



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO/DOUTORADO PROFISSIONAL

**A PROBLEMÁTICA DA TEMPORALIDADE, ESPACIALIDADE E DA
NARRATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: HISTÓRIA GLOBAL, UM
MECANISMO DE DESCONSTRUÇÃO EUROCÊNTRICA**

São Luís
2025

AMANDA CRISTINA AMORIM SILVA NEVES

**A PROBLEMÁTICA DA TEMPORALIDADE, ESPACIALIDADE E DA
NARRATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: HISTÓRIA GLOBAL, UM
MECANISMO DE DESCONSTRUÇÃO EUROCÊNTRICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
História - Mestrado e Doutorado Profissional, da
Universidade Estadual do Maranhão, como requisito
parcial para obtenção do título de Doutora em História.

Orientador/a: Prof(a). Dr(a). Ana Lúvia Bomfim Vieira

Linha de Pesquisa: Memória e Saberes Históricos

**São Luís
2025**

Neves, Amanda Cristina Amorim Silva.

A problemática da temporalidade, espacialidade e da narrativa no ensino de história antiga : história global, um mecanismo de desconstrução eurocêntrica / Amanda Cristina Amorim Silva Neves. – São Luís, 2025.

160 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Livia Bomfim Vieira.

1. História. 2. Antiga. 3. Ensino. 4. Global. I. Título.

CDU 93/94(100):37

AMANDA CRISTINA AMORIM SILVA NEVES

**A PROBLEMÁTICA DA TEMPORALIDADE, ESPACIALIDADE E DA
NARRATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: HISTÓRIA GLOBAL, UM
MECANISMO DE DESCONSTRUÇÃO EUROCÊNTRICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
História - Mestrado e Doutorado Profissional, da
Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para
obtenção do título de Doutora em História.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **ANA LÍVIA BOMFIM VIEIRA**
Data: 01/02/2026 20:23:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Prof. Dr. Alexandre Carneiro Cerqueira Lima (Examinador Externo)
(PPGH-UFF)

Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho (Examinador Externo)
(PPGHIST/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **MARCOS VINICIUS DE FREITAS REIS**
Data: 30/01/2026 10:34:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis (Examinador Interno)
(PPGHIST/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **FABIO HENRIQUE MONTEIRO SILVA**
Data: 29/01/2026 21:49:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro (Examinador Interno)
(PPGHIST/UEMA)

AGRADECIMENTOS

Quando eu tinha doze anos, tia Dalva escreveu na minha agenda “você vai se formar, ser mestre e doutora”. E eu, diante de toda minha limitação em relação ao mundo acadêmico, não entendi, mas achei que tinha a ver com medicina e pensei: deve ser bom (mal sabia... □).

Nesses quatro anos de doutorado eu dei orgulho ao Juscelino Kubitscheck e com um projeto parecido sinto que vivi quarenta anos em quatro. O curso das aulas começou com uma Amanda assistindo aula no quarto, em fins de pandemia, e termina com outra Amanda que atravessou o Tocantins para assumir um concurso e começar uma vida nova!

Mas vamos ao que interessa, agradecer e agradecer. E eu tenho muito o que agradecer e a quem agradecer: aos meus pais. Eu não teria como pôr em palavras ou sintetizar tudo que essas duas pessoas representam na minha caminhada (seja ela acadêmica ou não), meus pais que acreditam mais em mim do que eu mesma e me fizeram ser teimosa (hahaha) e determinada. Lúcio e Silvia, amores da minha existência, não sou nada sem essa dupla dinâmica, o curso do rio da minha vida nasce na de vocês. Ao meu amor, Marcos Paulo, que sempre tem uma palavra de conforto, como carinhosamente chamo tudo que ele me fala, quando eu mais preciso, por ser minha paz e meu lar, eu te amo.

Minhas tias (Dalva, Iara, Clarice) maravilhosas, esse trabalho também é de vocês! Sei que muitas vezes vocês não faziam ideia do que eu estava pesquisando (e talvez ainda não saibam), mas isso nunca impediu o apoio incondicional. Obrigada por todo carinho, paciência e energia positiva – vocês são incríveis!

Meu tio Daniel, que tem o dom de soltar as palavras certas na hora certa. Suas mensagens, seus conselhos e até aqueles ‘vai dar certo, confia’ foram combustível para eu continuar, mesmo nos momentos mais puxados. Obrigado por sempre espalhar essa energia positiva e acreditar em mim, às vezes até mais do que eu mesma. Você é demais!

Eduardo, meu primo, irmão e salvador da pátria na diagramação e confecção do produto! Além de estar sempre por perto, ainda teve a paciência (e a habilidade ninja) de deixar esse trabalho apresentável. Valeu por cada ajuste, cada detalhe e, principalmente, por estar comigo nessa. Esse trabalho também tem a sua marca!

À minha mãe do coração e às minhas irmãs, que são meu porto seguro em qualquer tempestade. O apoio de vocês foi essencial em cada etapa desse caminho – seja com palavras de incentivo, carinho ou só estando ali quando eu precisava. Esse trabalho também é de vocês! Obrigado por tudo, sempre! Pathy, Yanka e Yanara!

Ao meu avôzinho, que mesmo de longe nunca deixa de estar presente. Suas palavras, seu

carinho e seu jeito de demonstrar apoio atravessam qualquer distância. Saber que você torce por mim faz tudo ficar mais leve. Obrigado por estar sempre comigo, de todas as formas!

