e o Levante, “a interação entre esses povos possibilitava uma grande troca e diversidade cultural, política e econômica” (WASMUTH, 2016, p. 6-7).

O Império Assírio teve a sua consolidação a partir do século IX a.C., após inúmeras guerras contra povos que dominavam sua civilização. Em meio as investidas

---

<sup>19</sup> Historiador especialista em estudos sobre a sociedade Assíria.

<sup>20</sup> Historiador especialista em estudos sobre a sociedade Assíria.

dos soldados assírios em busca da conquista de seu espaço, várias alianças foram firmadas por parte desses para com outros povos, a exemplo dos cários<sup>21</sup> e jônios<sup>22</sup>. De acordo com Melanie Wasmuth<sup>23</sup>, “as inter-relações advindas desses contatos acarretou numa diversidade cultural e linguística que alude à complexidade e à amplitude da malha de interconexões que foram travadas no período” (WASMUTH, 2016, p. 6-7).

Dessa forma, o Império Assírio tinha como base estratégias políticas e econômicas pautadas na mobilidade e conectividade para com os outros povos. A expansão territorial do império se dava muito, por conta da força que seu exército tinha frente a outros povos, essa estratégia política, com base no militarismo, atendia de forma direta os interesses dos assírios<sup>24</sup>.

Pode-se verificar que o Império Assírio possuía uma estrutura de poder cívico-militar, colocando a figura do rei como governante absoluto e representante divino. Logo, o rei utilizava seu exército como ferramenta a fim de manter a ordem e a justiça nas terras conquistadas.

A expansão do Império Assírio, ao alcançar as margens do Mar Mediterrâneo, viabilizou um contato deste junto aos povos que se estabeleceram naquela região, “através de uma política de conquista e dominação, para além dos limites do mundo mesopotâmico”<sup>25</sup>. Dessa forma, um primeiro contato entre gregos e assírios se deu na Costa Oriental do Mediterrâneo, sendo o primeiro contato entre esses povos registrado através de um ataque militar por parte de piratas gregos aos assírios na Costa Levantina, tendo como motivação, “a competição com entrepostos fenícios, controlados pelos assírios, com as redes comerciais gregas”<sup>26</sup>. As constantes investidas dos piratas gregos a importantes regiões comerciais controladas pelos assírios fizeram com que estes

---

<sup>21</sup> Cária era uma região no oeste da antiga Ásia Menor que se estendia ao longo da costa da Jônia, de Mícale para o sul até a Lícia e para o leste até a Frígia. Os gregos jônios e dórios colonizaram a porção ocidental da Cária e se juntaram à população nativa para formar estados de matiz grega na região.

<sup>22</sup> Os jônios ou jónios, também conhecidos como jônicos ou jónicos e iônios ou iónios, eram um povo indo-europeu que se estabeleceu na Ática e no Peloponeso e foram depois para a Ásia Menor pela chegada dos dóricos.

<sup>23</sup> Historiadora especialista em Egptologia e Estudos do Antigo Oriente Próximo.

<sup>24</sup> PARPAS, 2018, p. 26-27.

<sup>25</sup> PARPAS, 2018, p. 98.

<sup>26</sup> DEZSÖ; VÉR, 2013, p. 334.

adotassem uma estratégia militar, registrado através de batalhas navais com a presença de navios de guerra tripulados por marinheiros assírios em combate<sup>27</sup>.

São registrados também ataques por parte dos jônios aos assírios em torno do controle da Cilícia<sup>28</sup>. Em boa parte desses registros, destaca-se a presença de soldados mercenários ou auxiliares junto aos gregos nas investidas contra as regiões controladas pelo Império Assírio, motivadas pelas dinâmicas comerciais. Lanfranchi (2000) destaca também a presença de mercenários gregos junto ao exército Assírio na região da Cilícia, reforçada pela representação de soldados gregos nos relevos neoassírios<sup>29</sup>. Isso reforça que nem sempre o contato entre esses povos se deu de forma oposta, deve-se considerar, os interesses em torno do contato e conexões vinculados ao período que se pretende enxergar. Vale destacar que, o contato entre gregos e assírios resultou em um desenvolvimento maior da marinha assíria, tanto no âmbito militar, quanto no âmbito comercial através, por exemplo, do transporte fluvial de mercadorias e matérias-primas.

A expansão do Império Assírio superou a lógica comercial proposta, colaborando para com uma interconexão cultural muito forte. Antes da expansão territorial dos assírios nas margens do Mediterrâneo, o comércio de cerâmicas gregas já se fazia presente entre os povos daquela região, o que se constata por vestígios arqueológicos encontrados na região sul da Palestina, bem como norte da Síria, Chipre, Cilícia e algumas outras regiões<sup>30</sup>.

O contato entre gregos e assírios acabou por ser refletido na arte grega arcaica, em especial no século VII a.C., com a presença de signos assírios, fenícios e egípcios nas representações elaboradas por artesãos do Oriente Próximo e incorporadas pelos artesãos gregos.

O arqueólogo Humpry Payne enfatiza esse contato e sugere uma apropriação, por parte dos ceramistas coríntios, dos esquemas pictóricos orientais, por exemplo, o leão, no estilo protocoríntio, era hitita, já no estilo coríntio de pintura, a inspiração seria da região da assíria. (LIMA, 2017, p. 40)

---

<sup>27</sup> LANFRANCHI, 2000, p. 15.

<sup>28</sup> Antiga região na costa sul da Ásia Menor, localizada imediatamente ao sul do platô central da Anatólia no território da moderna Turquia.

<sup>29</sup> LANFRANCHI, 2000, p. 23.

<sup>30</sup> Idem, p. 30.

Tal relação nos permite pensar em uma relação de troca cultural direta entre artesãos gregos e assírios, através da assimilação e aplicação dos signos e esquemas pictóricos orientais presentes nos vasos produzidos pelos gregos. Alexandre Carneiro Lima (2017) aponta que:

O que comumente chamamos de fenômeno orientalizante consiste essencialmente no encontro de pessoas de culturas diferentes em um contexto de navegação e exploração das potencialidades do mar (comércio, colonização, pirataria); da transferência de técnicas artesanais e além de circulação desses artesãos em culturas distintas. (LIMA, 2017, p. 42)

Tais representações nos levam a refletir sobre o imaginário e forma de apropriação dos artesãos gregos sobre os símbolos orientais, bem como a interpretação dos mesmos símbolos por parte dos consumidores dos vasos produzidos por estes. Vale salientar que o contato entre Oriente e Ocidente através da Assíria e Grécia resultou em um importante ganho cultural e identitário através da estilística presente nos vasos gregos, bem como na composição dos motivos navais/marítimos em relevos parietais neoassírios.

### 1.2.2 Egípcios e Gregos

A expansão das pólis gregas e disseminação da cultura helênica era, em sua maioria, baseada na formação de colônias agrícolas e entrepostos comerciais espalhados pelo Mediterrâneo. Isso colaborou para com o estreitamento das relações entre os gregos com as demais sociedades que compunham o Mediterrâneo antigo, dadas as conexões e interações culturais e econômicas entre esses povos.

Entre essas conexões, pode-se destacar a interação cultural entre gregos e egípcios, em especial, a partir do século VII a.C., com o apoio militar por parte dos gregos aos egípcios no confronto contra os assírios (VILLING; SCHLOTZHAUER, 2006, p. 2). Além disso, com base em estudos arqueológicos, a fundação do entreposto de Náucratis estreitou ainda mais a relação entre as civilizações gregas e egípcias. A excursão arqueológica liderada por William Flinders Petrie entre os anos de 1884 e 1885, reforçam os escritos de Heródoto em sua obra “*História*” em que este relata alguns templos importantes destinados a divindades gregas levantados naquela região, a exemplo do templo de Apollo e Hera (HERÓDOTO, 1985, p. 178).

Albert Leonard Júnior<sup>31</sup> e William Coulson<sup>32</sup> (1982) levantam alguns questionamentos em torno das escavações iniciadas por Flinders Petrie<sup>33</sup>. Segundo estes, as escavações lideradas por Petrie deram maior ênfase ao aspecto da religião em torno de Náucratis, sem muito se importar com os demais aspectos como, por exemplo, a economia em torno do comércio daquela região (LEONARD; COULSON, 1982, p. 372).

Embora sejam válidas as questões levantadas por Albert Leonard Jr e William Coulson, Alexandra Villing<sup>34</sup> e Udo Schlotzhauer<sup>35</sup> destacam que as pesquisas atuais a respeito do entreposto de Náucratis e a troca cultural entre gregos e egípcios tomam ainda como base os estudos elaborados por Petrie apresentados através de suas escavações. Isso se dá pelo fato de suas análises possibilitarem uma discussão em torno da troca cultural entre gregos e egípcios, bem como, as conexões e trocas comerciais não somente entre esses povos, mas também, no Mediterrâneo como um todo (VILLING; SCHLOTZHAUER, 2006, p. 3).

Por mais que as pesquisas arqueológicas em torno de Náucratis a considerem como uma espécie de assentamento grego, os escritos apresentados por Heródoto apontam que esta foi concedida aos gregos por meio do faraó Âmasis durante o seu reinado no século VI a.C.

Âmasis se tornou um grande amigo dos helenos e, além de outros serviços prestados a alguns deles, ofereceu aos que vinham ao Egito a cidade de Náucratis para habitarem; aos que vinham sem a intenção de fixar residência, ele deu terras onde poderiam erigir altares e fazer templos consagrados aos seus próprios deuses. (HERÓDOTO, 1985, p. 178)

Vale salientar que um dos principais problemas enfrentados por historiadores e arqueólogos ao estabelecer uma análise sobre determinado tema ou pesquisa é

---

<sup>31</sup> Arqueólogo norte-americano com especialização e estudos voltados para o impacto social do comércio inter-regional entre as culturas antigas do mundo mediterrâneo.

<sup>32</sup> Arqueólogo norte-americano com trabalhos de escavação em Nichoria na região da Messênia, Náucratis no Egito e, Kavousi e Halasmenos em Creta.

<sup>33</sup> Arqueólogo e egiptólogo britânico responsável pelo desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa que permite a reconstrução de uma sequência de acontecimentos históricos em culturas antigas.

<sup>34</sup> Arqueóloga com pesquisas voltadas para as interações entre a sociedade grega e as culturas vizinhas no primeiro milênio a.C.

<sup>35</sup> Arqueólogo alemão com especialização no estudo das sociedades do Mediterrâneo e as interações culturais entre elas.

justamente a tentativa de conciliação e conexão entre literatura e pesquisa material. O historiador britânico Peter James<sup>36</sup> reforça isso ao destacar que “a principal dificuldade sempre foi conciliar as evidências literárias da história antiga de Náucratis (principalmente Heródoto) com os resultados das escavações” (JAMES, 2003, p. 235).

Embora não haja ainda um consenso em torno da fundação de Náucratis entre as evidências arqueológicas e os relatos apresentados por Heródoto, boa parte dos especialistas acredita na fundação da cidade de Náucratis no século VII a.C., e na ocupação desta por mercadores gregos durante o reinado de Âmasis, no século VI a.C., estreitando a Náucratis o exercício das atividades comerciais por parte dos mercadores gregos no Egito, não como concessão, mas, reorganização do comércio destes, na sociedade. Tal perspectiva acaba por não anular a veracidade em torno dos relatos de Heródoto e traz validade as evidências arqueológicas (VILLING; SCHOULTZHAUER, 2006, p. 5).

A variedade considerável de artefatos revelados pelas escavações arqueológicas em Náucratis acabam por demonstrar a intensidade das transações comerciais naquele entreposto. Boa parte das peças encontradas em Náucratis, a exemplo das cerâmicas provenientes de Chios<sup>37</sup>, que tinha a sua produção no Leste grego, e alguns achados dedicados a divindades, em sua maioria, provenientes de Mileto, são datadas do século VII a.C. e, segundo o arqueólogo Dyfri Williams<sup>38</sup> (2006) colaboram também para com a discussão em torno da fundação e comércio de Náucratis (WILLIAMS, 2006, p. 127).

A colaboração da arqueologia nas pesquisas em torno do entreposto de Náucratis nos fazem perceber melhor como se dava as interconexões no Mediterrâneo considerando a variedade de artefatos provenientes de poleis como Chios, Mileto, além da presença de materiais de origem ática, coríntia, lacedemônia e cipriota-fenícia, os achados arqueológicos levantam também vestígios de uma produção local.

---

<sup>36</sup> Historiador britânico com especialização em História Antiga e Arqueologia da região do Mediterrâneo Oriental.

<sup>37</sup> Ilha grega situada no Norte do Mar Egeu, detentora de grande importância para a economia portuária.

<sup>38</sup> Arqueólogo britânico especialista em pesquisas sobre as antiguidades gregas e romanas.

Tais evidências arqueológicas reforçam o fato da existência do entreposto desde o século VII a.C. e a força que este tomou durante o reinado de Âmasis, tomando grande influência sobre as conexões comerciais entre o Egito e o mundo helênico, reforçando a existência das redes de comércio não só entre o Egito e a Grécia, mas também, das relações comerciais e interculturais existentes no Mediterrâneo.

## 2. HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL

### 2.1 A construção da História como ciência e disciplina

A produção historiográfica entre os séculos XVI e XVIII tinha como base os modelos antigos no que se refere às concepções da história, tendo como destaque três grandes correntes historiográficas consideradas pelos historiadores, desse período, como essenciais na escrita da história: a história humanista, a história erudita e a história filosófica.

A *história humanista* é tida como a corrente pioneira visto que, foi a primeira a tomar forma desde a redescoberta da literatura antiga, tinha como inspiração as obras de Cícero<sup>39</sup>, editadas por completo a partir de 1465, este é tido como ao autor antigo mais lido, estudado e editado até a Revolução Francesa. Inspirada por Cícero, abrangia dois aspectos interligados: *a história como “mestra da vida”* e *a história como gênero retórico*.

Antes do modelo humanista, a história era tida como uma espécie de reserva de modelos de comportamentos. A história antiga carregava consigo instruções e exemplos de vida para seus leitores. O modelo humanista conciliou a isso, uma perspectiva moral, cristã, em que só havia verdade no bem. Charles Rollin<sup>40</sup>, destaca algumas palavras de Cícero, destinada por ele aos “historiadores”: “Com razão, a história foi chamada de testemunha dos tempos, de tocha da verdade, de escola da virtude, de guardiã dos acontecimentos e, se fosse permitido falar assim, de fiel mensageira da Antiguidade”. (ROLIN, 1821-1825, L. 27, T. IX, p. 208)

A concepção humanista da história foi então tomada como base por Rollin em seus escritos e reflexões sobre a história antiga, estendendo-se até o início do século XIX. Como exemplo disso, pode-se destacar sua reflexão em torno dos modelos de comportamento e vida que podem ser absorvidos da história da Grécia:

Não é apenas pelas ações bélicas que a história da Grécia nos fornecerá grandes modelos. Nela encontraremos famosos legisladores, habilíssimos políticos,

---

<sup>39</sup> Marco Túlio Cícero foi um advogado, político, escritor, orador e filósofo da gens Túlia da República Romana eleito cônsul em 63 a.C. com Caio Antônio Híbrida.

<sup>40</sup> Historiador e educador francês, cuja popularidade em seu tempo, combinada com o esquecimento das gerações posteriores, faz dele um epíteto, aplicado a historiadores como Jean Charles Leonard de Sismondi.

magistrados nascidos para governar, homens que se distinguiram em todas as artes e ciências, filósofos que levaram suas investigações tão longe quanto se podia naqueles tempos longínquos e que nos deixaram máximas de moral capazes de fazer enrubescer os cristãos. (ROLLIN, 1815-1816, L. 5, p. 278)

Outra concepção de história, seguindo a tradição humanista inspirada por Cícero, foi considerada um gênero retórico dada a sua narrativa e estilo. Buscava-se para a história uma oratória perfeita e simples, tendo como base um ideal cultural proveniente da Antiguidade. Fazendo uso dessa forma de se pensar a escrita da história desde a metade do século XV, Tucídides foi considerado pelos teóricos como um mestre de eloquência, como destaca Nicolas Perrot d'Ablancourt<sup>41</sup>:

Com efeito, se quisermos acreditar em Cícero, ele [Tucídides] superou todos os outros em eloquência, Thucydides, omnes discendi [na verdade, dicendi] artificio mea sententia facile vicit [...] É uma eloquência apropriada ao assunto que ele aborda, no qual, somente, fala de grandes políticos e de grandes capitães, cujo caráter retém perfeitamente. Não deve, portanto, causar estranheza que Demóstenes, para se familiarizar com ele, o tenha transcrito oito vezes de seu próprio punho. Mas não é da eloquência que ele tira seu principal ornamento. É da história, da qual deu um presságio desde sua infância, chorando, publicamente, ao ouvir o relato das histórias de Heródoto. Assim, é o modelo sobre o qual toda a Antiguidade formou-se e, particularmente, Tácito, que pode ser chamado de o Tucídides dos latinos, como este de o Tácito dos gregos [...] Ambos tiveram magnificência e grandeza, com um discurso conciso e repleto de sentido, mesclado de alguma obscuridade por terem negligenciado os termos e os modos de falar ordinários, com a finalidade de realçar seu estilo, que é, desse modo, viril e vigoroso, como seus pensamentos são fortes e sólidos. É isso que ressalta mais seu tema, que é estéril e desagradável, valorizado mais pelo espírito dos historiadores do que por seu mérito[...] Tácito propagou sua política em sua história, mas Tucídides a enclausurou em seus discursos, nos quais as sentenças são muito abundantes: Ut verborum prope numerum, Sentiarum número consequator. (D'ABLANCOURT, 1662, p. 8)

Gabriel Bonnot Abade de Mably<sup>42</sup> (1782) usando a história retórica em suas reflexões, optou por preservar um pouco do modelo de historiografia existente antes do surgimento do modelo humanista ao estabelecer a análise da figura de Tucídides e apresentá-lo como um historiador político e criador de modelos de narrativos e comportamentais:

---

<sup>41</sup> Linguista e tradutor francês, responsável pela tradução de clássicos gregos e latinos.

<sup>42</sup> Historiador, jurista e pensador francês.

Jamais [...] haverá história, ao mesmo tempo, instrutiva e agradável sem discursos. Tente suprimi-los em Tucídides e ter-se-á apenas uma história sem alma. Essa obra, que todos os príncipes e os seus ministros deveriam ler todos os anos, ou, melhor, saber de cor, perderia seu interesse, porque não se conheceria nem a genialidade, nem as paixões, nem as aventuras dos gregos, privados de sua antiga virtude. (MABLY, 1782, p. 45)

A *história erudita* também foi desenvolvida tendo como base a redescoberta dos Antigos, colaborando para com a elaboração de obras ricas em um conhecimento erudito da língua e dos textos. Um dos grandes desafios enfrentados pelos historiadores era a escassez de ferramentas de trabalho como, por exemplo, dicionários e gramáticas a fim de auxiliá-los na tradução dos escritos antigos.

Boa parte dos trabalhos e discussões historiográficas que tinham como inspiração a história erudita, também chamado de humanismo erudito, teve sua produção entre o fim do século XVI e início do século XVII, tendo como destaque historiadores como Joseph-Juste Scaliger<sup>43</sup> (1540-1609), Isaac Casaubon<sup>44</sup> (1559-1614), Juste Lipse<sup>45</sup> (1547-1606) e Claude Saumaise<sup>46</sup> (1588-1653).

De acordo com Rollin, boa parte dos trabalhos de erudição elaborados entre o final do século XVII e início do século XVIII, dissertavam sobre “os costumes, as leis, as artes e a mil outros conhecimentos curiosos” (ROLLIN, 1863, IV, p. 192).

Alguns fatores impediram o desenvolvimento e propagação da história erudita na Europa. Boa parte dos seus adeptos encontravam-se em países de tradição protestante como Alemanha, Países Baixos e Inglaterra. A dificuldade dessa corrente historiográfica se desenvolver em países como a França, por exemplo, se deu pela ameaça aos protestantes por parte do poder real durante o século XVII através da revogação do Édito de Nantes<sup>47</sup> em 1685 e, o fato desta ser vista por parte de alguns historiadores como um resgate a memória sem recorrer ao exercício da razão e do espírito crítico.

---

<sup>43</sup> Historiador, filólogo, antiquário e erudito francês, conhecido principalmente por seus estudos na área da filologia clássica e da cronologia histórica.

<sup>44</sup> Erudito protestante e humanista, ativo primeiro na França e mais tarde na Inglaterra. É considerado o mais importante estudioso helenista da sua época.

<sup>45</sup> Filólogo e humanista, considerado um dos eruditos mais famosos do século XVI, do qual podemos afirmar que com Giuseppe Giusto Scaligero e Isaac Casaubon formaram um triunvirato literário.

<sup>46</sup> Humanista e filólogo clássico francês.

<sup>47</sup> O Édito de Nantes foi um preceito legal assinado na cidade de Nantes (França) que concedeu tolerância religiosa aos franceses protestantes, conhecidos como huguenotes, no dia 30 de abril de 1598.

No que tange a corrente da *história filosófica*, esta era tida como uma espécie de obstáculos aos eruditos por conta do espírito filosófico que defendia que a história deveria ser posta a fim de encontrar nos fatos, uma ordem “racional” e um “progresso” na sucessão cronológica dos tempos, ao invés de somente acumular dados. Ao se debruçar sobre a análise da corrente erudita, Chantal Grell<sup>48</sup> explica que, de acordo com Jean le Rond d’Alembert<sup>49</sup>, a erudição no último lugar dos saberes, acusando-a de fazer intervir apenas a memória (GRELL, 1993, pp. 27-29, 125-142).

Voltaire<sup>50</sup> destaca que, com relação à Antiguidade, deve-se considerar mais o relato dos historiadores daquele período do que a análise sobre estes, elaboradas por outros historiadores do tempo presente. Ao tecer narrativas referente a Antiguidade, o mesmo tomou como base os escritos de Heródoto e Tucídides, considerados por ele como fontes confiáveis a fim de exercer uma análise crítica sobre suas produções:

A medida em que Heródoto, em sua história, aproxima-se de sua época, é mais bem instruído e mais verdadeiro. É preciso reconhecer que sua história só começa, para nós, nos conflitos entre os persas e os gregos. Encontram-se, antes desses grandes acontecimentos, apenas relatos vagos, entremeados de contos pueris. (VOLTAIRE, 1765, p. 222)

Vale destacar que as concepções de história aqui apresentadas raramente se interligam. Rollin, ao elaborar o prefácio de sua obra tomando como base a análise feita sobre os historiadores da Antiguidade Clássica, acaba por sintetizar a permanência da história humanista, os aportes metódicos e a repulsa à história erudita e as ambições em torno da história filosófica. Segundo o autor:

É de grande importância, porém, conhecer como esses impérios estabeleceram-se, por quais etapas e por quais meios eles chegaram a esse ponto de grandeza que admiramos, o que fez sua sólida glória e sua verdadeira ventura e quais foram as causas de sua decadência e de sua queda. Não é menos importante estudar, com cuidado, os costumes dos povos, seu gênio, suas leis, seus usos, seus hábitos e, sobretudo, observar bem a personalidade, os talentos, as virtudes, os próprios vícios daqueles que os governaram e que, por suas boas ou más qualidades, contribuíram para levar ou afundar Estados que os tiveram por condutores e soberanos. Eis os grandes objetos que nos apresenta a história

---

<sup>48</sup> Historiadora francesa com pesquisas de filosofia, erudição e estudos sobre a Antiguidade.

<sup>49</sup> Filósofo, matemático e físico francês que participou da edição da *Encyclopédie*, a primeira enciclopédia publicada na Europa.

<sup>50</sup> Historiador, filósofo e escritor francês, um dos grandes representantes do Movimento Iluminista na França.

antiga, fazendo desfilar, aos nossos olhos, todos os reinos e todos os impérios do universo e, ao mesmo tempo, todos os grandes homens que neles se distinguiram de alguma maneira e instruindo-nos, menos por lições do que por exemplos, sobre tudo o que abrange a arte de reinar, a ciência da guerra, os princípios do governo, as regras da política e as máximas da sociedade civil e da conduta da vida para todas as idades e todas as condições. (ROLLIN, 1821-1825, p. 41)

As concepções históricas aqui apresentadas reforçam a importância e peso que os documentos produzidos pelos historiadores antigos possuem. Além disso, deixa clara a contribuição dos historiadores antigos para a constituição da história enquanto ciência, mesmo com a revolução historiográfica ocorrida entre o final do século XVIII e no início do século XIX com relação à forma de se escrever e analisar as fontes históricas.

Os movimentos de unificação aliados a necessidade de afirmação das nacionalidades perduraram por boa parte do século XIX na Europa. Por conta disso, estados como Alemanha, Inglaterra, França e Itália debruçaram-se sobre estudos do passado em busca das origens de seus povos, a fim de despertar nestes, um sentimento de pertencimento que funcionaria como um dos fundamentos para a formação de uma nação. Além disso, essa busca servia também como uma forma de legitimidade por parte do povo ao seu governante visto que, as bases de sustentação do poder não eram mais conferidas ao plano divino.

Dessa forma, a História surge como ferramenta legitimadora das novas bases de poder, através do estudo das origens e evolução dos povos a fim de se elaborar um discurso científico que levasse o povo a se identificar com aquela sociedade, estado ou nação. Isso fez com que houvesse uma espécie de profissionalização do historiador e, atrelado a isso, o ensino de História ganhava espaço nas universidades. O historiador Jean Glénisson<sup>51</sup> (1991), explica que, o incentivo governamental através de pesquisas, publicações e escavações arqueológicas, e a organização do ensino superior colaboraram para com a expansão do ensino de História, “isto se dá porque eles têm plena (ou, talvez, apenas o sentimento obscuro), poderosa alavanca sobre o espírito público, proporcionada pela História” (GLÉNISSON, 1991, p. 20). Logo, a História é vista como uma possibilidade de resgate da memória coletiva que possibilita a organização da identidade nacional.

---

<sup>51</sup> Historiador, arquivista e paleógrafo francês.

Nesse período, frente ao grande desenvolvimento das ciências naturais, os historiadores buscavam o reconhecimento científico da História. Glénisson destaca que, desde o final da Idade Média, foram elaboradas por parte dos eruditos regras e técnicas que “os historiadores, absortos em suas preocupações literárias, teológicas ou morais, desprezaram quando não ignoraram completamente” (GLÉNISSON, 1991, p. 207).

Leopold Von Ranke<sup>52</sup> através da “Escola Científica Alemã” colaborou para com o avanço do pensamento histórico alemão e, suas ideias acabaram por influenciar historiadores alemães e franceses. Em seus escritos, Ranke abre mão das especulações filosóficas, subjetivas e moralizantes e toma posse da heurística, erudição e da crítica como seus métodos principais. Segundo o autor, “a ciência positiva pode atingir a objetividade e conhecer a verdade da história” (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 114).

Alguns historiadores consideram a Escola Metódica, fixada na França entre os anos de 1880 e 1930, como bastante influente para os historiadores franceses dadas a semelhança dos métodos desenvolvido pelos historiadores na segunda metade do século XIX e as ideias disseminadas pelos seguidores de Auguste Comte<sup>53</sup>. Aqui vale destacar que, os historiadores da segunda metade do século XIX, como os seguidores de Comte acabam por priorizar a determinação dos fatos e renunciam a qualquer forma de filosofia da História.

A história, tal como é concebida por volta de 1890, no pequeno âmbito dos especialistas universitários, repele, efetivamente, a filosofia que tantos pensadores haviam pretendido extrair dela, bem como as ‘leis’, em que frequentemente se havia tentado enquadrá-la. (GLÉNISSON, 1991, p. 210)

A influência do Positivismo na historiografia do século XIX, está diretamente ligada ao método adotado pela mesma aliada a busca da história, enquanto ciência, ter maior destaque frente às ciências da natureza. Por conta disso, o método erudito acabou por ser transformado em método histórico e, a exigência para com os historiadores em seguir tal vertente faz com que esses sejam enxergados como meros técnicos, tendo como principal função, a verificação dos fatos. Isso faz com que boa parte dos críticos da

---

<sup>52</sup> Historiador alemão do século XIX, considerado como o pai da "História científica".

<sup>53</sup> Filósofo francês que formulou a doutrina do Positivismo, considerado o primeiro filósofo da ciência no sentido moderno do termo e fundador da disciplina acadêmica de Sociologia.

atualidade vejam a historiografia do século XIX como Positivista. Glénisson destaca que, ainda assim, a história erudita deveria ser classificada enquanto história empírica, tomando como base Charles Seignobos<sup>54</sup>:

A história empírica pretende consagrar todos os seus esforços à pesquisa e à determinação dos fatos históricos. Estes deixaram seus traços nos documentos (que são na prática, quase sempre, documentos escritos). A missão primordial do historiador, portanto, consistirá em reunir e criticar os documentos. Uma vez extraídos daí os fatos e garantida sua autenticidade, será preciso determinar as relações existentes entre eles e que formam a substância da história geral. O essencial destas operações é de ordem psicológica: a história é “um problema de psicologia” (GLÉNISSON, 1991, p. 211).

Mesmo com o grande desenvolvimento e alcance por parte das concepções positivistas, Leopold Von Ranke seguia como forte inspiração para os historiadores franceses como, por exemplo, Gabriel Monod<sup>55</sup>, Ernest Lavisse<sup>56</sup> e Charles Seignobos que usam os métodos apresentados por Ranke em suas pesquisas, colaborando posteriormente para com a origem da Escola Metódica Francesa. Vale salientar que, isso só foi possível por conta da implementação da História enquanto disciplina nas academias francesas.

Com a criação do periódico *A Revista Histórica*, em 1876, pelo historiador Gabriel Monod, alguns princípios da Escola Metódica ganharam maior notoriedade. A revista tinha como objetivo desvincular a historiografia francesa das pautas políticas e religiosas e trabalhar na publicação de materiais que contribuíssem para com um maior engajamento teórico e crítico acerca da história sobre a Europa, e especial, a França.

A *Revista Histórica* contribuiu muito para com a criação de uma História científica. Através da Escola Metódica, a Heurística passou a ser considerada principal tarefa por parte do historiador que, consistia em reunir, classificar e proteger os documentos, e analisá-los usando a crítica externa ou erudição a fim de verificar a autenticidade desses documentos.

Após as análises passa-se para a síntese, a qual deve seguir as seguintes etapas: comparar os documentos; reagrupar os atos isolados em quadros gerais; por analogia ou dedução ligar os fatos entre si e para encher as lacunas deixadas

---

<sup>54</sup> Historiador francês especializado na III República Francesa e membro da Liga dos direitos do homem.

<sup>55</sup> Historiador francês, defensor da história científica e objetiva.

<sup>56</sup> Historiador francês, indicado ao Prêmio Nobel de Literatura cinco vezes.

pelos documentos: fazer escolha na massa de acontecimentos; tentar algumas interpretações e generalizações. (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 104)

O idealismo alemão, tendo Friedrich Hegel<sup>57</sup> (1770) como principal propagador, apresenta importantes contribuições para a História. Hegel deixa de lado as ideias iluministas e usa a dialética em suas análises. Este destaca que a consciência humana é a responsável por determinar o real e o desenvolvimento do processo histórico.

O Espírito, ator principal da história, não toma consciência de si mesmo diretamente, mas por um movimento dialético, por uma operação de ritmo ternário. O movimento dialético comporta três momentos: a tese (o ser); a antítese (o não ser); a síntese (o devir)” (Bourdé; Martin, 1983, p. 49).

Outra corrente filosófica também nascida na Alemanha no século XIX teve Friedrich Engels<sup>58</sup> e Karl Marx<sup>59</sup> como precursores. Em meio a inúmeras ideias “positivistas”, estes defendiam uma transformação social através de uma revolução. As ideias disseminadas por Marx e Engels influenciaram e seguem influenciando muitos historiadores. Suas concepções filosóficas eram pautadas no materialismo histórico e na dialética, considerando as condições objetivas da sociedade.

Para Marx, a evolução da sociedade se dá por meio das leis objetivas que podem ser reconhecidas através do estudo científico. As ideias de Marx aliada as críticas a Positivismo fizeram com que os historiadores tivessem uma preocupação maior em estudar os modos de produção das sociedades e as implicações destas, colaborando para com o surgimento da Nova História que contribui para com a formação do pensamento histórico recente (GLÉNISSON, 1991, p. 225).

Henri Berr tinha como principal objetivo o combate às concepções da Escola Metódica. Segundo ele, a História está para além do exercício da erudição, devendo considerar também o estudo das experiências humanas. Isso fez com que, em 1929, surgisse, por Lucien Febvre<sup>60</sup> e Marc Bloch<sup>61</sup>, a *Revista Les Annales d' Histoire*

---

<sup>57</sup> Filósofo germânico. Sua obra Fenomenologia do Espírito é tida como um marco na filosofia mundial e na filosofia alemã.

<sup>58</sup> Teórico revolucionário prussiano, coautor de diversas obras com Marx, como o Manifesto Comunista.

<sup>59</sup> Filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e revolucionário socialista.

<sup>60</sup> Historiador modernista francês, cofundador da chamada "Escola dos Annales".

<sup>61</sup> Historiador francês e um dos fundadores da "Escola dos Annales".