Susanne, Rodolfo e Jéssica! Meus irmãos de outra mãe, não tenho palavras suficientes para agradecer por estarem comigo nessa jornada insana da escrita da tese. Cada ideia debatida, cada incentivo e até os surtos compartilhados fizeram toda a diferença. Sem vocês, esse caminho teria sido bem mais solitário e difícil. Valeu demais por tudo. Obrigada ainda por estenderem a mão sempre. Nos momentos que só a gente sabe, vocês estavam lá. Toda minha gratidão. Amo vocês!

Aos meus amigos queridos: Lucianne, Nayolanda, William, Milena, Daiane e Afonso, se amizade fosse uma tese, vocês seriam a bibliografia obrigatória! Obrigado por estarem sempre por perto, seja para apoiar, seja para rir das minhas desgraças acadêmicas. Sem vocês, essa jornada teria sido só café, choro e conversas profundas com o Word travado. Vocês são a prova viva de que a paciência e a zoeira podem coexistir – e, sinceramente, merecem um diploma só por me aguentar. Obrigada por tudo!

Dani e Livinha, minhas amigas queridas e saudades diárias! A distância pode até tentar, mas nunca diminui o carinho e a conexão que a gente tem. Obrigado por estarem sempre comigo, mesmo de longe, torcendo, apoiando e trazendo leveza para os dias mais pesados. Vocês são insubstituíveis e fazem uma falta danada! Amo vocês!

Aos meus amados: Paulino e Maria Lúcia, que me recebem e acolhem como se eu sempre tivesse feito parte da família. O carinho, as conversas e o aconchego de vocês fazem toda a diferença. Sou muito grata por ter esse cantinho especial!

Aos meus amigos de trabalho: Janeide, Dona Izabel, Pablina, Eriane, Ronaldo, Elaine, um super agradecimento por me aguentarem enquanto eu estava 90% focada na tese e 10% tentando não surtar! Sei que foram dias de café infinito, olhares perdidos no horizonte e discussões sobre o quanto eu estava perto (ou longe) de terminar. Mas, sério, sem vocês mandando piadas, dando aquela força ou só me distraindo de vez em quando, eu teria enlouquecido! Valeu por não me deixarem pirar totalmente e por fazer esses dias muito mais leves. Vocês são os verdadeiros heróis dessa jornada!

Aos meus alunos, que são a razão e a inspiração do meu trabalho. Cada pergunta curiosa, cada debate animado e até cada desafio me fazem crescer e me tornam a professora que sou. Obrigado por compartilharem essa jornada comigo – aprender com vocês é um privilégio!

Quero deixar ainda um agradecimento especial à minha orientadora, Ana! Você tem sido minha parceira de jornada desde a graduação. Desde os primeiros passos na universidade e pesquisa até a finalização dessa tese, você sempre esteve ao meu lado, me guiando, me desafiando e me

ajudando a encontrar meu caminho, mesmo quando eu duvidava de mim mesma. A sua paciência, sabedoria e, principalmente, o carinho com que sempre me orientou fizeram toda a diferença. Obrigada por ser mais do que uma orientadora, mas também uma verdadeira mentora e amiga. Sou muito grata por todo o aprendizado e por ter você nessa trajetória, amo você!

A mim, que escrevi esse texto em meio ao caos, à exaustão e com mais remédio no corpo do que palavras na mente. Entre uma pausa para respirar fundo e outra para lembrar o que eu estava fazendo mesmo, consegui. Dedico essa conquista à força do hábito, à cafeína e ao milagre da persistência (ou da teimosia mesmo).

Por fim, agradeço à História, essa paixão que me acompanha e me desafia todos os dias. Em especial, à História Antiga, que me fez viajar no tempo, questionar, aprender e me encantar a cada nova descoberta. Esse trabalho é fruto desse amor profundo pela antiguidade e pelo poder que ela tem de nos transformar no presente. Que essa jornada nunca acabe!

“Quando os caminhos se cruzam, não há apenas trocas: há renascimentos.”

— Ailton Krenak, líder indígena, escritor e ambientalista brasileiro

RESUMO

O recorte estabelecido e nomeado como História Antiga se estabeleceu como um período historiográfico que traz o “começo” ou a “formação” de uma gama de questões, tais como a construção de problemas, o surgimento de objetos de estudos e sobretudo o tal “berço” de determinadas características que são ligadas de alguma forma a uma civilização. A metodologia aplicada durante a modernidade e a idade contemporânea estabeleceram discursos que levaram a antiguidade a ser conhecida como uma temporalidade de nações, nações essas lidas com os filtros de hoje e de forma singulares como se fossem unidades, construíram-se narrativas históricas de civilizações antigas que foram o começo de tudo como as grandes contribuintes para a história do mundo como se nada acontecesse em paralelo a elas. E o caminho para desconstruir essas problemáticas é pensar a integração das comunidades ao redor do globo. Nesse sentido, esse trabalho visa entender a História Global como um mecanismo de rompimento com a perspectiva do eurocentrismo. Além disso, discutimos a contribuição desse instrumento nas aulas de História, com foco nas aulas de antiguidade romana e como essa seria um contributo para compreensão de um conteúdo que muitas vezes é visto como distante da realidade do alunado.

Palavras-chave: história; antiga; ensino; global; quadrinhos.

ABSTRACT

The established and named Ancient History was established as a historiographical period that brings the “beginning” or “formation” of a range of issues, such as the construction of problems, the emergence of objects of study and, above all, the “cradle” of certain characteristics that are linked in some way to a civilization. The methodology applied during modernity and the contemporary age established discourses that led antiquity to be known as a temporality of nations, nations that were read as filters for today and in a singular way as if they were units and historical narratives were constructed of ancient civilizations that were the beginning of everything, the great contributors to the history of the world as if nothing happened in parallel to them. And the way to deconstruct these problems is to think about the integration of communities around the globe. In this sense, this work aims to understand Global History as a mechanism for breaking with the perspective of Eurocentrism. Furthermore, we discussed the contribution of this instrument in History classes, focusing on Roman antiquity classes and how this would contribute to understanding content that is often seen as distant from the students' reality.

Keywords: history; ancient; teaching; global; comics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais problemas encontrados	22
Quadro 2 - Alternativas e soluções.....	24
Quadro 3 - Vantagens do uso de HQs na História Antiga.....	25
Quadro 4 - Termos específicos dos quadrinhos.....	122
Quadro 5 - Quadro de Observação do Comportamento dos Estudantes durante a Aplicação da Sequência Didática.....	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Jorge Paulo Lemann (Rio de Janeiro, 26 de agosto de 1939) é um economista e empresário suíço-brasileiro. Em 2019 foi considerado pela Forbes o segundo homem mais rico do Brasil, com uma fortuna estimada em US\$ 22,8 bilhões.....	38
Figura 2 - Logotipo da organização Parceiros da Educação, que simboliza a colaboração entre sociedade civil, escolas e poder público para transformar a educação básica no Brasil.....	41
Figura 3 - Página do Livro História Sociedade & Cidadania (Editora FTD).....	55
Figura 4 - Página do Livro História Sociedade & Cidadania (Editora FTD).....	56
Figura 5 - Figuras humanas, algumas representadas em cor mais clara, outras em cor mais escura, em pintura rupestre encontrada em Tassili n'Ajjer. Crédito: patrick gruban/wikimedia.....	61
Figura 6 - Túmulo do Império Antigo de uma senhora chamada Hetpet, que era uma alta funcionária do palácio real durante o fim da Quinta Dinastia.....	61
Figura 7 - Vaso grego pintado com técnica de "figuras vermelhas".....	62
Figura 8 - Primeira edição de HQ do Capitão América.....	64
Figura 9 - Capa da Revista em Quadrinhos Tico-Tico.....	66
Figura 10 - Dominação dos gauleses.....	72
Figura 11 - Cena da HQ <i>Astérix e o Domínio dos Deuses</i> , de Goscinny e Uderzo.....	73
Figura 12 - Diálogo entre personagens sobre a conquista romana da Gália.....	74
Figura 13 - Discussão sobre a origem dos Jogos Olímpicos.....	76
Figura 14 - Astérix e Obelix chegando à Acrópole de Atenas.....	77
Figura 15 - Gauleses participando de uma taverna grega em Atenas.....	77
Figura 16 - Dança grega e treinamento dos adversários.....	78
Figura 17 - Página do Livro História Sociedade & Cidadania (Editora FTD).....	82
Figura 18 - Mosaico de representação de venda de peixe.....	97
Figura 19 - Mosaico com criaturas marinhas.....	97
Figura 20 - Ruínas da cidade portuária romana de Ostia Antiga, localizada próxima à atual cidade de Roma, Itália.....	98
Figura 21 - Mosaico romano representando um elefante, localizado nas ruínas de Ostia Antiga, próximo a Roma, Itália. Parte da decoração de uma loja ou guilda.....	98
Figura 22 - Porto de Ostia.....	99
Figura 23 - Ânfora enterrada no chão para conservar o conteúdo que poderia ser vinho ou	

azeite.....	101
Figura 24 - Jarros de vidro azul romano (séculos III-IV dC), de Colônia, Alemanha. O vidro de cor azul é feito desde o início da fabricação de vidro. A maior parte do vidro azul recebe sua cor do óxido de cobalto ou do óxido de cobre finamente moído e adicionado ao vidro fundido. O cobre é um corante mais delicado que o cobalto. Requer apenas uma pequena quantidade de óxido de cobalto para produzir um azul profundo e rico.....	102
Figura 25 - O delicado recipiente de vidro bem preservado, quase cheio do que é quase certeza do azeite solidificado, vem de uma das antigas cidades romanas (provavelmente de Herculano), que foram destruídas pela erupção do Monte Vesúvio em 79 d.C. Exibida no Museu Arqueológico Nacional de Nápoles (MANN).....	104
Figura 26 - Copos romanos de circo em vidro pintado, século II dC. Encontrados em Varpelev, Dinamarca. Museu Nacional Copenhague, Dinamarca.....	104
Figura 27 - Denário de Nero, mostrando a figura simbólica da Anona.....	105
Figura 28 - Annona (Itália), Demeter (Grécia).....	106
Figura 29 - O reverso de um denário de Antonino Pio mostrando Annona / O reverso de um denário de Antonino Pio mostrando Annona.....	107
Figura 30 - O reverso de um denário de Antonino Pio mostrando Annona / O reverso de um denário de Cômodo mostrando Annona.....	108
Figura 31 - Mosaico romano representando cena de trabalho agrícola realizado por escravos.....	109
Figura 32 - Relevô de calcário conhecido como colheitadeiras, representando uma carruagem puxada por uma mula carregando um barril da colina de Forks. Civilização Galo-Romana, século II - Langres, Musée Saint-Didier.....	110
Figura 33 - Porto de Ostia Antica reconstruída em 3D, Angelo Coccettini. reconstruiu a cidade em imagens virtuais, apoiadas em documentos científicos.....	111
Figura 34 - Porto de Ostia, foto aérea das ruínas.....	111
Figura 35 - Uma ideia de como poderia ter sido o antigo porto de Ostia pode ser vista numa reconstrução feita por Ignazio Danti em 1582, que hoje se encontra exposta na Galeria de Mapas dos Museus do Vaticano (Musei Vaticani).....	112
Figura 36 - Página do Livro História Sociedade & Cidadania (Editora FTD).....	114
Figura 37 - Página do Livro História Sociedade & Cidadania (Editora FTD).....	115
Figura 38 - Página do Livro História Sociedade & Cidadania (Editora FTD).....	116
Figura 39 - Página do Livro História Sociedade & Cidadania (Editora FTD).....	118
Figura 40 - Página do Livro História Sociedade & Cidadania (Editora FTD).....	120
Figura 41 - Mapa do Mar Mediterrâneo.....	121