*Économique et Sociale*, em contraponto ao Positivismo. Dentre as principais ideias dos *Annales*, pode-se destacar:

O desprezo ao acontecimento e insiste na longa duração; deriva a sua atenção da vida política para a atividade econômica, a organização social e a psicologia coletiva; esforça-se por aproximar a história das outras ciências humanas. (BOURDÉ; MARTIN, p. 119)

Jacques Le Goff<sup>62</sup> destaca que a Nova História “se afirma como história global, total, e reivindica a renovação de todo o campo da história” (LE GOFF, 1998, p. 27). Esta concepção de História colaborou também para com a ampliação da noção de documentos e, conseqüentemente, o aumento de fontes históricas:

[...] escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem. (LE GOFF, 1998, p. 28-29)

A heterogeneidade das abordagens histórica apresentada pelos *Annales*, faz com que alguns críticos não a considerem como uma Escola, porém, não deixam de ressaltar sua relevância. Peter Burke, por exemplo, classifica os *Annales* enquanto um Movimento e não uma Escola, este destaca ainda três fases desse chamado *Movimento dos Annales*: “a primeira fase de 1920 a 1945; a segunda identificada no período pós-Segunda Guerra Mundial; e uma terceira fase, que se inicia por volta de 1968” (BURKE, 1991, p. 112).

Lucien Febvre e Marc Bloch “pais fundadores dos *Annales*”, marcam a primeira geração dos *Annales*. Buscavam em suas análises uma História totalizante, contemplando diversos aspectos da “realidade humana” como a economia, a vida material, a Geografia, e estudo das mentalidades. De acordo com Eduardo José Renato<sup>63</sup>, essa primeira fase apresenta “uma escritura antropocêntrica, na qual o homem passava a ser o maior e o único objeto do trabalho do historiador” (REINATO, 2002, p. 113).

---

<sup>62</sup> Historiador francês, pertencente à terceira geração da Escola dos *Annales*, especialista no estudo sobre a Idade Média.

<sup>63</sup> Historiador com pesquisas nas áreas de História das Cidades, História Cultural, História do Imaginário, e História da Cultura do Mundo do Trabalho e da Formação de Trabalhadores.

O período pós-Segunda Guerra Mundial serve como um marco para a segunda geração dos *Annales*. Podem ser destacados, em especial, o estudo dos aspectos econômicos, História-cultura, e das mentalidades. Reinato também destaca “uma divisão interna dos trabalhos nos *Annales*. Enquanto Braudel investia nas questões da “civilização material”, Febvre trabalhava com o desenvolvimento de uma História das mentalidades” (REINATO, 2002, p. 115).

A terceira fase do *Movimento dos Annales* pode ser percebida por volta de 1968. Esta tem como destaque a preocupação dos historiadores em estudar as superestruturas sociais. Nessa fase, a História das Mentalidades ganha maior destaque e novas abordagens são incorporadas. As críticas relacionadas a esta fase do *Movimento dos Annales* estão atreladas diretamente a perda da busca de uma construção histórica visando à totalidade.

Na década de 1990 a Revista dos *Annales* passa por um processo de crítica interna e de crise. O pressuposto de aliança da Revista com as Ciências Sociais é discutido e reavaliado. A História extrapolou a preocupação como o homem como ser social apenas. Ela quer entendê-lo numa dimensão maior. A crise de diálogo entre a História e as Ciências Sociais radicaliza o processo de repensar o papel da História no interior da Revista dos *Annales*. Além disso, como processo de mundialização da produção histórica, os *Annales* passaram a representar apenas mais um grupo de discussão sobre o ofício e os caminhos da História. Um caminho ainda não dispensável, mas com uma força de orientação muito menor. (REINATO, 2002, p. 120)

Lynn Hunt<sup>64</sup> aponta para uma quarta geração dos *Annales*, estes preocupados para com o estudo das práticas culturais. A autora destaca a Antropologia e a Teoria da Literatura como disciplinas influentes na abordagem cultural da História e ressalta que o uso a linguagem como metáfora acaba por fascinar os historiadores da cultura.

Embora existam muitas diferenças não só dentro dos modelos antropológicos e literários, mas também entre eles, uma tendência fundamental de amos parece atualmente fascinar os historiadores da cultura: o uso a linguagem como metáfora. Ações simbólicas como sublevações ou massacre de gatos são configurados como textos a serem lidos ou linguagem a serem decodificadas [...] o uso da linguagem como metáfora ou modelo já deu provas de ser inegavelmente significativo e, diria eu, crítico para a formulação de uma abordagem cultural da história. Em resumo, a analogia linguística estabelece a

---

<sup>64</sup> Historiadora estadunidense, especialista em estudos sobre a Revolução Francesa, mas, também reconhecida por seu trabalho com enfoque de gênero e em história cultural.

representação como um problema que os historiadores não podem mais evitar. (HUNT, 2001, p. 21-22)

Dessa forma, pode-se destacar a Nova História como fruto da interdisciplinaridade por parte dos historiadores, filósofos e geógrafos, influenciados pelas Ciências Sociais, e críticas ao pensamento disseminado pela História metódica da História produzida para o “enaltecimento do Estado-Nação” (REINATO, 2002, p. 106). Isso reforça a tentativa de revisão dos modelos historiográficos por parte dos historiadores em busca de novas abordagens teóricas e metodológicas da História.

## 2.2 O Ensino de História Antiga no Brasil

A História Antiga, em especial na Europa, foi bastante utilizada como uma forma de legitimação de “legados” e busca das origens das instituições. A exemplo disso, o historiador Glaydson José da Silva<sup>65</sup> (2007) destaca a apropriação de elementos da Antiguidade Clássica feita por parte do nazismo e fascismo a fim de legitimar suas ações (SILVA, 2007, p. 45).

Sobre o estudo da disciplina de História no Brasil, sobretudo, os estudos voltados para a Antiguidade, o mesmo explica que, o objetivo era bem-parecido, visto que, era pautado na busca pela identidade ou valores nacionais. Podemos destacar como exemplo, o período político da Era Vargas, período em que a disciplina de História teve grande importância no projeto governamental que consistia na construção da nação e de formação do cidadão.

A produção acadêmica de História Antiga ganha grande destaque no Brasil através da fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, era defendida a busca por uma espécie de herança ocidental a fim de influenciar outras grades curriculares pelo Brasil onde surgiam cursos de História ou afins (SILVA, 2011, p. 6-7).

No que se refere as ideias em torno do ensino de História Antiga no Brasil, a maioria tem como base a análise sobre o uso desse passado e como este é aplicado nos materiais didáticos, tornando assim escassa uma análise sobre as práticas pedagógicas em torno da temática. Pedro Paulo Funari<sup>66</sup> (2004) aponta que, da mesma forma que a História Antiga foi utilizada como pauta a fim de legitimar diferenciações sociais,

---

<sup>65</sup> Historiador e arqueólogo com especialização em pesquisas sobre história da Antiguidade.

<sup>66</sup> Historiador e arqueólogo brasileiro, com grandes contribuições científicas em ambas as áreas.

tirantias, exclusão de direitos à cidadania, construção de elites, pode também ser usada a fim de questionar e desconstruir tudo isso. O historiador salienta também que, boa parte dos elementos que compõem nossa cultura tem origem ideológica na Antiguidade. Dessa forma, segundo ele, não levar esse fator em consideração nos leva a ter somente uma compreensão parcial da realidade.

De acordo com o historiador Gilvan Ventura da Silva<sup>67</sup> (2000), por um longo período, a preocupação que se tinha com relação à História Antiga era buscar a história do Homem civilizado moderno, a fim de se reforçar ideias evolucionistas. Além de um olhar preconceituoso, ao repassar essa ideia sobre a história da Antiguidade aos estudantes do ensino fundamental ou médio, faz com que os mesmos a vejam como simplista. Dessa forma, faz-se necessária uma reflexão sobre os reais motivos de se estudar sobre a antiguidade a fim de se compreender melhor as condições sociais das produções deste período.

No Brasil, em meio ao período ditatorial, a pesquisa e ensino de História Antiga era correlacionada ao factual, bem como as demais áreas da História. Não havia uma análise crítica sobre os processos históricos, logo, a História ensinada era uma História como uma linha contínua com acontecimentos com causa e efeito. A partir de 1980, a produção historiográfica cresce bastante e, carrega consigo várias abordagens com ideias marxistas. Moses Finley, recorrendo a ideias weberianas em seus escritos, colaborou para com uma nova forma de se analisar a História Antiga através de críticas ao modelo marxista, destacando os conceitos de ordem e status provenientes da vertente weberiana, frente ao conceito de classe social, elaborado por Marx, no que se refere à interpretação do que seriam os grupos sociais na antiguidade clássica. (FUNARI; CARVALHO, 2007, p. 15)

De acordo com Pedro Paulo Funari e Margarida Maria de Carvalho<sup>68</sup> (2007), a partir da década de 1990, há uma grande produção de trabalhos que colaboram para com a difusão dos conceitos de representação e identidade, gênero e sexualidade, influenciados pela Nova História. Pode-se destacar, também, a contribuição ao estudo da Antiguidade, possibilitado pela interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento

---

<sup>67</sup> Historiador especialista em pesquisas sobre História Antiga e Medieval.

<sup>68</sup> Historiadora com pesquisas voltadas para a História do Império Romano e Antiguidade Tardia.

como, por exemplo, a antropologia, arqueologia e a linguagem. (FUNARI; CARVALHO, 2007, p. 17)

Hoje, para o ensino de História Antiga, se discute muito sobre o tipo de Antiguidade a ser ensinada. O que se busca é a quebra da ideia errônea que se tem sobre a Antiguidade como povos de diversas localidades e períodos sendo postos como uma coisa só. Por conta disso, há uma grande produção historiográfica recente que vê a Antiguidade através de culturas diversas e plurais.

Funari (2010) explica que, boa parte da produção historiográfica brasileira sobre a Antiguidade, traz abordagens comuns do Brasil como, por exemplo, desigualdade, patriarcalismo, religiosidade, temas estes que, acabam por possibilitar uma maior compreensão do mundo antigo. Noberto Luiz Guarinello<sup>69</sup> (2003) também destaca que o historiador, ao tecer análises sobre a Antiguidade, colabora para com uma maior compreensão da História por parte da sociedade atual enquanto aproxima “dois mundos diferentes, mantendo sempre a consciência dessa distinção” (GUARINELLO, 2003, p. 29).

Guarinello (2003) explica ainda que a História Antiga, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ainda é classificada como o estudo das sociedades antigas, organizadas em civilizações, consideradas fundamentais para a formação da Civilização Ocidental, com destaque para a europeia. Além disso, apresenta como civilizações primárias as sociedades complexas às margens dos rios Nilo (Egito), Tigre e Eufrates (Mesopotâmia).

Daí, o percurso civilizacional da Humanidade passaria de maneira gradual para os territórios da Península Balcânica e da Península Itálica, nos quais emergiram as sociedades grega e romana, respectivamente. Compondo uma certa unidade (a “Civilização Clássica”), Grécia e Roma, ao fim e ao cabo, dariam origem à sociedade europeia. Essa continuidade entre o passado e o presente foi bastante acentuada pelos intelectuais do Renascimento, que buscavam associar o mundo europeu dos séculos XV-XVI com o passado greco-romano na intenção de superar a ruptura produzida pela História do Meio ou Medieval. (GUARINELLO, 2003, p. 51)

Tendo sua primeira publicação no ano de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem com a intenção de oferecer uma ampliação e um debate mais

---

<sup>69</sup> Historiador e arqueólogo com pesquisas desenvolvidas sobre o período Clássico.

aprofundado em torno da educação envolvendo as escolas, pais e alunos, governo e sociedade em geral, visando uma transformação no sistema educacional brasileiro, considerando a diversidade regional, cultural e política, presente no país, bem como, possibilitar a construção de referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

Segundo os PCNs, a disciplina de História propõe para o ensino fundamental amplas reflexões a fim de desenvolver um melhor debate em torno da área, possibilitando aos educadores um debate em torno da contribuição do estudo da História na formação dos estudantes. O documento é dividido em duas partes. Na primeira parte, apresenta concepções curriculares elaboradas para o ensino de História no Brasil, bem como, conceitos pertinentes ao saber histórico escolar e, objetivos gerais de História para o ensino fundamental. A segunda parte do documento apresenta algumas orientações didáticas em torno da prática de ensino e métodos, e recursos à reflexão de professores e alunos, sobre o conhecimento histórico e suas relações com a realidade social. (BRASIL, 1998)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam alguns objetivos a serem atingidos pelos alunos do ensino fundamental a fim de capacitar e levar estes a terem uma maior compreensão sobre sua importância social, bem como, desenvolverem um pensamento mais crítico.

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como

um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; Utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 7-8)

As questões em torno do ensino de História para o 6º ano do Ensino Fundamental são destacadas no terceiro dos PCNs voltados ao Ensino Fundamental. A divisão dos PCNs em ciclos se dá a fim de facilitar o trabalho desenvolvido por parte das instituições de ensino na aplicação dos conteúdos, bem como, auxiliar em um melhor planejamento e elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Conforme os PCNs, acredita-se que os alunos já tenham adquirido, considerando o convívio social e a experiência escolar destes, um conjunto de informações e reflexões de caráter histórico a fim de que possam ter uma melhor desenvoltura no processo de ensino e de aprendizagem que este ciclo proporciona. Ressalta também que os professores devem considerar o grau de domínio de conteúdo e conhecimento dos alunos para melhor elaborar as discussões dos temas a serem estudados.

Nessa faixa de idade do estudante, sugere-se ao professor iniciar o estudo dos temas na perspectiva da História do cotidiano. Essa é uma escolha didática para os alunos distinguirem suas vivências pessoais dos hábitos de outras épocas e relativizarem, em parte, os padrões de comportamento do seu próprio tempo. É possível destacar a maneira de as pessoas trabalharem, vestirem-se, pensarem, conviverem, evidenciando relações sociais, econômicas e políticas mais amplas, que caracterizam o modo de vida das sociedades. Na dimensão particular da vida, na repetição de hábitos no dia-a-dia, existem experiências acumuladas ao longo de processos históricos. (BRASIL, 1998, p. 54)

Como objetivos, neste terceiro ciclo, os PCNs buscam levar os alunos a: desenvolverem um maior conhecimento em torno das realidades históricas singulares, considerando os diferentes modos de convivência nelas existentes; caracterizar e distinguir as relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas, assim como, as relações sociais de trabalho em suas diferentes realidades

históricas; apresentarem reflexões em torno das várias transformações tecnológicas e seus impactos no modo de vida das populações e nas relações de trabalho; identificarem acontecimentos no tempo distinguindo-os considerando, critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade; recorrer a fontes históricas em suas pesquisas escolares; oferecer aos alunos autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos. (BRASIL, 1998)

Dentre os objetivos destacados pelos PCNs, o fato de possibilitar aos alunos a identificação dos acontecimentos históricos, considerando, critérios pré-determinados de anterioridade, posterioridade e simultaneidade, poderia ser substituído pela análise de critérios de causa e efeito. Como exemplo, ao se estabelecer uma análise em torno da Guerra do Peloponeso<sup>70</sup>, identificar os fatores econômicos e sociais que antecederam este fato, como estes mesmos fatores se desenrolaram durante a guerra e domínio por parte dos espartanos após saírem vitoriosos no combate, além das implicações na derrota por parte dos espartanos para os macedônicos posteriormente.

Os PCNs propõem como eixo temático, discussões em torno da “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, destacando dois subtemas a fim de melhor conduzir e analisar essas discussões: “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”.

O eixo temático e os subtemas remetem para o estudo de questões sociais relacionadas à realidade dos alunos; acontecimentos históricos e suas relações e durações no tempo; discernimento de sujeitos históricos como agentes de transformações e/ou permanências sociais; abordagens históricas e suas aproximações e diferenças; e conceitos históricos e seus contextos. Solicitam, por sua vez, atividades e situações didáticas que favoreçam a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, observação, identificação, confrontação, distinção e reflexão; e de atitudes de comprometimento, envolvimento, respeito, ética, colaboração e amadurecimento moral e intelectual. (BRASIL, 1998, p. 55)

Os subtemas destacados apresentam conteúdos que podem ser discutidos pelo professor com base na análise feita do domínio de conteúdo por parte dos alunos, considerando questões contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política

---

<sup>70</sup> A guerra do Peloponeso foi uma guerra civil entre Atenas e Esparta, de 431 a 404 a.C., registrada por Tucídides na obra História da Guerra do Peloponeso, e por Xenofonte, na obra Helênicas.

e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo. (BRASIL, 1998)

Este ciclo orienta o desenvolvimento de estudos de relações entre a realidade histórica brasileira, a História da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo. O mesmo é organizado dessa forma a fim de permitir o estudo dos momentos históricos e suas singularidades, facilitando a identificação de semelhanças entre estes, bem como, permanências e transformações entre diferentes épocas. Como os conteúdos a serem estudados são organizados, consoante aos PCNs, visam uma melhor compreensão, por parte dos alunos, das dimensões históricas e suas realidades sociais. (BRASIL, 1998)

O pluralismo nas práticas de ensino apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) possibilitam a incorporação de uma diversidade de elementos culturais, políticos, econômicos, regionais. Dessa forma, a política educacional proposta nos PCNs colabora para com uma estruturação e elaboração de debates em torno de questões como identidade, raça, pluralidade cultural, como, por exemplo, tecer um olhar crítico sobre a visão eurocêntrica em torno do estudo sobre a Antiguidade. Para isso, faz-se necessário o envolvimento dos profissionais de História de forma direta no que se refere a promover entre os alunos uma reflexão crítica sobre o tema abordado.