Figura 42 - The Katzenjammer Kids. New York Journal, New York, 1897.....	130
Figura 43 - Os Skrotinhos. Folha de São Paulo.....	131
Figura 44 - Charge sobre alienação cultural. Folha de São Paulo.....	131
Figura 45- Rê Bordosa. Folha de São Paulo.....	132
Figura 46 - Wood & Stock. Folha de São Paulo.....	132
Figura 47 - Capa do Produto.....	137
Figura 48 - Tirinha “Vox Populi” Nem tanto.....	138
Figura 49 - Tirinha “Falando de Europa antes de ser moda”.....	139
Figura 50 - Tirinha “Falando de Europa antes de ser moda”.....	139
Figura 51 - Tirinha “Próxima parada: antiguidade”.....	140
Figura 52 - Tirinha “Próxima parada: antiguidade”.....	141
Figura 53 - Tirinha “Circularidade em Ostia”.....	142
Figura 54 - Tirinha “Circularidade em Ostia”.....	143
Figura 55 - Rascunho Personagem.....	144
Figura 56 - Apresentação do personagem Antique.....	145
Figura 57 - Páginas do produto.....	146
Figura 58 - Guardião Apinajé.....	152
Figura 59 - Desenho da aluna Kauane.....	154
Figura 60 - Desenho da aluna Sara.....	155
Figura 61 - Desenho da aluna Thaemy.....	156

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE CORTES E SOBREVIDA.....	33
2.1 HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: HERANÇAS EUROCÊNTRICAS E NOVAS NARRATIVAS.....	47
2.2 HQSTÓRIA: AVENTURAS NO PASSADO COM QUADRINHOS NA SALA DE AULA ..	59
2.3 SONO PAZZI QUESTI ROMANI – ASTERIX E OBELIX E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA ATRAVÉS DOS QUADRINHOS	69
3 TECENDO O PASSADO: HISTÓRIA GLOBAL E CAMINHOS DO ENSINO	78
3.1 MUNDOS CONECTADOS: A HISTÓRIA ANTIGA ATRAVÉS DA HISTÓRIA GLOBAL	92
3.2 OS VÁRIOS MUNDOS: HISTÓRIA E ANTIGUIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	112
4 REINVENTANDO O ENSINO: MÉTODOS ATUAIS PARA UMA EDUCAÇÃO TRADICIONAL	122
4.1 QUADROS QUE ENSINAM: O PODER DAS TIRINHAS NA EDUCAÇÃO.....	129
4.2 “AS AVENTURAS DE ANTIQUE PELA ANTIGUIDADE”	136
4.3 APLICAÇÃO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA AS AVENTURAS DE ANTIQUE NA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DOM ORIONE.....	147
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS.....	158

1 INTRODUÇÃO

A História Antiga surge na minha vida acadêmica de maneira muito precoce e assertiva ao entrar no curso de História, na Universidade Estadual do Maranhão em 2012. Ainda no primeiro período, me encontrei como pesquisadora e percebi que a antiguidade é uma maneira de entender o mundo, o outro e como nos conectamos dentro de nossas realidades múltiplas. Desde então, entre espacialidades e recortes diferentes no mundo antigo, venho me deparando com alguns questionamentos e inquietações, que trazem um combustível para a escrita desse texto. Ao sair da graduação e encarar o ensino básico, o incômodo ganha um novo elemento, o fosso entre as discussões na universidade e na escolas. O ensino de História, muitas vezes, sofre com cortes e recortes que acabam por silenciar narrativas essenciais para a compreensão do passado e do presente. Esse problema se torna ainda mais evidente quando falamos de História Antiga, um campo do conhecimento frequentemente negligenciado e tratado como algo distante ou irrelevante para a realidade contemporânea. O tratamento, ou melhor, apagamento da antiguidade, faz parte de um projeto colonizador.

Dentro do espaço acadêmico, a História Antiga sempre foi zona de combate e luta. Ainda no começo da graduação, entendi que existe um movimento muito pujante de transformar essa temporalidade em algo generalista e distante da realidade do “povo brasileiro”. Ao longo dos anos, constatei que a História Antiga é abordada de maneira fragmentada, com uma ênfase desproporcional em determinadas civilizações em detrimento de outras. O mundo greco-romano, por exemplo, recebe ampla atenção, enquanto outras sociedades igualmente complexas e influentes, como as civilizações africanas, asiáticas e indígenas da América, são relegadas a notas de rodapé. Esse recorte não é um acaso, mas sim o reflexo de um viés eurocêntrico que há séculos estrutura a historiografia ocidental. Nesse sentido, entende-se ainda que existe uma complexa compreensão do que é História da Europa e como essa história foi construída, visto que a antiguidade visa muito mais desconstruir o eurocentrismo que o corroborar.

Esse silenciamento ocorre tanto na educação básica quanto na universidade. No ensino fundamental e médio, os currículos frequentemente minimizam a diversidade da História Antiga, reforçando uma visão limitada e excludente do passado. Já no ensino superior, embora haja um campo de estudos mais aprofundado, o acesso e o interesse por esses temas são prejudicados pela forma como foram apresentados nas etapas anteriores da educação. Além disso, a pesquisa acadêmica sobre sociedades historicamente marginalizadas enfrenta dificuldades de financiamento e reconhecimento. Para mim, essa é uma luta constante. Como professora, busco ressignificar o ensino de História Antiga, promovendo abordagens que

contemplem a pluralidade de experiências humanas ao longo do tempo. Acredito que a História deve ser ensinada de forma crítica, abrangente e representativa, rompendo com os silenciamentos e possibilitando que diferentes vozes e perspectivas sejam ouvidas.

O apagamento da História Antiga como projeto está ligado à forma como os colonizadores europeus impuseram narrativas que desvalorizavam ou invisibilizavam as histórias e culturas dos povos colonizados. Esse processo ocorreu por meio da educação, da historiografia eurocêntrica e da marginalização de conhecimentos ancestrais. Nesse sentido, a História Antiga segue outro percurso em seus caminhos atuais, com segmentos como: A valorização de historiografias locais (com pesquisadores indígenas e africanos que têm reivindicado a reinterpretação da história a partir de suas próprias perspectivas); a descolonização do currículo (reformulação dos programas de ensino para incluir outras narrativas históricas) e o reconhecimento de saberes tradicionais (incentivo à oralidade, arqueologia indígena e preservação de línguas nativas). Esse apagamento da História Antiga foi parte de um projeto maior de dominação cultural e política, mas há cada vez mais esforços para reverter essa narrativa e dar visibilidade às histórias marginalizadas.

A resistência contra esse apagamento não é apenas uma questão acadêmica, mas também política e social. Quando selecionamos quais histórias contar e quais ignorar, estamos definindo quais identidades e culturas são valorizadas. Dessa forma, lutar por um ensino de História Antiga mais inclusivo e diverso é lutar por uma educação que contribua para a construção de uma sociedade mais consciente e democrática. Meu compromisso como educadora é, portanto, transformar essa realidade, desafiando os limites impostos por uma historiografia excludente e promovendo um ensino que faça jus à riqueza e à complexidade do passado humano.

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). A obrigatoriedade do ensino de História no Brasil se deu em meados do século XIX, neste período, se buscava uma afirmação do Estado Nacional, com a criação, em 1837, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (MAGALHÃES, 2003, p. 168). A História sempre esteve ligada à construção das nações e à formação educacional dos cidadãos destas nações, mesmo que a História ainda carregue consigo elementos criados no século XIX, com sua instalação enquanto disciplina escolar, como práticas de ensino e concreções historiográficas, ela se difere bastante da História ensinada nesse período.

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 (PCN's), os educadores da disciplina de História devem se preocupar com a associação do ensino de História à construção da identidade nacional e ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19). Segundo Elza Nadei:

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 interagem de maneira harmônica, não conflituosa, contribuindo com igual intensidade e nas mesmas proporções para a existência da sociedade (NADEI, 2002, p. 24-25).

Isso explica, por exemplo, o fato dos negros e indígenas terem sido ignorados pelos escritos historiográficos em relação aos europeus no que tange a busca na formação de uma identidade que viesse passar uma imagem de uma nação organicamente articulada e civilizada. Tal medida adotada nesse período é veementemente criticada nos dias atuais pelos historiadores a fim de mostrar cada vez mais a diversidade cultural presente na construção dessas identidades ao invés de excluí-las, o que os leva a reiterar as premissas do multiculturalismo que cada vez mais se impõem no domínio das relações sociais, com impactos evidentes no ensino de História Antiga (NADEI, 2002, p. 25).

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 (NADEI, 2002, p. 250).

Estudar história antiga na escola se traduz, ainda, por uma concepção histórica acerca de civilizações muito distantes temporalmente dos alunos e de suas realidades e, portanto, consideradas de difícil apreensão. A concepção de antiguidade é construída a partir da narrativa do professor e dos materiais didáticos disponíveis, em grande medida o livro didático, como um bloco de tempo fechado, linear, constituído de uma sucessão de “grandes civilizações” culminando no advento do Cristianismo. Contudo, essa narrativa sobre a antiguidade esconde as múltiplas temporalidades que a compõem, além de reforçar a “história antiga”, sobretudo com a ênfase na greco-romana, como a antiguidade do mundo Ocidental.

A narrativa sobre a História Antiga, que é reproduzida nas escolas de ensino básico,

possui, ainda, forte conexão com a ideia de evolução, de progresso, de civilização e, mesmo que negando, de forte superioridade da Europa sobre o restante do mundo. Sabemos que essas noções estão ancoradas em uma historiografia sobre a Antiguidade produzida predominantemente no século XIX, mas chegando até o início do século XX, que instalou a “História Antiga como início de uma linha histórica progressiva de Civilização” (GUARINELLO, 2014, p. 22). Foram as descobertas arqueológicas egípcias e mesopotâmicas, a decifração dos hieróglifos e da escrita cuneiforme, que obrigaram os historiadores a olhar para a antiguidade do norte africano (o Egito) e do Oriente Próximo. Historiadores como Eduard Meyer, com a sua *História da Antiguidade*, do final do século XIX, propuseram unir em um todo universalizante as Histórias do Egito, da Mesopotâmia, da Grécia e de Roma. Mas, em contrapartida, a despeito das descobertas arqueológicas mencionadas, a historiografia sobre a antiguidade permaneceu centrada na ideia do “Milagre Grego” como fundador da História do Ocidente.