Ana Teresa Marques Gonçalves<sup>71</sup> e Gilvan Ventura da Silva chamam a atenção para uma espécie de dependência por parte da História Antiga com relação à história europeia. Isso faz com que o ensino de História Antiga ainda seja repassado através de uma concepção de história eurocêntrica.

Quanto a isso, embora outras especialidades históricas, tais como a História do Brasil e a da América, tenham se mostrado no decorrer dos últimos anos muito mais hábeis para se desvencilhar de uma bitola excessivamente europeia, a História Antiga continua presa a ela pelos simples fato de se tratar uma realidade geográfica e cultural que hoje denominamos Europa de maneira trans histórica, como as principais correntes historiográficas do século XIX, com sua irritante insistência em revelar as “origens” da nação, nos levaram um dia a supor. A própria nomenclatura empregada para o estudo das sociedades antigas exprime uma ótica eurocêntrica. A expressão “Oriente Próximo”, por exemplo, designa o território oriental mais próximo do ponto de vista da Europa, enquanto o “Extremo Oriente” designa o território oriental mais distante. (GONÇALVES; SILVA, 2008, p. 26)

---

<sup>71</sup> Historiadora com especialização em História Social e História Econômica.

Ocorreram algumas mudanças na forma de se ver a História das sociedades Antigas, gerando um impacto direto na forma de se ensinar sobre a Antiguidade. Houve uma descaracterização das sociedades do Egito e da Mesopotâmia como sociedades cujos modos de produção era marcado por certa influência asiática. Outro fator a ser destacado é sobre as sociedades da Grécia e da Roma não serem mais postas enquanto sociedades escravistas. O estudo das sociedades do Oriente Próximo<sup>72</sup> é marcado pela História Política e Econômica. Ao se estabelecer uma análise sobre a história da Mesopotâmia, por exemplo, pode-se perceber que esta é posta como uma cidade-Estado que se sobrepõe as demais de forma política e econômica. As abordagens sobre o Egito Antigo são geralmente divididas em fases imperiais (Antigo, Médio e Novo Império) e períodos marcados por disputas políticas entre dinastias interessadas no controle do território egípcio.

A noção de Grécia ou de Civilização Grega são apresentadas como elementos didáticos a fim de classificar as sociedades que ocupavam esse território na antiguidade. Isso implica diretamente na construção de uma noção identitária entre esses povos, porém, Guarinello destaca que, “nunca correspondeu a uma sociedade uniforme, a uma mesma cultura ou a um Estado unificado” (GUARINELLO, 2003, p. 53).

A história da sociedade grega segue sempre o mesmo padrão de apresentação. É feita uma abordagem referente as sociedades que se estabeleceram nas ilhas do Mar Egeu (*Cíclades*), acompanhada por uma narrativa sobre a *Península Balcânica* ou *Hélade*<sup>73</sup>. Após isso, segue algumas abordagens sobre a *Civilização Micênica* e da *Idade Homérica*, falando sobre o surgimento das cidades-Estado, em especial, Atenas e Esparta. Por fim, a abordagem é concluída com a união entre as cidades-Estado da Grécia após a Guerra do Peloponeso (431-404) e destaca o caminho percorrido por Alexandre (O Grande) na sua tentativa de construção de um Império Universal.

---

<sup>72</sup> Tal concepção, presente durante muito tempo nas páginas do livro didático, pressupunha que os Estados, no Oriente Próximo, se formaram em torno de rios com a finalidade de organizar o trabalho de exploração da água utilizada na agricultura.

<sup>73</sup> Territórios atualmente pertencentes à moderna Grécia eram denominados durante a Antiguidade Clássica, principalmente antes da conquista romana da região.

Dentro da História Antiga, há uma certa escassez de materiais que tratem sobre a história da sociedade espartana. Isso pode ser percebido no material didático destinado aos alunos e professores, podendo-se identificar apenas um ou dois capítulos para falar um pouco da sociedade em questão. Por conta disso, há uma vasta produção acadêmica acerca da sociedade de Atenas que a de Esparta.

A vitória espartana na guerra do Peloponeso impele os autores a relatar alguns episódios mais conhecidos sobre a cidade lacedemônia. Portanto, na linha cronológica dos acontecimentos históricos em Atenas, Esparta surge como um elemento constitutivo do mundo ateniense, uma vez que suplantou belicamente a cidade ateniense impondo seu regime político e cooptando seus aliados. Raros os pesquisadores que dedicam suas reflexões apenas à história espartana, fato que pode ser constatado ainda na historiografia estrangeira. (SILVA, 2008, p. 91)

Por mais que a Constituição Federal de 1988 apresentasse, em seu artigo 210, a necessidade de se ter uma formação mínima comum válida para todo o território nacional, somente no ano de 2015 foi apresentada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada no ano de 2016. Esta versão não considerou a participação de pesquisadores ou entidades científicas. Foi formada uma espécie de comissão de especialistas composta por 116 pessoas para a elaboração do documento.

Inúmeros problemas quanto ao texto inicial da BNCC foram apontados. Na área de História, as categorias de tempo e espaço pouco eram mencionadas e, o fato de não haver nenhum representante especialista na área de História Antiga e Medieval, fez com que o conteúdo sobre a História Antiga fosse quase que extinto do documento. As interpretações apresentadas geraram grande polêmica, uma vez que duas categorias importantes ao trabalho do historiador, tempo e espaço, foram insuficientemente abordadas. Por conta disso, vários docentes, associações, grupos de pesquisa, núcleos de estudo e laboratórios recorreram a artigos, redes sociais e da mídia, reforçando a importância e relevância dos estudos sobre as sociedades antigas.

Pode-se destacar poucas menções com relação às sociedades antigas no documento. De acordo com Priscilla Gontijo Leite<sup>74</sup>, a Antiguidade foi posta somente como uma relação com o ensino de uma percepção temporal. Esta aparece no 6.º Ano do

---

<sup>74</sup> Historiadora com pesquisas em torno da Pré-História e História Antiga.

Ensino Fundamental como “representações, sentidos e significados do tempo histórico” (BRASIL, 2015, p. 250-251). Podem ser destacadas três menções: a primeira faz uma breve referência aos povos “egípcios” correlacionados a forma de contar e registrar o tempo; a segunda faz uma referência a “Idade Antiga” tendo como base o modelo quadripartite francês<sup>75</sup>; por fim, a terceira trata da tentativa de “identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos” sobre os vários períodos da História, colocando como um desses períodos, a “Idade Antiga” (BRASIL, 2015, p. 250-251).

Há apenas outras duas referências à Antiguidade em todo o documento. Uma delas pode ser identificada ao tratar do ensino de História no 3.º Ano do Ensino Fundamental, ao tratar sobre as “comunidades e outros lugares de vivências”, pode-se destacar o item “categorias, noções e conceitos”. Tal conteúdo visa “compreender década, século e milênio como medidas de tempo, considerando a utilização de algarismos romanos” (BRASIL, 2015, p. 247). A outra referência pode ser encontrada no documento na abordagem sobre o ensino de História 3.º Ano do Ensino Médio, ao tratar de abordagens referentes ao tema “Mundos Europeus e Asiáticos”. O conteúdo objetiva “valorizar os patrimônios materiais e imateriais de povos europeus e asiáticos, tais como gregos, romanos, fenícios e mesopotâmicos, reconhecendo os legados culturais e as diversas formas de se relacionarem com a Estética, a Ética e a Política” (BRASIL, 2015, p. 265).

Outras menções a Antiguidade podem ser encontradas em disciplinas como Física e Filosofia. No que tange a Filosofia, há uma discussão sobre a origem da Filosofia, pautando ser da “Grécia Antiga que vem seu nome: amiga (filos) da sabedoria (sofia)” (BRASIL, 2015, p. 294). O conteúdo competente, a disciplina de Física, no 1.º Ano do Ensino Médio, trata-se da “Contextualização Histórica, Social e Cultural”, tendo como conteúdo a serem abordados estudados “o movimento não inercial em Aristóteles”, os conceitos de “lugar natural”, na física aristotélica” e também a “descrição das constelações em diferentes culturas dos hemisférios Norte e Sul” (BRASIL, 2015, p. 209). No 2.º Ano do Ensino Médio, é sugerida a abordagem sobre o “magnetismo na

---

<sup>75</sup> Modelo que divide a História humana em quatro grandes períodos, a saber, a Idade Antiga, a Idade Média, a Idade Moderna e a Idade Contemporânea.

Antiguidade” (BRASIL, 2015, p. 214). Já no 3.º Ano do Ensino Médio, para falar sobre “Matéria e Radiação em Sistemas e Processos Naturais e Tecnológicos”, há a sugestão do estudo sobre o “átomo grego” e o “horror ao vácuo em Aristóteles” (BRASIL, 2015, p. 218). Ainda no 3.º Ano do Ensino Médio, sugere-se a abordagem sobre “a existência de modelos explicativos da origem e da constituição do universo, segundo diferentes épocas e culturas”, considerando os estudos de “Aristóteles, Ptolomeu e o mundo grego da Antiguidade” e a “cosmologia dos egípcios, babilônios” (BRASIL, 2015, p. 220)

Considerando o texto da BNCC debatido, consta que a área de História deveria enfatizar a História do Brasil. A fim de justificar essa necessidade, são apresentados alguns argumentos como: a ênfase em uma só temática ofereceria “um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória”, não considerando a mesma ideia colocada as demais temporalidades históricas; utilizar o saber histórico a fim de despertar a curiosidade científica e a familiarização dos alunos para com outras formas de raciocínio “a partir do acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil, como país e como nação”; a escolha pelo Brasil faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento; e, “a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global, para construção e manutenção de uma sociedade democrática” (BRASIL, 2015, p. 243).

A crítica geral, em especial ao conteúdo de História apresentada na BNCC, classifica o texto como uma tentativa de colocar a História do Brasil como centro. Vale destacar também que, as áreas da História de maior destaque no texto eram justamente as áreas de atuação dos especialistas convidados para a elaboração do documento. Dos cinco especialistas convidados, três deles atuavam na área de Ensino de História; dois desenvolviam pesquisas sobre temáticas afro-brasileiras, sendo um destes, especialista em metodologia da História. Isso explica o fato de o documento apresentar temas como o estudo do “Grão-Pará e do Maranhão” ou o “Reino Unido a Portugal e Algarves” (BRASIL, 2015, p. 251).

O estudo de História Antiga acaba por colaborar para com uma maior compreensão de alteridade e multiplicidade das experiências humanas, por parte dos estudantes, fazendo-os perceber que as construções identitárias partem de construções

sociais. Ao estabelecer uma análise crítica sobre este fato, pode-se entender a organização social como uma invenção humana. De acordo com Priscila Gontijo Leite, o Ensino de História Antiga “permite ao aluno o encontro com o outro, exercitando sua alteridade, permitindo o desenvolvimento da consciência do seu passado e de suas ligações com o presente” (LEITE, 2016, p. 17). José Petrúcio de Farias Júnior<sup>76</sup> reforça que, 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. 3-4).

Outro argumento que justifica os estudos sobre a História Antiga, apresentado pelo GT ANPUH/SC é que, possibilita acesso às experiências humanas globais, uma perspectiva universal da formação humana. Isso facilitaria a compreensão das histórias locais, regionais e nacionais, pois, seriam enxergadas através da perspectiva de uma história da humanidade. Através das perspectivas de “História Global” e “História Transnacional”, o Ensino de História Antiga não se deteria as identidades nacionais, evitando assim nacionalismos, logo, o contato com outras culturas e sociedade de tempos diferentes colabora para com a construção de uma perspectiva descolonizadora e um pensamento crítico da história mundial.

O documento da BNCC (2018) ao tratar dos conteúdos de História Antiga no Ensino Fundamental, presentes no sexto ano, sugere uma seleção de eventos históricos considerados importantes ao tratar sobre a história do Ocidente. Sugere também que estes obedeçam a uma espécie de cronologia e sejam identificados no espaço geográfico. (BRASIL, 2018)

A cronologia, sistema de estudo do tempo e de suas divisões visando distinguir a ordem de ocorrência dos fatos, é sugerida pela BNCC na tentativa de possibilitar uma espécie de “visão global da história” correlacionando as sociedades presentes na Europa, América, África e a Ásia ao longo dos séculos.

A cronologia deve ser pensada como um instrumento compartilhado por professores de História com vistas à problematização da proposta, justificação

---

<sup>76</sup> Historiador com pesquisas desenvolvidas nas áreas de literatura brasileira, ensino de História Antiga e Medieval na Educação Básica, saberes e práticas docentes na educação básica e no ensino superior, História das religiões monoteístas, cultura clássica no Brasil, e História Pública e representações contemporâneas da Antiguidade.

do sentido (contido no sequenciamento) e discussão dos significados dos eventos selecionados por diferentes culturas e sociedades. O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida e datação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. (BRASIL, 2018, p. 416)

Ao analisar o documento da BNCC, fica evidente uma visão eurocêntrica como base para uma possível “visão global da história”. Isso porque os objetos de conhecimento, presentes nas unidades temáticas, acaba por privilegiar debates em torno da construção da sociedade do Ocidente, destacando eventos e acontecimentos históricos que contribuem para com a ideia de hegemonia europeia. A exemplo disso, pode-se destacar o uso do termo “Ocidente Clássico”, ao tratar sobre “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, referindo-se estritamente a aspectos da cultura grega e romana.

Dessa forma, o documento coloca a construção da Antiguidade Clássica como contraposição a outras sociedades e concepções de mundo, uma vez que somente ao tratar sobre “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, é possível identificar e destacar a presença de estudos e debates em torno das demais sociedades presentes na Antiguidade.

No 6.º 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. 417)

O documento também atribui às sociedades grega e romana o importante processo de construção de identidade ao tratar sobre as “Lógicas de organização política”, destacando como objetos de conhecimento “As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma” por debates como “Domínios e expansão das culturas grega e romana; significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação

dessa forma de organização política” (BRASIL, 2018, p. 420). Para isso, o documento traz como habilidades:

(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais; (EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano; (EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. (BRASIL, 2018, p. 421)

Outro ponto destacado na mesma unidade temática apresenta como objeto de conhecimento “As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades estrangeiras ou aldeias” cuja habilidade destacada é (EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2018)

A proposta apresentada pela BNCC acaba por reforçar a visão tradicional em torno da História Antiga ao reforçar processos de continuidade entre o tempo passado estudado e o tempo presente em que o aluno está inserido, considerando a “construção” do legado greco-romano e sua contribuição para com o desenvolvimento da sociedade do Ocidente destacando o estudo das sociedades da Antiguidade com base em um valor de alteridade em relação à contemporaneidade.

A estruturação das abordagens sobre o estudo das sociedades da Antiguidade na BNCC reforça a construção tradicional e eurocêntrica ao colocar a sociedade grega como um motor do desenvolvimento civilizacional, destacar a expansão da sociedade romana como propagação da cultura do Ocidente, reforçada pela abordagem em torno da Idade Média ao enfatizar o cristianismo e o papel da Igreja. (BRASIL, 2018)

No que se refere ao ensino de História no estado do Maranhão, este baseia-se no Documento Curricular do Território Maranhense, fundamentado na BNCC, e sua abordagem se dá quando o documento trata sobre as disciplinas da área de Ciências Humanas. Assim como a BNCC, o Documento Curricular do Território Maranhense foi elaborado e estruturado de modo a despertar, nos estudantes do Ensino Fundamental, a curiosidade dos alunos sobre as complexidades do mundo social e a importância da relação entre os indivíduos e sociedades, com o intuito de promover aos alunos uma maior compreensão dos fenômenos históricos e geográficos como elementos resultantes de uma

ação coletiva exercida pelos grupos sociais, reforçando o fato dos indivíduos como agentes históricos.

O currículo das Ciências Humanas a ser trabalhado na Educação Básica tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, conscientes e capazes de conviver com e respeitar as diferenças. Os saberes produzidos precisam estar em consonância com as demandas da sociedade diversa e plural da contemporaneidade, de forma que possam dialogar com o passado, sincronizar-se com o presente e trabalhar na perspectiva de construção de um futuro em que haja a valorização do indivíduo como cidadão dotado de direitos e da sociedade enquanto espaço de realização das aspirações coletivas. (BRASIL, 2019, p. 389)

Ao tratar sobre a disciplina de História, o Documento Curricular do Território Maranhense destaca o surgimento da História enquanto disciplina escolar durante o Oitocentos, em meio ao projeto de formação de uma elite governamental. O documento ressalta também que até o século XX, seguia um mesmo padrão destacando determinados eventos diplomáticos, políticos e militares, a fim de se criar marcos de referência que colaborassem com o projeto de Brasil com identidade homogênea.