Nesta lógica, a Europa capitalista do século XIX representava o auge do desenvolvimento e de civilização que tinha como missão ou destino expandir sua cultura superior para as regiões estagnadas do planeta. Assim, na medida que a narrativa histórica escolar sobre a antiguidade naturaliza a noção de temporalidade como cronologia, reafirma a força dessas concepções de desenvolvimento e progresso eurocêntricos, a partir de recortes ligados ao desenvolvimento tecnológico ou a processos de expansão e dominação sobre o resto do mundo, também naturalizados e legitimados por uma herança dos grandes Impérios e Civilizações.

Essa narrativa evidencia uma concepção de tempo e história marcadas pela temporalidade política, ou por uma história de Impérios, formas de governo, Dinastias, mas também, por uma temporalidade material ou por uma história da evolução das técnicas (Idade do Bronze ou do Ferro) em conjunto com uma história cultural-estética com a Cerâmica Clássica do quinto século a.C., por exemplo, marcando um auge do refinamento estético “artístico” grego “coincidindo” com o auge da civilização grega democrática. Esse aspecto é problemático, pois faz desaparecer as múltiplas temporalidades e, também, espacialidades, que coexistiam. A “democracia” não era grega, e sim ateniense. A Grécia do “período clássico democrático” era, de fato, predominantemente Monárquica e /ou Oligárquica. A Grécia, inclusive, não se limitava às fronteiras das *póleis* gregas continentais, mas a todo o “Mundo Grego”, que incluía as colônias no norte do continente africano, no Sul da atual França, na Magna Grécia italiana e nas ilhas do oriente-próximo. A ideia de Grécia Antiga ou “Democracia

Grega”, então, são construções historiográficas, que não condizem com a materialidade histórica dessas sociedades.

Circe Bittencourt e Elza Nadai (2006, p. 73) já apontavam para a resistência às mudanças de uma parcela expressiva dos docentes. Contudo, acreditamos que isso se dê, em grande medida, à lentidão com que as pesquisas realizadas em história são incorporadas aos livros didáticos, principal, quando não o único, material pedagógico utilizado em sala de aula. Logo, o uso exclusivo do livro didático como material de suporte para o ensino/aprendizagem dificulta uma construção mais aprofundada e minimiza a possibilidade de que o conteúdo de História Antiga não seja apresentado como um grande recorte de tempo, eurocêntrico, reforçando uma linearidade que atrapalha a assimilação de experiências e de temporalidades que não são homogêneas. Deixando assim de se estabelecer o que, talvez, seria um dos importantes papéis do ensino de História Antiga nas escolas, que é o da construção da noção de tempo e temporalidades históricas.

Para quem se dedica à História, sobretudo para os professores do Ensino Básico, a noção de temporalidade histórica é uma das mais difíceis (BITTENCOURT e NADAI, 2004, p. 73). E se tratamos de História Antiga, a nossa crítica recai sobre um ensino acerca da temporalidade histórica predominantemente linear. Mas é interessante perceber que as diversas propostas curriculares sempre, de alguma forma, se preocuparam com essa questão, sobretudo para as séries iniciais. Na verdade, se observamos os PCNs em voga, já existe uma compreensão clara e uma abertura evidente que permite o rompimento com essa noção de tempo linear. No que tange às competências de investigação, compreensão e contextualização sociocultural, respectivamente, os PCNs propõem

Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas, [...] estabelecer relações entre continuidades/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos (Brasil, 2000, p. 28).

Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos e de suas constituições e significação, [...] situar os momentos históricos nos diversos ritmos de duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade (Brasil, 2000, p. 28).

Desta forma, é possível perceber que os PCNs já oferecem as referências e bases para uma reorganização da questão do tempo histórico e isso é importante, pois os PCNs oferecerão os parâmetros que serão “representados” pelos conteúdos na BNCC. Partindo, portanto, da

legislação educacional, mas também da historiografia sobre a antiguidade produzida a partir da metade do século XX e século XXI, podemos identificar, para o ensino da chamada “história Antiga”, algumas temporalidades como as já mencionadas temporalidades políticas, material e cultural-estética, mas também temporalidades que podemos chamar de étnico-nacional, temporalidade das práticas religiosas e religiosidades, temporalidade mitológica, temporalidade da *phýsis* (mais ampla que “natureza” como a concebemos, incluindo os tempos de vida e morte e das leis do universo), entre outras possibilidades. Essas temporalidades múltiplas se associam a espacialidades também múltiplas nas histórias das várias sociedades, que compõem a chamada História Antiga.

Sabemos que ao longo do século XX a historiografia sobre a antiguidade se transformou bastante, influenciada pelo Marxismo e pela Escola dos Annales (GUARINELLO, 2014). Isso sem falar no colapso dos grandes Impérios europeus, na explosão das lutas pelos direitos civis e em uma historiografia decolonial, que promoveram uma desconstrução radical dos paradigmas de uma história linear, eurocêntrica. E tudo isso, ainda, com a ampliação das investigações arqueológicas sobre a Antiguidade, que ampliaram muito a base empírica, material, para o estudo dessas sociedades. Assim, os estereótipos sobre a antiguidade foram sendo desfeitos.

O que é importante frisar, no entanto, é que este processo não aparece, de fato, no Ensino Médio e Fundamental. É claro que a onda “pós-moderna” de crítica às grandes narrativas vai ser incorporada aos PCNs como uma tímida libertação da cronologia, a partir de histórias temáticas. Contudo, estes temas, sobretudo para o ensino de História Antiga, não conseguiram fugir de uma História Universal eurocêntrica. Muitas vezes, estes temas são uma outra forma de falar dos mesmos grandes marcos civilizatórios, que marcaram as narrativas sobre a antiguidade aos moldes do que Guarinello (2003, p. 52) chamou de uma “corrida de revezamento”, quando a atenção da historiografia se move de um lugar a outro, no tempo e espaço, de acordo com certos traços considerados importantes na compreensão da cultura ocidental (MORALES e SILVA, 2020): a escrita na Mesopotâmia, a burocracia no Egito, o racionalismo e a Democracia na Grécia e o direito e o Cristianismo em Roma, por exemplo. E assim, seja com recorte cronológico ou temático, a História Antiga ensinada nas escolas mantêm a mesma estrutura disciplinar.

Neste ponto entendemos ser relevante mencionar a polêmica envolvendo as primeiras

versões da Base Nacional Comum Curricular¹ – BNCC – que havia retirado do conteúdo básico a história antiga, sob o pretexto de uma valorização da história nacional, em combate ao eurocentrismo. Sabemos que uma História eurocêntrica não se confunde com uma história da Europa. Uma história Eurocêntrica diz muito mais respeito a uma perspectiva de história, a uma narrativa histórica que reconfigura todas as “outras histórias”, em função de critérios europeus de civilização (AMIN, 1988). Desta forma, tanto a História Antiga como a História do Brasil podem ser eurocêntricas ou não. Selecionar como marco do início dos conteúdos de História do Brasil a invasão portuguesa, por exemplo, mesmo com todas as críticas, continua apoiada nas mesmas estruturas disciplinares nas quais a Europa “inaugura” a América. Assim, para nós, é fundamental não só criticar o eurocentrismo das narrativas. Mas é urgente que pensemos em alternativas para o Ensino de História e, no caso deste projeto, no Ensino de História Antiga. Esse pensar passa, necessariamente, por uma reconfiguração da estrutura disciplinar do ensino dos conteúdos sobre antiguidade, que passa, também, por repensar a questão das temporalidades e espacialidades históricas.

Outro ponto importante em relação ao papel fundamental do ensino de História Antiga nas escolas é o fato de que este conteúdo, ou como ele foi selecionado e ensinado, faz parte da nossa cultura histórica. Só para citar algo bastante recente, houve um movimento europeu contra refugiados autointitulado “Os 300”, claramente inspirado no episódio da História Espartana dos 300 soldados, liderados por Leônidas, que resistiram e atrasaram a invasão persa à Grécia. Este movimento reelabora esse episódio a partir de uma “ideia de sacrifício pela pátria e resistência violenta contra invasores”², deslocando completamente a materialidade histórica da guerra contra os Persas, que envolveu parte do oriente médio submetido à Xerxes e o norte da África, que temia a expansão persa, para um contexto de reivindicações ultranacionalistas. Este movimento europeu vai influenciar o movimento de mesmo nome, que levou partidários de extrema direita bolsonaristas a acamparem, armados, na Esplanada dos Ministérios. Aqui ganha outros contornos, com tons anticorrupção e antiesquerda/comunismo/lulismo. Mas o que é interessante é perceber que, provavelmente, pouco sabem sobre o que é fascismo e suas reivindicações nacionalistas e puristas, mas o imaginário de guerreiros do século V a.C está

¹ Documento que norteia o conjunto das aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, e Ensino Médio. Tem como objetivo central garantir que todos os estudantes – de norte a sul do país, de escolas públicas e privadas – aprendam um conjunto essencial de conhecimentos e habilidades comuns.

² Sobre o movimento brasileiro e suas relações com o movimento europeu e a história espartana, ver <https://apublica.org/2020/05/especialistas-apontam-semelhancas-entre-os-300-de-sara-winter-e-grupos-fascistas-europeus/>. Acesso em 22/06/2020.

bem vivo no corpo simbólico.

Sabemos, também, o lugar do Ensino de História Antiga na História da Educação Brasileira em que, desde o século XIX, faz parte do currículo das escolas. José Petrúcio (2019) aponta sobre estes conteúdos nos compêndios dos oitocentos brasileiros

Particularmente no século XIX, a escrita da História, em geral voltada à construção da história das nações europeias, numa perspectiva genealógica, aludia às experiências político-culturais das sociedades antigas gregas e romanas como ponto de partida para compreender o processo civilizacional e o padrão cultural que impulsionou o Ocidente. Nesse sentido, verifica-se o esforço da elite letrada em construir uma linha de continuidade entre o “novo” e o “velho” mundo, no interior da qual as origens das nações europeias e, por extensão, brasileira, não se encontravam na África ou no Oriente, mas sim nas sociedades clássicas, particularmente Grécia e Roma (JÚNIOR, 2019, p. 112-113).

Assim, não é possível ignorar o lugar do sentido desse passado, construído e ensinado como o nosso passado, na nossa cultura histórica, na nossa concepção de identidade e memória ocidental. E esse ensino de História Antiga, em grande parte, continua a ser construído no ensino básico. Assim, reforçamos, é urgente repensar o Ensino de História Antiga nas escolas.

Dentro dessas preocupações citadas com o trabalho da História Antiga, elencamos ainda a dificuldade ao abordar essa temática por parte da falta de materiais didáticos adequados nas escolas. A falta de materiais didáticos adequados para o ensino de História Antiga nas escolas é um problema recorrente, especialmente quando se trata de abordar civilizações além do eixo eurocêntrico (Grécia e Roma). Esse déficit impacta diretamente a qualidade do ensino e dificulta uma abordagem mais crítica e abrangente da disciplina.