Nessa perspectiva positivista e tradicionalista, o princípio educacional constitutivo do ensino de História baseava-se na memorização de eventos apresentados em uma cronologia linear. Os tópicos estudados giravam em torno da exaltação dos “vencedores”: homens brancos, ricos e educados que eram vistos como os principais sujeitos da história, responsáveis pela transformação e/ou conservação da sociedade em oposição aos silenciados ou “vencidos”, os quais compunham a grande maioria da população. (BRASIL, 2019, p. 435)

O documento ressalta também a introdução das temáticas de história da África, da cultura afro-brasileira e da história indígena, consoante as Leis n.º 10.639/03<sup>77</sup> e n.º 11.645/08<sup>78</sup>, que destacam estudos a respeito do protagonismo exercido pelos povos indígenas e africanos, até então excluídos da formação social brasileira em função do eurocentrismo vigente no pensamento social brasileiro.

---

<sup>77</sup> Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

<sup>78</sup> Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A rejeição ao eurocentrismo é especialmente importante no estudo do Maranhão, um estado constituído por um emaranhado de culturas intercruzadas, pois somente assim a maioria dos estudantes poderá se reconhecer na história estudada, sentindo-se estimulada a aprendê-la para construir um passado que lhe seja útil para a compreensão da própria posição na sociedade. (BRASIL, 2019, p. 436)

No que tange ao ensino de História proposto pelo Documento Curricular do Território Maranhense aos anos finais do Ensino Fundamental defende o prosseguimento ao processo de ensino-aprendizagem, iniciado com os alunos nas séries anteriores, mesmo com algumas particularidades. Tomando como base a BNCC destaca que:

[...] do 6.º ao 9.º ano a disciplina deverá valorizar as diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, a saber, a África, a Europa e a América, de modo que os adolescentes tomem consciência de que a memória e a história são produzidas a partir de diferentes perspectivas e interpretações, devendo os professores e professoras fazer uso de variadas linguagens para analisar os fenômenos históricos. (BRASIL, 2019, p. 439)

Em virtude da forte presença da cultura afro-indígena no Estado do Maranhão, o documento se coloca na contramão da “história oficial” que, reafirma uma espécie de identidade escravocrata, patriarcal e elitista ligada aos vultos do século XIX, propondo aos professores o desenvolvimento de debates sociais, políticos, culturais e econômicos, elencando problematizações que possibilitem a estes identificar a participação e importância destes povos na construção da história nacional, regional e local.

Nosso propósito aqui é apresentar uma Proposta Curricular do Território Maranhense como subsídio à prática didática dos educadores para o fortalecimento do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. É uma responsabilidade que se define como contribuição, numa perspectiva de abordagem não linear, intercalada com algumas conexões entre diferentes vertentes e com questões sociais, políticas, econômicas e culturais. (BRASIL, 2019, p. 439)

Ao analisar o Documento Curricular do Território Maranhense pode-se perceber que o estudo de História Antiga ensinada nas séries finais do Ensino Fundamental segue de fato o “padrão” proposto pela BNCC. Por mais que exista a intenção de se desvincular de uma história eurocêntrica e enfatizar a construção da história com base em uma história nacional, regional ou local, o ensino de História Antiga

acaba por ser encarado como uma parte mais antiga da História Contemporânea, responsável por apresentar a história de suas origens e começos tomando como base um referencial europeu.

Em função disso, deve-se ressaltar, como destaca Guarinello (2003), o ensino de História Antiga como uma parte da História resultante do processo de integração social de sociedades que ocupavam a região do Mediterrâneo e tinham uma relação econômica, social e cultural que, acabou por permanecer nas relações existentes entre as sociedades do mundo contemporâneo como um processo de continuidade e não de “origem”. (GUARINELLO, 2003).

O fato é que a História Antiga contribui bastante para se pensar sobre as relações sociais, sejam elas econômicas ou culturais, entre os povos de sociedades antigas e, qual o impacto dessas relações nas sociedades contemporâneas. Ou seja, devemos olhar para a História Antiga e não encará-la como “o início de tudo”, mas sim, perceber, ao longo desta, elementos e fatores que colaboraram para com o desenvolvimento das relações entre as sociedades contemporâneas, considerando as particularidades de cada um destes tempos.

### 2.3 O uso do Livro Didático no Ensino de História Antiga

Como já foi abordado, no final do século XIX, “a História aparece como disciplina autônoma nos currículos escolares na Europa, associada aos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas” (NADAI, 2002, p. 23). Por muito tempo a História permaneceu ligada à construção das nações e à formação educacional dos cidadãos destas nações. É inegável a permanência, na História enquanto disciplina, de vários elementos difundidos no século XIX, porém, ao longo do tempo se conseguiu desenvolver práticas de ensino e concepções historiográficas para além daquelas implantadas.

Contudo, deve-se considerar que a disciplina sofreu ao longo do tempo alterações significativas em seu perfil relacionadas às transformações do próprio campo do conhecimento histórico, à formação dos professores, às políticas públicas concernentes à educação, em geral, e ao ensino de História, em particular e à composição do currículo escolar, entre outros fatores (FONSECA, 2004, p. 70-71).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cabe aos docentes da disciplina de História a preocupação em associar o ensino da disciplina à construção da identidade nacional e exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19). A Historiadora Elza Nadai<sup>79</sup> faz o seguinte destaque:

Por meio do ensino de História procurou-se, inicialmente, garantir a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira interagiam de maneira harmônica, não conflituosa, contribuindo com igual intensidade e nas mesmas proporções para a existência da sociedade. (NADAI, 2002, p. 24-25)

Elza Nadai explica que, o uso da historiografia na busca pela formação identitária nacional, acabou por ignorar negros e indígenas nos relatos historiográficos. As críticas atuais em torno dessa problemática colaboram para com a elaboração de estudos que reforçam a diversidade cultural na construção dessas identidades.

Em linhas gerais, o passado da Humanidade aparecia, nos livros didáticos, como a institucionalização de uma memória oficial na qual as ações humanas se encontravam homogeneizadas e unificadas, sendo a sociedade composta por culturas descritas como uniformes, sem arestas nem contradições. Este consenso começou a ser posto em causa após a Segunda Guerra Mundial, quando os conflitos sociais passaram a ocupar um lugar de destaque no texto didático. (NADAI, 2002, p. 250)

O historiador Marcelo de Souza Magalhães<sup>80</sup> aponta que as propostas curriculares de ensino de História presentes nos PCNs retomam a preocupação com a questão da cidadania com base na perspectiva da heterogeneidade e não da homogeneidade (MAGALHÃES, 2003, p. 176-177).

A evolução tecnológica nos últimos anos proporciona um rápido e fácil acesso à toda e qualquer informação que se busca. As informações sobre o mundo antigo, para além da internet, podem ser buscadas e encontradas na literatura, no cinema e nas artes, por exemplo. A historiadora Raquel dos Santos Funari<sup>81</sup> (2009) destaca que, a problemática em torno da aplicação dessas informações no cotidiano faz com que se possa atribuir novos significados a estas, dificultando sua problematização. Vale destacar o

---

<sup>79</sup> Historiadora com especialização e pesquisas na área de História Social.

<sup>80</sup> Historiador com especialização e pesquisas voltadas para o Ensino de História.

<sup>81</sup> Historiadora com especialização e pesquisas voltadas para o Ensino de História.

livro didático como uma das principais ferramentas usadas pelo professor em sala de aula na tentativa de transmitir do conteúdo abordado pelo mesmo com exercícios, questionários, sugestões de trabalhos, entre outras.

Sobre a produção dos livros didáticos, a também historiadora Circe Bittencourt<sup>82</sup> expõe que “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece ao aprimoramento das técnicas de fabricação e comercialização postas a serviço da lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2002, p. 71).

Antônio Augusto Gomes Batista<sup>83</sup> (1999) aponta que o fato de as bibliotecas públicas e privadas não apresentarem muitos livros didáticos para consulta se dá pelas constantes revisões que este é submetido. Batista também destaca o livro didático como fonte principal de informações, em sala de aula, que professores e alunos têm acesso, responsável por auxiliar no aprendizado dos alunos e elaboração das aulas.

Diante de tal constatação, a partir da década de 1970 os manuais tenderam a ser confeccionados de acordo com o sistema de estudo dirigido, ou seja, a propor uma seleção do conteúdo a ser ensinado, um modo de distribuí-lo no tempo escolar com base numa progressão de unidades, um conjunto de atividades que introduzem e desenvolvem os assuntos e que, por vezes, permitem a avaliação do conhecimento assimilado pelos alunos (BATISTA, 1999, p. 550-552).

O fato de as bibliotecas públicas e privadas não apresentarem muitos livros didáticos para consulta é pauta de discussões entre bibliotecários e professores. Dentre as discussões mais comuns, pode-se destacar sobre o destino a ser dado aos livros didáticos e a quem cabe essa responsabilidade, se da biblioteca ou setor pedagógico, nas bibliotecas públicas, privadas e escolares.

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), considerando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é de responsabilidade dos gestores e setores pedagógicos o encaminhamento dos livros didáticos para as bibliotecas, cabe então ao bibliotecário orientar o encaminhamento dos materiais ao setor adequado.

---

<sup>82</sup> Historiadora com especialização e pesquisas voltadas para o Ensino de História, história das disciplinas e currículos escolares e história da educação indígena.

<sup>83</sup> Beletrista com pesquisa voltadas para a construção das desigualdades escolares, especialmente para suas relações com as desigualdades socioespaciais em grandes centros urbanos.

Sobre o livro didático, na maioria das vezes, ser a principal fonte de informação de professores e alunos na sala de aula faz com que, geralmente, o professor acabe por considerar, na escolha do material didático, aquele que apresente uma linha teórica ou enfoque histórico que este tenha mais afinco. Kazumi Munakata<sup>84</sup> (1999) destaca que:

O circuito do uso/leitura do livro didático envolve pelo menos dois leitores permanentes: aluno e professor, que estabelecem entre si uma relação de poder, pois mesmo que o principal destinatário seja o aluno, não cabe a este escolher o livro a ser usado. No âmbito da relação professor/aluno/livro didático, o primeiro exerce, sem dúvida, uma posição de autoridade, uma vez que, na maioria das vezes, é o professor o responsável exclusivo pela escolha da obra a ser utilizada em sala de aula e essa obra, dirigida ao aluno é, quase sempre, explorada sob orientação docente. (MUNAKATA, 1999, p. 578-579)

Em alguns casos, os docentes recorrem ao livro didático a fim de preencher algumas lacunas que ficaram em aberto no seu processo de formação, isso reforça uma dependência por parte do docente ao material didático, impedindo com que esse venha desenvolver um olhar crítico frente a determinado tema proposto para discussão com seus alunos (VESENTINI, 1983, p. 74). Esse problema persiste frente ao despreparo por parte do docente aos temas relacionados com a Antiguidade. Acaba por se tomar como verdade as informações contidas no material didático e não há uma busca por pesquisas ou material de apoio que venha auxiliá-lo na transmissão de conteúdo para os alunos. Boa parte do conteúdo de História Antiga no livro didático, traz ainda algumas concepções consideradas ultrapassadas, seguindo assim, uma espécie de padrão canônico mesmo com a adesão de novas perspectivas teóricas ao longo do tempo.

Assuntos como a experiência milenar das civilizações do assim denominado Oriente Próximo; a emergência e desenvolvimento do mundo grego e o surgimento, expansão e desagregação do Império Romano não podem faltar nos capítulos ou seções reservadas para a História Antiga (FUNARI, 2003, p. 102).

Tomando como base a reflexão a abordagem teórica trabalhada por Funari (2004) em seu artigo, podemos observar que boa parte do material didático produzido

---

<sup>84</sup> Filósofo e Historiador, com pesquisas em torno do livro didático, história da educação, ensino de história, história das disciplinas escolares.

sobre a História Antiga é carregado de generalizações e conceitos ultrapassados, reforçando o desconhecimento ou desinteresse em conhecer as atualizações historiográficas por parte dos autores. Outro fator agravante na produção dos materiais didáticos se dá pela de especialistas e formadores nas universidades, colaborando para com o pouco contato destes com as discussões, pesquisa documental ou historiográfica crítica, contribuindo para com a produção de um material didático defasado. Logo, isso acaba por limitar os professores de desenvolver discussões críticas sobre a temática abordada em sala de aula, reforçando que as pesquisas sobre História Antiga desenvolvidas nas universidades, acaba por não chegar aos estudantes da educação básica, reproduzida assim, a visão tópica, cronológica e exótica do mundo antigo. (FUNARI, 2004)

A defasagem do material didático alinhada à limitação das discussões mediadas pelo professor implica em um déficit na formação dos alunos. Isso pode ser contornado através do uso de uma metodologia que atribua aos alunos ferramentas a fim de que estes compreendam de uma forma mais clara a relação entre presente e passado, utilizando um olhar crítico e tomando posição diante das temáticas abordadas. Os historiadores Gilvan Ventura da Silva e Ana Teresa Marques Gonçalves (2001) ao trabalharem suas reflexões acerca do ensino de História Antiga através do livro didático, reforçam que “um trabalho inadequado com Antiguidade na escola pode produzir uma deformação na educação dos alunos” (SILVA; GONÇALVES, 2001, p.124).

As excessivas generalizações, bem como a busca pela origem no mundo clássico, aliadas a algumas comparações que podem ser trabalhadas de uma forma simplista e inadequada, colaborando assim para com reflexões anacrônicas, são fatores que impedem os alunos de exercerem um pensamento crítico em torno dos temas com relação à História Antiga. Nesse caso, a aplicação dos PCNs possibilita ao docente a elaboração de comparações e reflexões que contribuem para com uma compreensão mais crítica em torno do tema abordado por parte dos alunos. Dentro do estudo de sobre a Antiguidade, as comparações com o presente devem ser feitas a fim de levar os alunos a compreenderem sua realidade e não o levar a tirar conclusões precipitadas sobre processos de continuidades que não sofreram mudanças ou reforçar preconceitos. “Mesmo que traços do passado possam ser identificados no cotidiano e comparados com

sua presença ou ausência em outras épocas, para a antiguidade, esses mesmos traços devem ser compreendidos como resultado de transformações” (SILVA, S. C., 2010, p.149).

Um dos problemas que podem ser apresentados e destacados sobre o conteúdo da Antiguidade no livro didático são as poucas páginas que contam um pouco da história da civilização espartana. Nessas, os historiadores ainda classificam as instituições de Esparta como arcaicas e dão destaque ao militarismo exacerbado presente na pólis. A construção que as fontes usadas passam a respeito da civilização espartana é que, os cidadãos lançam mão da vida privada pelo bem comum. No que tange a cultura material da sociedade, achados arqueológicos, na maioria das vezes, não são considerados e acabam sendo ignorados pelos historiadores, refletindo diretamente nas representações imagéticas contidas nos livros didáticos. Tais fatores nos leva a pensar em uma espécie de “preferência” por parte dos elaboradores dos livros didáticos em destacar a história dos atenienses frente a história dos espartanos.

Em sua grande maioria, esses autores destacam os fatos ocorridos no conhecido “Século de Péricles”, atribuindo à cidade ateniense valores enaltecidos como a adoção de regime democrático e o grande desenvolvimento artístico e literário do quinto século antes de Cristo. Nesse sentido, tanto as fontes materiais quanto as literárias disponíveis contribuem sobremaneira para essas interpretações. No entanto, no meio acadêmico, é consenso de que a democracia ateniense também é fruto de idealização dos historiadores europeus. (GUARINELLO, 1994/5, p. 271)

As poucas fontes produzidas a respeito da história de Esparta, em sua maioria produzidas por atenienses no período clássico, aliado aos poucos achados arqueológicos são apontados como problemas na escrita da história da sociedade espartana. Maria Aparecida de Oliveira Silva (2008) destaca que “há a propensão dos historiadores da Antiguidade em repisar os caminhos traçados pela historiografia tradicional, evitando questionamentos, seja pela falta de uma visão crítica ou pela pressa em publicar suas obras” (SILVA, 2008, p. 92).

Boa parte dos materiais arqueológicos encontrados sobre Esparta, são relativos ao período arcaico da pólis e de dominação romana, dificultando a escrita e análise historiográfica da pólis.

Em suma, a disparidade entre a cultura material remanescente de Esparta e a de Atenas aliada à sua falta de divulgação atendem pelo desinteresse dos historiadores com relação aos achados espartanos no momento da escrita da história dessa cidade. (SILVA, 2008, p. 94)

As divergências existentes entre as fontes escritas e materiais sobre Esparta levanta alguns questionamentos por parte dos historiadores sobre essa sociedade, acirrando o embate historiográfico entre primitivistas e modernistas. Nos cruzamentos das fontes levanta várias dúvidas nos historiadores acerca da construção historiográfica da sociedade espartana. Enquanto as fontes escritas apresentam uma pólis guerreira, os achados arqueológicos destacam seu desenvolvimento pautado no artesanato, produção cerâmica, dança e música. Cabe então ao historiador a adesão a interdisciplinaridade para se compreender a história dos espartanos.

Considerando os critérios de abordagem dos conteúdos definidos pelos PCNs, nos livros didáticos, geralmente, são destinados um ou dois capítulos que discutem a história da Antiguidade grega. Nessas discussões são apresentadas questões em torno da “*Formação da Grécia antiga*”, seguido das abordagens em torno das poleis de “*Atenas*” e “*Esparta*”, findando o conteúdo com a “*Conquista macedônica*”.

Ao analisar a estruturação da abordagem desses conteúdos no livro didático, pode-se perceber uma espécie de padrão já pré-definida seguindo as diretrizes dos PCNs. A coleção *Historiar* da editora Saraiva, elaborada por Gilberto Cotrim<sup>85</sup> e Jaime Rodrigues<sup>86</sup> é uma das que são adotadas no sistema de ensino público da cidade de São Luís, no Maranhão. Ao tecer uma análise em torno da estruturação do conteúdo sobre a Antiguidade grega presente no livro didático destinado ao 6.º Ano do Ensino Fundamental, dois capítulos tecem discussões em torno desse conteúdo.

O capítulo 7 do livro didático traz as discussões em torno das origens da sociedade grega. O capítulo destaca a “*Formação da Grécia Antiga*” ressaltando a possibilidade de divisão dos territórios em três partes como: Grécia continental, peninsular e insular. Este tópico traz como subitem os “*Primeiros Povoadores*” enfatizando a formação da Hélade<sup>87</sup> por parte dos aqueus, jônios, eólios e dórios, seguido

---

<sup>85</sup> Historiador com especialização e pesquisas com ênfase em Educação, Arte e História da Cultura.

<sup>86</sup> Historiador com especialização e pesquisas voltadas para a História Social do Trabalho.

<sup>87</sup> Nome pelo qual os territórios atualmente pertencentes à moderna Grécia eram denominados durante a Antiguidade Clássica, principalmente antes da conquista romana da região.

da discussão em torno da “*Formação das Cidades*” ressaltando a formação de cidades-Estado como Messena, Mégara, Corinto e Tebas e destacando a liderança exercida pelas poleis de Atenas e Esparta. Ao tratar sobre a “*Colonização grega*” é pontuada a formação de várias colônias motivadas pela escassez de terras para a agricultura na parte continental da Grécia, bem como o aumento populacional e crescimento do comércio.

O outro tópico apresentado no capítulo se refere a pólis de “*Atenas*”. Como de início, o primeiro subtópico que aparece se dá em torno dos “*Caminhos da democracia*” destacando pontos como as reformas de Sólon<sup>88</sup> e Clístenes<sup>89</sup>, a democracia direta através da participação presencial dos cidadãos para votar sobre decisões em torno da vida pública, a consolidação da democracia ressaltando a importância de Efiltes<sup>90</sup> e Péricles<sup>91</sup> nesse processo. Além disso, é feito um elo com a democracia representativa no Brasil. Outro subtópico apresentado é o da “*Divisão Social em Atenas*” caracterizada e dividida por Cidadão (homem adulto (maior de 21 anos), filho de pai e mãe atenienses), Meteco (heleno que morava em Atenas, mas que nasceu em outra cidade) e Escravo (composta de estrangeiros derrotados em guerras e vendidos aos moradores de Atenas). O subtópico também destaca a exclusão das mulheres por parte dos atenienses, bem como, a educação em Atenas que era de cunho particular.

O próximo tópico apresentado no capítulo é sobre a pólis de “*Esparta*” ressaltando a militarização de sua sociedade. O primeiro subtópico trata sobre o “*Governo oligárquico*” presente na cidade-Estado governada por dois reis de famílias distintas, com funções religiosas e militares. No subtópico seguinte trata-se sobre a “*Divisão Social em Esparta*” destacando o papel social desenvolvido pelos Esparciatas (cidadãos descendentes dos fundadores da cidade”, Periecos (livres como os esparciatas, mas sem direitos políticos) e Hilotas (obrigados pelos esparciatas a trabalhar em nome do Estado). O subtópico também apresenta uma discussão em torno da educação em Esparta e ressalta

---

<sup>88</sup> Estadista, legislador e poeta grego antigo, considerado pelos gregos como um dos sete sábios da Grécia antiga e, como poeta, compôs elegias morais-filosóficas.

<sup>89</sup> Político grego antigo, que levou adiante a obra de Sólon e, como este último, é considerado um dos pais da democracia.

<sup>90</sup> Político grego que liderou com Péricles o movimento democrático em Atenas.

<sup>91</sup> Estadista, orador e estrategista (general) da Grécia Antiga e um dos principais líderes democráticos de Atenas do século V a.C.

pela primeira vez é falado sobre a figura da mulher na sociedade espartana, que recebia educação semelhante à do homem a fim de gerar filhos fortes à sociedade.

Aqui fica evidente a discussão levantada em torno do livro didático que apresenta mais páginas para tratar sobre a sociedade ateniense e destina uma página e meia para falar sobre a sociedade espartana.

O outro tópico apresentado nesse mesmo capítulo se dá em torno da “*Expansão e conflitos*” tendo como principal motivação disputas pelos mercados, rotas comerciais e matérias-primas da região. É posto como subtópico as “*Guerras Greco-Pérsicas*” através da união entre várias cidades-Estado gregas, sobre a liderança das cidades de Atenas e Esparta, a fim de combater o avanço persa. Outro subitem apresentado é sobre a formação da “*Liga de Delos e domínio ateniense*” uma liga militar, liderada por Atenas. O subtópico seguinte trata sobre a “*Guerra do Peloponeso*” destacando a formação da Liga do Peloponeso<sup>92</sup> e a batalha travada entre as sociedades de Atenas e Esparta.

Por fim, o último tópico apresentado no capítulo em questão trata sobre a “*Conquista macedônica e helenismo*” que acabou possibilitando uma ampliação no contato entre as culturas grega, egípcia, persa e de outros povos do Oriente, colaborando para com a formação de uma cultura helenística.

Outro capítulo que também apresenta conteúdo em torno da Antiguidade grega é o capítulo 8 que trata sobre o “*Grécia antiga: vivências culturais*”. No primeiro tópico destacado dentro do capítulo é apresentado o conceito em torno da “*Antiguidade clássica*”, reforça a utilização deste termo por parte dos historiadores europeus como referência ao passado das sociedades, em especial, a sociedade grega e a romana.

O tópico seguinte traz uma interessante abordagem sobre a “*Cultura grega*”, ao tratar sobre “*A Religião*”, é destacada a relevância desta na integração entre as poleis, bem como, suas características politeísta e antropomórfica. Além disso, destaca o mito e a mitologia como relatos tradicionais e culturais daqueles povos em torno de histórias narradas pelos mitos, carregadas de simbolismos e reflexões sobre a vida humana.

---

<sup>92</sup> Aliança de várias cidades-Estado na península do Peloponeso, na Grécia Antiga, durante os séculos VI e V a.C., sob a liderança de Esparta.

Outro tópico presente no livro didático é sobre a “*Literatura*” destacando obras como a *Ilíada* e a *Odisseia*, obras cuja autoria é atribuída a Homero. Aponta a História como a responsável por escrever o passado e destaca figuras como Homero e Tucídides e suas narrativas sobre acontecimentos do passado como consequência da vontade dos deuses ou da natureza, ou, um produto das ideias, dos interesses e das ações humanas.

Sobre a “*Medicina*”, é destacado o papel exercido por Hipócrates ao classificar alguns sintomas de doenças, o que fez com que lhe fosse atribuído o título de “pai da Medicina”, bem como, reforça também que muitos dos tratamentos médicos propostos pelos gregos foram aplicados até o século XIX no Ocidente. Outro subtópico é sobre a “*Filosofia*” como forma de pensamento, promovendo o uso da razão a fim de explicar as coisas de maneira racional. O livro traz as esculturas de Sócrates, Platão e Aristóteles e destaca a importância destes para o desenvolvimento e conhecimento da filosofia grega.

Ao debater sobre a arte grega, destaca-se as “*Esculturas*” como uma das mais importantes expressões da cultura artística grega e como se dava a representação e uso destas nos templos e prédios públicos. A importância e uso do “*Teatro*” para debater e expor questões sociais, políticas e religiosas das poleis e sua divisão entre tragédias e comédias.

Outro tópico é destinado a falar sobre o “*Alfabeto grego*” que deriva do sistema de escrita desenvolvido pelos fenícios. A criação do alfabeto grego possibilitou uma ampla divulgação da escrita, deixando de ser restrito somente aos especialistas como, os escribas, por exemplo.

Sobre as “*Olimpíadas*”, tal evento cultural acabava por reunir gregos de diferentes poleis de diferentes regiões que, concentravam-se na cidade de Olímpia, fazendo com que o evento ficasse conhecido como Jogos Olímpicos ou Olimpíadas. Os jogos eram realizados a cada quatro anos, e consistiam em cerimônias religiosas e esportivas em honra a Zeus. Além de jogos esportivos, o evento apresentava competições musicais e poéticas.

O último tópico traz uma discussão em torno da “*Diversidade e integração*” este destaca que, politicamente, cada pólis tinha sua independência política, entretanto,

podiam se unir em favor de um bem comum. No âmbito religioso, cada uma das poleis tinha o seu deus protetor, entretanto, esses deuses se encontravam em um mesmo conjunto de divindades. Outro ponto destacado é que, mesmo com as variações regionais, os gregos conseguiam se comunicar entre si através da escrita e da fala, uma vez que a língua era um elemento comum entre eles.

A abordagem em torno do conteúdo presente no livro didático analisado não apresenta uma conexão muito clara entre os tópicos. A abordagem em torno das sociedades antigas é feita de forma isolada, como em outros livros didáticos. É apresentada uma diversidade política, econômica e religiosa entre os temas, entretanto, não há uma integração clara entre esses pontos.

A narrativa destoa das novas abordagens sobre a história da Antiguidade grega, logo, cabe perfeitamente uma revisão historiográfica para elaboração e estruturação dos conteúdos a serem apresentados no livro didático.

### 3. PRODUTO: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O processo de ensino e aprendizagem possui uma grande complexidade que gira em torno das subjetividades presentes nas interações sociais que, independente da área de atuação, acaba por ser um grande desafio a pesquisadores de todo o mundo. No que se refere ao ensino de História, o historiador Marc Ferro<sup>93</sup> (1983) destaca que é na infância que o conhecimento histórico adquirido torna-se responsável como fator determinante na busca por novas descobertas e questionamentos próprios de cada fase de nossa vida.

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, ideias fugazes ou duradoras, como um amor[...], mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das primeiras emoções. (FERRO, 1983, p. 11)

Há uma espécie de consenso entre os professores e pesquisadores da área de História, sobre a necessidade de construção e elaboração de um processo pedagógico crítico que venha possibilitar uma melhor adequação metodológica no ensino de História, com base na escolha de práticas pedagógicas e linhas teóricas, a fim de se obter uma melhor abordagem de seus conteúdos, considerando as especificidades de cada aluno e nível de ensino que estes estão inseridos.

Sobre isso, a historiadora Hilary Cooper (2006), ao discutir sobre a questão do ensino e aprendizagem de História a crianças na faixa etária de 3 a 8 anos, explica a necessidade de contribuir para com a relação dos alunos com seu passado através de uma “aprendizagem ativa”.

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa. (COOPER, 2006, p. 173-174)

---

<sup>93</sup> Historiador francês, considerado um dos pioneiros no uso da imagem, em especial, filmes, como fonte histórica.

Muito se discute sobre se estabelecer um novo olhar em torno do ensino de história considerando toda a sua complexidade e amplitude de temas a fim de se obter uma melhor compreensão sobre os povos e sociedades, construídas analisando seus sujeitos através de diferentes fontes e ordenações temporais. Dessa forma, o levantamento de questões sobre o modelo de ensino de História nos permite ampliar as reflexões sobre a construção de um processo de aprendizagem no qual os alunos venham ser protagonistas ativos na contribuição e construção do conhecimento.

Os historiadores Marcos Antônio da Silva<sup>94</sup> e Selva Guimarães Fonseca<sup>95</sup>(2010) destacam o papel da História como disciplina formativa e como essa característica permite uma discussão em torno da construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que possam contribuir para com um melhor processo de ensino e aprendizagem de História em todos os níveis da educação.

Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 17)

Os debates existentes em torno da aprendizagem histórica contribuem para com o levantamento de questões que visam a apresentação de caminhos que possam possibilitar um ensino de história mais efetivo, considerando, o pensamento crítico. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt<sup>96</sup> e Tânia Maria Garcia<sup>97</sup>, essas pesquisas defendem a construção de uma concepção histórica por parte dos alunos tendo como base fontes de conhecimento que atravessem os muros da escola e alcancem o meio social

---

<sup>94</sup> Historiador com especialização e pesquisas voltadas para História da Cultura e Historiografia Brasileira.

<sup>95</sup> Historiadora com especialização e pesquisas voltadas para a área de educação, com ênfase em formação de professores, metodologia, didática e práticas de ensino e aprendizagem em História.

<sup>96</sup> Historiadora com ênfase em pesquisas sobre educação histórica, didática da história, ensino aprendizagem, currículos, manuais didáticos e formação de professores.

<sup>97</sup> Filósofa e pedagoga com especialização e pesquisas voltadas para a Educação e Ensino-Aprendizagem, com ênfase em didática e práticas escolares, materiais e manuais didáticos, formação de professores, educação histórica.

desse indivíduo, por estratégias que podem ser aplicadas pelos professores em sala de aula. (SCHMIDT; GARCIA, 2005)

Os historiadores Geysy Dongley Germinari<sup>98</sup> e Marcos Roberto Barbosa<sup>99</sup>, ao levantarem a discussão em torno da educação histórica e consciência histórica, apontam para a necessidade do desenvolvimento de competências com base no conhecimento histórico a fim de possibilitar aos alunos uma melhor interpretação, seleção, que possa auxiliá-los na construção de novas questões e hipóteses conforme a progressão do conhecimento de cada um deles. (GERMINARI; BARBOSA, 2014)

Dessa forma, fica evidente que o processo de aprendizagem histórica deve ser desenvolvido com base no pensamento crítico com relação às fontes, colaborando para com a construção de argumentos em torno do conteúdo apresentado em sala de aula ou fora dela. Torna-se, então, imprescindível por parte do professor, apresentar e desenvolver com os alunos, atividades que contribuam para com uma melhor desenvoltura em torno do tema e conhecimento histórico a ser abordado. Isso implica diretamente no estudo e seleção dos materiais e conteúdos a serem apresentados aos alunos.

Daí a necessidade de se ter uma reflexão em torno do processo de aprendizagem histórica, em especial, para com os alunos inseridos no Ensino Fundamental, uma vez que o professor acaba por se tornar responsável pela construção e formação desses cidadãos enquanto seres críticos. Logo, apresentar aos alunos formas criativas de se aprender História, contribui para com o desenvolvimento da forma como este irá ter a percepção e construção do mundo em que este se encontra, com base em compreensão e novas leituras sobre o passado.

Como proposta de produto, considerando as discussões em torno do ensino e aprendizagem da disciplina de História nas séries de Ensino Fundamental, em especial, sobre o conteúdo de História da Antiguidade Grega, voltado para o 6.º Ano do Ensino Fundamental, desenvolvo uma Sequência Didática, que possa servir como modelo

---

<sup>98</sup> Historiador com especialização e pesquisas em torno com ênfases da Educação Histórica e Didática da História.

<sup>99</sup> Historiador com especialização e pesquisas que giram em torno de temas como, História e Escravidão, História das Disciplinas Escolares, Ensino e Aprendizagem Histórica.

norteador para elaboração de novas Sequências Didáticas a partir desta, com abordagens sobre o tema destacado.

Uma Sequência Didática consiste em um conjunto de materiais de ensino que visa uma melhor aprendizagem de determinado conteúdo. É composta de recursos de ensino para alunos e orientações para o professor, entretanto, a Sequência Didática a ser desenvolvida tem como público alvo os professores da rede de ensino, para possibilitar a este o acesso a uma ferramenta de uso em sala de aula que contribua para com um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do conteúdo a ser abordado.

Segundo Denise Lima de Araújo<sup>100</sup> (2013), a Sequência Didática permite ao professor uma melhor organização dos conteúdos e atividades de ensino através de núcleos temáticos, possibilitando uma abordagem e dimensão conceitual mais ampla dos objetos de estudo. (ARAÚJO, 2013)

Ainda segundo Denise Araújo (2013), o uso do termo “Sequência Didática” foi muito utilizado, no contexto da aprendizagem de língua escrita, por Joaquim Dolz<sup>101</sup> (2004) e outros linguistas, visando estabelecer uma relação entre linguagem, interação e sociedade. Dessa forma, o uso da Sequência Didática foi posto como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (ARAÚJO, 2014, p.324).

Longe de encarada apenas como uma sequência de atividades de aulas relacionadas entre si, Antoni Zabala<sup>102</sup> (1998) defende a necessidade de se considerar algumas tipologias de sequências didáticas na definição entre conteúdos e metodologias.

Zabala (1998) defende, também, a colocação das sequências didáticas como materiais curriculares que podem estar perfeitamente aliados ao planejamento didático escolar e organização curricular. As concepções sobre as tipologias de sequências didáticas apresentam algumas diferenças, se considerado, a especificidade dos conteúdos abordados e a metodologia aplicada. (ZABALA, 1998)

---

<sup>100</sup> Beletrista com trabalhos de ensino, pesquisa e extensão têm como foco o ensino de Português como língua materna, em especial no Ensino Médio, a transposição didática, currículo, os objetos de ensino e a formação de professores de Português.

<sup>101</sup> Linguista francês com pesquisas em torno do ensino de línguas em contexto multilíngue, didática de gêneros orais e escritos, análise das interações didáticas e objetos de ensino e formação de alunos em uma perspectiva didática.

<sup>102</sup> Pesquisador, referência trabalhos e abordagens sobre fundamentos do construtivismo escolar.

Com base nesse pensamento, podemos considerar que uma grande aliada do docente ao elaborar uma sequência didática é a criatividade. O grande desafio do docente está em alinhar o conhecimento histórico sobre o conteúdo que se pretende abordar sem deixar de lado uma metodologia que o permita utilizar de táticas e atitudes em sala de aula que permita uma interação entre docente, aluno e o conteúdo.

As Sequências Didáticas apresentam uma grande variação na sua estruturação como modelo de construção. A Sequência Didática a ser apresentada é estruturada da seguinte forma:

- Tema;
- Conteúdos Abordados;
- Público alvo, perfil da turma;
- Número de aulas e duração das aulas;
- Relevância do estudo do tema;
- Objetivos de aprendizagem;
- Objetos de conhecimentos e habilidades (BNCC);
- Objetivos específicos com a aula;
- Sugestão de organização;
- Recursos e/ou materiais necessários;
- Metodologia/estratégia para abordagem do tema;
- Atividade para fixação de conteúdo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A narrativa historiográfica eurocêntrica construída nos séculos XIX e XX sobre a História Antiga, contribuiu para com uma divisão da história da humanidade por “idades” sempre colocando o Ocidente como território mais avançado e o Oriente como mais atrasado. Através do trabalho desenvolvido fica mais claro perceber como o uso da História Global e Conectadas contribui grandemente para com as discussões e desenvolvimento de pesquisa em torno das interações das sociedades na Antiguidade. O uso dessa vertente historiográfica possibilitou uma melhor compreensão da relação entre os gregos junto a outras comunidades que faziam parte do Mediterrâneo e também contribuíram para com a formação cultural e social dos gregos através da incorporação de alguns elementos culturais dado o contato e interação entre as sociedades.

Com o uso da vertente da História Global e Conectadas na produção historiográfica sobre a História Antiga, tendo como base no uso dos paradigmas comparativos e/ou conectados, a aplicação de sua metodologia tora possível uma discussão mais profunda e embasada em torno da desconstrução de um olhar eurocêntrico sobre a História Antiga, o que acaba enriquecendo o debate sobre a possibilidade de uma História Global.

As análises feitas das produções historiográficas sobre a Antiguidade podemos identificar a influência do contato entre as sociedades para o desenvolvimento cultural umas das outras. O contato entre as sociedades do Mediterrâneo Antigo, tanto do Oriente quanto do Ocidente, acabou permitindo a incorporação de elementos culturais por parte dos gregos, bem como a incorporação de elementos culturais das sociedades gregas por parte destas.

Tais análises contribuem para com a quebra da construção de um paradigma em torno das sociedades do Oriente e Ocidente, muitas vezes colocados por produções historiográficas como “dois mundos” completamente distintos, o que acabava por limitar pensamentos e discussões sobre as trocas culturais existentes as sociedades desse Mundo Antigo.

A expansão das sociedades pelo Mundo Antigo, acabaram por colaborar para com a formação de uma rede inter-regional agregando sociedades do Mediterrâneo Ocidental ao Levante, culminando em um verdadeiro caldeirão cultural, dada a interação entre esses povos. A política de expansão das sociedades do Mediterrâneo pode ser

considerada um grande fator que contribuiu para com a interação entre as sociedades. Podemos destacar como exemplo, a integração de soldados gregos nos exércitos da Assíria e do Egito, nas investidas de dominação e controle de outros povos.

A produção historiográfica entre os séculos XVI e XVIII tinha como base os modelos antigos no que se refere às concepções da história, tendo como destaque três grandes correntes historiográficas consideradas pelos historiadores, desse período, como essenciais na escrita da história: a história humanista, a história erudita e a história filosófica.

A História surge como ferramenta legitimadora das novas bases de poder em função de estudos historiográficos desenvolvidos na Europa no século XIX que tinham como objetivo a afirmação de nacionalidades com base em estudos sobre a origem de seus povos. Tal fato culminou na de profissionalização do historiador, abrindo espaço para o ensino de História nas universidades.

O ensino de História no Brasil, sobretudo, os estudos voltados para a Antiguidade, também visavam a busca pela identidade ou valores nacionais. A disciplina de História acabou tendo grande importância dentro de projetos governamentais que defendiam a construção da ideia de uma nação e formação do cidadão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem a fim de promover um debate mais aprofundado em torno da educação envolvendo as escolas, pais e alunos, governo e sociedade em geral, a fim de promover no sistema educacional brasileiro uma transformação considerando a diversidade regional, cultural e política, presente no país.

Pode-se constatar algumas mudanças historiográficas no que se refere a História das sociedades Antigas que reflete no ensino de história da Antiguidade. Destaca-se a descaracterização das sociedades do Egito e da Mesopotâmia como sociedades cujos modos de produção era marcado por certa influência asiática, as sociedades da Grécia e da Roma não serem mais postas enquanto sociedades escravistas, o estudo das sociedades do Oriente Próximo marcado pela História Política e Econômica, a divisão da historiografia do Egito Antigo divididas em fases imperiais (Antigo, Médio e Novo Império) e períodos marcados por disputas políticas entre dinastias interessadas no controle do território egípcio.

Sobre a BNCC, seu texto defende uma espécie de ênfase maior em torno da História do Brasil sob o argumento de oferecer “um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória”. A problemática em torno disso está que o texto acaba desconsiderando e não considera a mesma ideia colocada as demais temporalidades históricas. A crítica em torno do conteúdo de História apresentado na BNCC, para além de uma tentativa de centralização do conteúdo de História do Brasil, também se dá ao fato de ter como maior destaque dentro dos conteúdos de História, justamente os conteúdos das áreas de atuação dos especialistas convidados para a elaboração do documento.

Vale destacar a contribuição da História Antiga nas discussões em torno das relações sociais, sejam elas econômicas ou culturais, entre os povos de sociedades antigas e, qual o impacto dessas relações nas sociedades contemporâneas. Logo, a História Antiga não deve ser vista ou colocada como “o início de tudo”, mas sim, como contribuidora para se pensar elementos e fatores determinantes para o desenvolvimento das relações entre as sociedades contemporâneas, considerando as particularidades de cada um destes tempos.

Ainda hoje, muito se discute para o ensino de História Antiga, o tipo de Antiguidade a ser ensinada. Uma das revisões historiográficas propostas é a quebra da ideia sobre os povos das sociedades da Antiguidade como povos de diversas localidades e períodos sendo postos como uma coisa só. Para isso, vários dos estudos historiográficos desenvolvidos recentemente sobre a Antiguidade tem colocado esta como um lugar de culturas diversas e plurais.

Não há dúvidas de que o livro didático, além de ser a principal ferramenta de transmissão de conteúdos em sala de aula, é também uma mercadoria/produto do mundo da edição que segue as orientações, com o seu aprimoramento atrelado as técnicas de fabricação e comercialização postas a serviço da lógica do mercado.

As discussões historiográficas que visam estabelecer um novo olhar em torno do ensino de história também destacam a necessidade de se estabelecer uma revisão sobre o modelo de ensino de História a fim de ampliar as reflexões sobre a construção de um processo de aprendizagem, colocando os alunos como protagonistas ativos na contribuição e construção do conhecimento.

Dentro da proposta de se fazer uma revisão sobre os conteúdos de História presentes no Livro Didático, considerando o papel a ser desempenhado pelos alunos como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, foi desenvolvido uma Sequência Didática como modelo para se discutir os assuntos sobre a Antiguidade em sala de aula, promovendo uma melhor interação entre os professores e os alunos.

## REFERÊNCIAS

- ABULAFIA, David (ed.). **The Mediterranean in History**. London: Thames and Hudson, 2003.
- ALCOCK, Susan E.; CHERRY, John F. (ed.). **Side-by-side Survey: Comparative Regional Studies in the Mediterranean World**. Oxford: Oxbow Books, 2004.
- ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?** *Entrepalavras*, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, jan./jul., p. 322-334, 2013.
- AROUET, François Marie (VOLTAIRE). **Histoire. Encyclopédie**. T. VIII, 1765.
- BATISTA, A. A. G. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos**. In.: ABREU, M (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, p. 529-575, 1999.
- BITTENCOURT, C. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In.: \_\_\_\_\_ (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, p. 69-90, 2002.
- BLAUT, James M. **The Colonizer's Model of the World: Geographical Diffusionism and Eurocentric History**. London: The Guildord Press, 1993.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Portugal: Publicações Europa-América, 1983.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília: MEC: CONSED: UNDIME, 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental**. 1ª ed. Rio De Janeiro: FGV, 487 p., 2019.
- BRIANT, Pierre. **Histoire de l'Empire Perse: de Cyrus à Alexandre**. Paris: Fayard, 1996.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1920-1989): A Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

- BURKERT, Walter. **The Orientalizing Revolution: Near Eastern Influence on Greek Culture in the Early Archaic Age.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.
- CHESNEAUX, J. **As armadilhas do quadripartismo histórico.** In: DEVEMOS fazer tábula-rasa do passado? Sobre História e historiadores. São Paulo: Ática, p. 92-99, 1995.
- CONRAD, Sebastian. **What is Global History?** Princeton: Princeton University Press, 2016.
- COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de 3 a 8 anos.** Educar, Curitiba, v. Especial, p.171-190, 2006.
- DEZSÖ, Tamás; VÉR, Ádám. **Assyrians and Greeks: the nature of contacts in the 9th-7th centuries BC.** Acta Antiqua Academiae Scientiarum Hungaricae, 53, Budapeste, p. 325-359, 2013.
- FARIAS JÚNIOR, José Petrucio de. **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.
- FAZIO, Luciana. **Más allá de una simple biografía: “el caso Cerruti”, una historia conectada y multinivel enlazada por un “historiador electricista”.** Esboços, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 270-289, maio/ago. 2019.
- FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação.** São Paulo: IBRASA, 1983.
- FILLAFER, F.L. **A world connecting? From the unity of history to global history.** History and Theory, v.56, n.1, p. 3-37, 2017.
- FINLEY, Moses. **Ancient History: Evidence and Models.** London: Penguin, 1987.
- FUNARI, Pedro Paulo. **A renovação da História Antiga.** In.: KARNAL, L. (Org.). História na sala de aula. São Paulo: Contexto, p. 95-107, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares.** NetHistória. Brasília, jan. 2004. Sessão Ensaios. Disponível em: <http://www.nethistoria.com.br/index.php?secao=ensaios.php&id=421>, acesso em: 06 dez. 2012.
- \_\_\_\_\_. CARVALHO, Margarida Maria de. **Os avanços de História Antiga no Brasil: algumas ponderações.** História, v. 26, n. 01. Franca, p. 14-19, 2007.

FUNARI, Raquel dos Santos. **História Antiga no Ensino Fundamental**. Philía (Rio de Janeiro), v. 29, p.1-3, 2009. Disponível em: <http://www.nea.uerj.br/publica/Philia/29.pdf>, acesso em 7 dez. 2012.

GARRAFFONI, R. S.; FUNARI, P. P. **Considerações sobre o estudo da Antiguidade Clássica no Brasil**. Acta Scientiarum: Education. Maringá, v. 32, n. 1, p. 1-6, 2010.

GERMINARI, Geysa Dongley; BARBOSA, Marcos Roberto. **Educação histórica e consciência histórica: fundamentos e pesquisa**. In: Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 21, jan./abr. 2014.

GRELL, Chantal. **L'Histoire entre Érudition et Philosophie: étude sur la Connaissance Historique à l'Age des Lumières**. Paris: PUF, 1993.

GONÇALVES, Ana Tereza M.; SILVA, Gilvan V. da. **O ensino de História Antiga nos livros didáticos brasileiros: balanço e perspectivas**. In.: CHEVITARESE, A. L.; CORNELLI, G.; SILVA, M. A. de O. A Tradição Clássica e o Brasil/André Leonardo Chevitarese, Gabriele Cornelli, Maria Aparecida de Oliveira Silva, – Brasília: Fortium, p. 21-34, 2008.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **A Economia Antiga e a Arqueologia Rural**. Clássica. São Paulo, vol. 7/8, p. 271-283, 1994/5.

\_\_\_\_\_. **Cidades-Estado na Antiguidade Clássica**. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. História da cidadania. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Uma morfologia da História: as formas da História Antiga**. Politeia – História e Sociedade, Vitória da Conquista, BA: Uesb, v. 3, n. 1, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ordem, integração e fronteiras no Império Romano: um ensaio**. Mare Nostrum, São Paulo, v.1, p. 113-127, 2010.

GLÉNISSON, Jean. **Iniciação aos Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S.A, 1991.

HANSEN, Mogens H. (ed.). **A Comparative Study of Thirty City-state Cultures: An Investigation**. Copenhagen: Kongelige Danske Videnskabernes Selskab, 2000.

HORDEN, Peregrine; PURCELL, Nicholas. **The Corrupting Sea: A Study of Mediterranean History**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2000.

- IACHTECHEN, Fábio Luciano. **Contribuições preliminares da História universal de H.G. Wells: elementos de história socioevolucionista e da world history contemporânea.** Esboços, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 290-308, maio/ago. 2019.
- JOÃO, Maria Thereza D. **Estado e elites locais no Egito no final do III milênio a.C.** 2015. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2015.
- KNUST, José Ernesto Moura. **Os Plúvios, a emancipação da plebe e a expansão romana: conectando as histórias interna e externa da República Romana.** Esboços, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 234-254, maio/ago. 2019.
- LE GOFF, Jacques. **A História Nova.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LEITE, Priscilla G. **O ensino da Antiguidade no Brasil: percepções a partir das propostas da BNCC.** Apresentação de Trabalho/Comunicação. 2016.
- MABLY, Gabriel Bonnot de. **De la manière d'écrire l'histoire.** Paris: Desbriere, 1782.
- MAGALHÃES, M. S. **História e cidadania: por que ensinar história hoje?** In.: ABREU, M. e SOIHET, R. (Org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da palavra, p. 168-184, 2003.
- MANNING, J. G.; MORRIS, Ian (ed.). **The Ancient Economy: Evidence and Models.** Stanford, CA: Stanford University Press, 2007.
- MORLEY, Neville. **Theories, Models, and Concepts in Ancient History.** London: Routledge, 2004.
- MUNAKATA, K. **Livro didático: produção e leituras.** In.: ABREU, M. (Org.). Leitura, História e História da Leitura. Campinas: Mercado de Letras, p. 557-594, 1999.
- NADAI, Elza. **O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”.** In.: PINSKY, J. et al. O Ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, p. 23-29, 2002.
- PINTO, Otávio Luiz Vieira. **Connecting worlds, connecting narratives: global history, periodisation and the year 751 CE.** Esboços, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 255-269, maio/ago. 2019.
- PROPOSTA DO GT ANPUH/SC. **Proposta do GT ANPUH/SC de História Antiga e Medieval para o debate sobre a BNCC.** 2016. Disponível em: <http://meridianum.ufsc.br/2016/02/proposta-do-gt-anpuhsc-de-historia-antiga-e-medieval-para-o-debate-sobre-a-bncc/>. Acesso em: 2 abr. 2019.

REINATO, Eduardo José. **A Escola dos Annales e a “Nouvelle Histoire”**. In: A História da História. ALENCAR, Maria Amélia (Org.). Goiânia: Ed. da UCG, 2002.

REIS, Raissa Brescia dos; RESENDE, Taciana Almeida Garrido de. **Bandung, 1955: ponto de encontro global**. Esboços, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 309-332, maio/ ago. 2019.

ROLLIN, Charles. **Histoire ancienne des Égyptiens, des Carthaginois, des Assyriens, des Babyloniens, des Mèdes et des Perses, des Macédoniens, des Grecs**. par M. Rollin. Paris: 1815-1816. Disponível em: <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb31239162g>. Acesso em: 25 de agosto de 2021.

\_\_\_\_\_. **Oeuvres complètes de Rollin**. T. 12 (Table générale des matières contenues dans l'Histoire ancienne) / nouv. éd. Accompagnée d'observations et d'éclaircissements historiques, par M. Letronne. Paris: 1821-1825. Disponível em: <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb31239136x>. Acesso em: 25 de agosto de 2021.

\_\_\_\_\_. **Traité des études**. T. 1 / par Rollin; nouv. éd., rev. par M. Letronne; et accompagnée de notes de Crévier. 1863. Disponível em: <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb38955404r>. Acesso em: 25 de agosto de 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297 - 308, set / dez, 2005.

SILVA, Gilvan V. **História Antiga e Livro Didático: uma parceria nem sempre harmoniosa**. Revista de História (UFES), Vitória, v. 11, p.1-6, 2000. Disponível em: [http://www.ufes.br/ppghis/dimensoes/artigos/Dimensoes11\\_GilvanVenturadaSilva.pdf](http://www.ufes.br/ppghis/dimensoes/artigos/Dimensoes11_GilvanVenturadaSilva.pdf), acesso em 6 dez. 2012.

SILVA, Gilvan V.; GONÇALVES, Ana Teresa Marques. **Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros**. História & Ensino, Londrina, v. 7, p. 123 -141, out., 2001. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12313/10762>, acesso em 6 dez. 2012.

SILVA, Glaydson J. **História Antiga e usos do passado: um estudo de apropriações da antiguidade sob o Regime de Vichy (19940-1944)**. São Paulo: Annablume, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os avanços da História Antiga no Brasil.** XXVI Simpósio Nacional de História: ANPUH 50 anos, São Paulo/SP. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, 2011.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **Cultura material e tradição literária nos livros didáticos: a criação do mito espartano.** In.: CHEVITARESE, A. L.; CORNELLI, G.; SILVA, M. A. de O. A Tradição Clássica e o Brasil/André Leonardo Chevitarese, Gabriele Cornelli, Maria Aparecida de Oliveira Silva, – Brasília: Fortium, p. 91-99, 2008.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje:** errâncias, conquistas e perdas. Rev. Bras. Hist. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Semíramis Corsi. **Aspectos do Ensino de História Antiga no Brasil:** algumas observações. Alétheia: Revista de Estudos sobre Antiguidade e Medieval, v. 1, 2010.

Disponível em: [http://revistaale.dominiotemporario.com/doc/SILVA\\_Semiramis\\_Corsi.pdf](http://revistaale.dominiotemporario.com/doc/SILVA_Semiramis_Corsi.pdf). acesso em 6 dez. 2012.

VERNANT, Jean-Pierre. **Origens do pensamento grego.** Tradução: Ísis B. B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

VLASSOPOULOS, Kostas. **Unthinking the Greek Polis:** Ancient Greek History beyond Eurocentrism. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

XÉNOPHON (0430?-0355? av. J.-C.). Auteur du texte. **L'Histoire de Thucydide, de la guerre du Péloponèse, continuée par Xénophon.** De la traduction de N. Perrot, sr d'Ablancourt. 1662. Disponível em: <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb316736293>. Acesso em: 25 de Agosto de 2021.

YOUNG, Robert. **White Mythologies:** Writing History and the West. Hove, U.K.: Psychology Press, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 1998.

## **ANEXOS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**Sequência Didática – História**

Caio Alexandre Diniz Silva

Mestrando em História – UEMA

**Tema**

O Mediterrâneo como espaço de interação no período clássico: relações econômicas e culturais.

**Conteúdos abordados**

- Aula 1 – Interação social entre as sociedades do mediterrâneo
- Aula 2 – O comércio no mediterrâneo
- Aula 3 – Religiosidade nas sociedades do mediterrâneo

**Público alvo**

Ensino Fundamental II – 6º Ano.

**Duração:** 3 aulas presenciais sendo cada uma delas com duração de um período de, aproximadamente, 50 minutos.

**Relevância do estudo do tema**

A sequência didática apresentada tem como objetivo, trabalhar a temática em torno do mediterrâneo de uma forma que possa despertar no aluno o interesse em pesquisar, teorizar e opinar sobre o tema abordado além de, estabelecer um paralelo do tema para com a sua realidade atual tornando-o assim em um sujeito ativo dentro o processo de aprendizagem histórica indo para além de um simples processo de aquisição de conhecimento.

**Objetivos de aprendizagem**

- Compreender as relações de comércio existente entre os gregos e demais sociedades presentes no mediterrâneo e a importância do contato econômico entre elas;
- Pensar sobre a influência da religiosidade nas relações entre as sociedades do mediterrâneo;

- Conhecer as formas de interações sociais entre as sociedades do mediterrâneo.

### **Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)**

- **Objeto de conhecimento:** O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio;
- **Habilidade:** Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado (EF06HI15).

### **AULA 1**

Interação social entre as sociedades do mediterrâneo (Aula expositiva).

**Duração:** 45-50 minutos

**Local:** Sala de aula

#### **Objetivos específicos com a aula:**

- Discutir sobre como a localização geográfica do Mar Mediterrâneo contribuiu para com que este se tornasse uma espécie de “caldeirão cultural”;
- Refletir sobre a importância das trocas culturais na formação de valores e modos de vida nas sociedades do Mediterrâneo;
- Destacar algumas sociedades da região do mediterrâneo e suas influências na formação cultural de outras sociedades.

**Sugestão de Organização:** alunos sentados formando um semicírculo.

**Recursos e/ou materiais necessários:** Quadro, giz/pincel, Datashow, mapa da região do Mediterrâneo antigo, mapa atual da região do Mediterrâneo.

#### **Metodologia/estratégia para abordagem do tema:**

Inicie a aula apresentando aos alunos o mapa da região do Mediterrâneo antigo e outro mapa dessa mesma região com a organização territorial e política atual. Permita que os alunos identifiquem e indiquem as diferenças entre os dois mapas destacando as mudanças sociais expressas nos mapas.

Em seguida, explique aos alunos a importância geográfica do Mar Mediterrâneo e como isso contribuiu para com a propagação de um maior desenvolvimento cultural e social das sociedades que este banhava, destacando as trocas

culturais existentes entre essas sociedades como, por exemplo, a apresentação da escrita por parte dos fenícios aos gregos e como estes a aperfeiçoaram culminando na criação do seu próprio alfabeto.

Selecione algumas das sociedades presentes no mapa do Mediterrâneo antigo e destaque a influência destas na cultura de outras sociedades, como também, as possíveis influências que essa pode ter tido por meio da interação cultural com outras sociedades. Pode-se destacar, por exemplo, as sociedades grega, fenícia, egípcia e mostrar como a formação de suas culturas tiveram forte influência dessa interação.

### **Atividade para fixação de conteúdo**

Peça aos alunos que reproduzam um mapa do Mediterrâneo atual e indiquem neste o território de algumas sociedades do Mediterrâneo antigo.

Pode-se sugerir também que os alunos que realizem uma pesquisa sobre algumas das principais trocas comerciais entre as sociedades do Mediterrâneo destacando os produtos que essas sociedades mais exportavam e os produtos que mais importavam.

**Obs.:** Não esqueça de sugerir aos alunos a leitura de algumas das fontes utilizadas para a elaboração da aula indicadas nos recursos didáticos. Esta também é uma forma que pode ser utilizada a fim de expandir o conhecimento e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.

### **REFERÊNCIAS (AULA 01)**

ABULAFIA, David. **O Grande Mar: uma história humana do Mediterrâneo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

\_\_\_\_\_. **The Mediterranean in History**. 1ª Ed. Org. David Abulafia. Thames & Hudson, 2021.

BOWMAN, Alan K.; WOOLF, Greg. **Cultura escrita e poder no mundo antigo**. In: BOWMAN, Alan K.; WOOLF, Greg. *Cultura escrita e poder no mundo antigo*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

BRAUDEL, Fernand. **Memórias do Mediterrâneo: Pré-História e Antiguidade**. Rio de Janeiro: Multinova, 2001.

## **AULA 2**

O comércio no Mediterrâneo (Aula expositiva).

**Duração:** 45-50 minutos

**Local:** Sala de aula

**Objetivos específicos com a aula:**

- Identificar as sociedades antigas presentes em torno do Mediterrâneo destacando suas extensões e colônias;
- Analisar as mudanças territoriais na região do Mediterrâneo entre a Antiguidade e a organização política atual;
- Destacar a importância da expansão marítima para o comércio nas sociedades do Mediterrâneo.

**Sugestão de Organização:** alunos sentados formando um semicírculo.

**Recursos e/ou materiais necessários:** Quadro, giz/pincel, Datashow, caixa de som, mapa da região do Mediterrâneo antigo, mapa atual da região do Mediterrâneo.

**Metodologia/estratégia para abordagem do tema:**

Começando a aula com uma roda de conversa com os alunos, exponha um mapa atual da região que consiste nas sociedades banhadas pelo mar Mediterrâneo e um outro mapa que apresente a região da Grécia antiga, destacando suas colônias e sociedades próximas a estas.

Instigue os alunos a estabelecerem uma comparação entre os dois mapas e identificarem eventuais mudanças territoriais de um para o outro. Após análise por parte dos alunos, explique como se dava e qual a importância dessa região para a expansão comercial dos gregos e demais sociedades.

Com o auxílio do mapa, explique como se deu o processo de expansão comercial por parte dos gregos, primeiro pelo Mar Egeu e, em seguida, em direção à porção oriental do Mediterrâneo. Destaque também a importância desse processo para a formação da Magna Grécia e, como a expansão marítima pôde contribuir para com o enriquecimento das cidades-Estado.

Visando um melhor esclarecimento do assunto abordado junto aos alunos, pode-se fazer a exibição do vídeo “Mediterrâneo e o comércio” presente na plataforma digital do YouTube, o vídeo apresenta um breve resumo da importância das rotas comerciais para as sociedades banhadas pelo Mediterrâneo.

**Atividade para fixação de conteúdo**

Peça aos alunos que realizem uma pesquisa sobre os modelos de embarcações utilizados pelos gregos e que estes reproduzam um desenho de um dos modelos.

Proponha também à turma uma pesquisa sobre a relação entre a mitologia grega com o mar e, que estes destaquem as divindades dos mares e como qual a influência destas para a sociedade grega.

**Obs.:** Não esqueça de sugerir aos alunos a leitura de algumas das fontes utilizadas para a elaboração da aula indicadas nos recursos didáticos. Esta também é uma forma que pode ser utilizada a fim de expandir o conhecimento e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.

### **REFERÊNCIAS (AULA 02)**

ABULAFIA, David. **The Mediterranean in History**. 1ª Ed. Org. David Abulafia. Thames & Hudson, 2021.

FINLEY, Moses. **A Economia Antiga**. Porto: Afrontamento, 1980.

\_\_\_\_\_. **Economia e Sociedade na Grécia Antiga**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JAPI, Ricardo. **Mediterrâneo e o comércio**. YouTube, 29 de setembro de 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=rBJphgwxzsY&ab\\_channel=RicardoJapi](https://www.youtube.com/watch?v=rBJphgwxzsY&ab_channel=RicardoJapi). Acesso em: 13/08/2022.

PLATÃO. **A República**. Trad.: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.

### **AULA 3**

Religiosidade nas sociedades do mediterrâneo (Aula expositiva).

**Duração:** 45-50 minutos

**Local:** Sala de aula

#### **Objetivos específicos com a aula:**

- Avaliar as principais características das religiões presentes nas sociedades dos gregos e egípcios;
- Analisar as semelhanças e diferenças entre as religiões das sociedades destacadas;

- Ilustrar através de desenhos representativos, divindades presentes na sociedade grega e egípcia que desempenhavam um papel em comum na sociedade.

**Sugestão de Organização:** alunos sentados formando um semicírculo.

**Recursos e/ou materiais necessários:** Quadro, giz/pincel, Datashow, caixa de som.

**Metodologia/estratégia para abordagem do tema:**

Pode-se dar início a aula retomando um pouco do conteúdo abordado na aula anterior a fim de identificar o entendimento dos alunos em torno do tema abordado. Após isso, exponha aos alunos uma ilustração destacando as principais divindades da sociedade grega e egípcia, dando ênfase na característica do politeísmo, comum entre as duas sociedades.

Apresente aos alunos as características comuns entre as divindades gregas e egípcias e suas diferenças como, o uso por parte dos gregos da figura dos deuses para ensinamento moral à sociedade, bem como, justificar atos de guerra e de paz, e a semelhança dos deuses egípcios com os homens destacando que as divindades poderiam nascer, envelhecer e morrer diferente dos deuses gregos que eram considerados imortais. Destaque para os alunos o papel desenvolvido pelas divindades na sociedade e a influência destes em situações do cotidiano como, por exemplo, na colheita, no amor, na morte.

Para resumir o conteúdo apresentado, apresente aos alunos dois vídeos curtos que resumem um pouco sobre o papel desempenhado pelos deuses em ambas as sociedades e a influência destes na vida e cotidiano dos homens. Pode ser exibido o vídeo “Religião na Grécia Antiga – Ensino Fundamental” que apresenta um pouco sobre a figura dos deuses gregos e o papel que estes desempenhavam na sociedade e, o vídeo “Resumo – Religião no Egito Antigo” que destaca um pouco de como se dava a relação dos homens na sociedade egípcia com as divindades.

**Atividade para fixação de conteúdo**

Peça aos alunos que realizem uma pesquisa sobre as divindades gregas e egípcias e destaquem elementos em comum entre elas. Após isso, peça a eles que ilustrem

uma divindade grega e uma divindade egípcia através de desenho e apontem as características comum entre elas para a sociedade grega e egípcia.

**Obs.:** Não esqueça de sugerir aos alunos a leitura de algumas das fontes utilizadas para a elaboração da aula indicadas nos recursos didáticos. Esta também é uma forma que pode ser utilizada a fim de expandir o conhecimento e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.

### **REFERÊNCIAS (AULA 03)**

ARAÚJO, Luis Manuel de. **Mitos e Lendas do Antigo Egito**. Lisboa: Livros e Livros, 2005.

BAINES, John. **Sociedade, moralidade e práticas religiosas**. In: SHAFER, Byron E. (Org.). *As religiões no Egito Antigo: deuses, mitos e rituais domésticos*. Trad. Luis S. Krausz. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

CANDIDO, Maria Regina. **A feitiçaria na Atenas Clássica**. Rio de Janeiro: Faperj, 2004.

EDUCAÇÃO, Brio. **Religião na Grécia Antiga – Ensino Fundamental**. YouTube, 28 de outubro de 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=izn\\_LsWy0Y4&ab\\_channel=BRIOEDUCA%C3%87%C3%83O](https://www.youtube.com/watch?v=izn_LsWy0Y4&ab_channel=BRIOEDUCA%C3%87%C3%83O). Acesso em 13/08/2022.

FÉ, Foca, Foco e. **Resumo – Religião no Egito Antigo**. YouTube, 10 de fevereiro de 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ZFxRsUUiVEk&ab\\_channel=Foca%2CFocoeF%C3%A9](https://www.youtube.com/watch?v=ZFxRsUUiVEk&ab_channel=Foca%2CFocoeF%C3%A9). Acesso em 13/08/2022.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e religião na Grécia Antiga**. Trad. Joana Angélica D'Avila Melo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

### **SUGESTÃO DE ATIVIDADE AVALIATIVA**

1. Por que o Mar Mediterrâneo tem grande destaque na história das sociedades que se desenvolveram na região?

2. Destaque cinco dos principais produtos comercializados pelos povos do Mediterrâneo.
3. Qual a principal influência dos Fenícios sobre a cultura grega?
4. Como o processo de expansão comercial contribuiu para com a formação da Magna Grécia?
5. Qual divindade era considerada como deus do submundo para os gregos e o responsável por impedir que os mortos saíssem de lá?  
a) Hades      b) Poseidon      c) Hermes      d) Dioniso      e) Hefesto
6. Qual a religião praticada pelos antigos gregos e egípcios?  
a) Cristã      b) Judaica      c) Politeísta      d) Islâmica      e) Budista
7. Os egípcios eram politeístas, ou seja, acreditavam em vários deuses. Para os egípcios, qual divindade era considerada como o criador do Universo e de tudo que nele há?  
a) Osíris      b) Hórus      c) Amon-Rá      d) Seth      e) Zeus