Os principais problemas observados durante essa pesquisa foram:

PROBLEMAS	DIFICULDADES
EUROCENTRISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS	• A maioria dos materiais escolares privilegia a história da Grécia e de Roma, enquanto civilizações da África, Ásia e Américas pré-colombianas recebem menos atenção ou são tratadas superficialmente. • O Egito Antigo, quando abordado, muitas vezes é tratado como uma extensão da história europeia, minimizando sua africanidade.
POUCA DIVERSIDADE DE FONTES	• Falta de traduções acessíveis de documentos históricos de civilizações não europeias. • Pouca ênfase na arqueologia e na história oral como fontes legítimas para o estudo da Antiguidade.

AUSÊNCIA DE MATERIAIS CULTURAIS E VISUAIS	• A maioria dos livros traz poucas imagens de arte, arquitetura e escrita de povos como fenícios, persas, chineses, mesopotâmicos, núbios e ameríndios. • Poucos mapas detalhados e contextualizados sobre a expansão e as interações entre esses povos.
FALTA DE RECURSOS TECNOLÓGICOS E DIDÁTICOS	• Pouca disponibilidade de jogos educativos, vídeos e plataformas interativas voltadas para a História Antiga com um viés mais amplo e crítico. • Dificuldade de acesso a museus e exposições que possam complementar o ensino.

DESATUALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS	• Embora existam iniciativas para incluir mais diversidade na abordagem da História Antiga, muitos currículos ainda seguem modelos tradicionais que reforçam a centralidade da Europa.
-------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 2 – Alternativas e soluções

ALTERNATIVAS E SOLUÇÕES	
USO DE FONTES ALTERNATIVAS	Sites acadêmicos, documentários e museus virtuais podem complementar os materiais didáticos convencionais.
ADOÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS	Projetos interdisciplinares, dramatizações e reconstruções históricas podem ajudar a tornar o ensino mais dinâmico.
CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS COMPLEMENTARES	Produção de apostilas e materiais próprios que tragam narrativas de povos historicamente marginalizados.

Fonte: Elaborado pelo autora (2025).

A superação desse problema exige um esforço coletivo de educadores, pesquisadores e instituições para ampliar o acesso a materiais mais inclusivos e representativos da diversidade histórica da Antiguidade. Nesse sentido, optamos pelo uso das histórias em quadrinhos como metodologia ativa, pois oferece um canal de bastante proximidade com o aluno e uma linguagem simples e objetiva. O uso de histórias em quadrinhos (HQs) no ensino de História Antiga pode tornar a aprendizagem mais acessível, envolvente e eficaz para os alunos. Esse recurso combina elementos visuais e narrativos que facilitam a compreensão de conceitos complexos, além de estimular o interesse dos estudantes.

Quadro 3 – Vantagens do uso de HQs na História Antiga

VANTAGENS DO USO DE HQs NA HISTÓRIA ANTIGA	
FACILIDADE DE COMPREENSÃO	• O uso de imagens ajuda a visualizar sociedades, vestimentas, arquitetura e cenários históricos, tornando mais fácil a compreensão do cotidiano e das estruturas sociais da Antiguidade. • Conceitos abstratos, como mitologia, política e religião, são representados de forma concreta e contextualizada.

MAIOR ENGAJAMENTO DOS ALUNOS	• Os quadrinhos são formatos populares entre os jovens, o que pode gerar maior motivação para estudar o conteúdo. • A narrativa sequencial das HQs ajuda a manter a atenção dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico.
APROXIMAÇÃO COM A CULTURA VISUAL DOS ESTUDANTES	• No mundo digital, os alunos estão acostumados com conteúdos visuais (memes, vídeos curtos, animações). As HQs aproveitam essa familiaridade para facilitar o ensino. • Personagens e tramas envolventes podem despertar maior curiosidade sobre o tema.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO	• Quadrinhos podem ser utilizados para apresentar diferentes perspectivas históricas, questionando narrativas eurocêntricas e trazendo visões mais diversas sobre os povos antigos. • O professor pode incentivar debates sobre como a História Antiga é representada nas HQs e comparar com fontes históricas.
FACILIDADE DE ADAPTAÇÃO A DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO	• HQs podem ser utilizadas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, com diferentes graus de complexidade. • Podem ser combinadas com outras metodologias, como debates, produção de textos e pesquisas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nesse sentido, podemos e devemos utilizar HQs no ensino de História Antiga, pois esse uso compreende etapas extremamente importantes, como a leitura e a análise crítica (comparar uma HQ histórica com documentos e pesquisas acadêmicas para verificar fidelidade histórica), a própria criação de HQs pelos alunos (incentivar os estudantes a produzirem suas próprias

histórias em quadrinhos baseadas em temas da História Antiga) e o uso de HQs como introdução ao tema (apresentar o assunto por meio de uma HQ e depois aprofundar o estudo com outros materiais). HQs, como *300* (sobre os espartanos), *Asterix* (sobre os gauleses) e materiais educativos específicos são ótimos exemplos de como a história pode ser contada de forma envolvente. O importante é sempre complementar com reflexões críticas para evitar estereótipos e distorções históricas.

O objetivo portanto foi investigar o Ensino de História Antiga nas escolas públicas de São Luís, a partir da análise dos livros didáticos utilizados, das narrativas dos professores sobre a antiguidade e da elaboração dos alunos sobre essas narrativas. Esta investigação terá como elemento a problemática do tempo e espaço nas narrativas sobre antiguidade. Defender que o ensino de História Antiga deve ser construído a partir da multiplicidade de tempos e espaços, e não de uma sucessão de civilizações, organizadas em linha temporal. Para isso, estaremos amparados na perspectiva de História global e conectada, que permite perceber as integrações e os conflitos e processos de permanências/descontinuidades. Esses processos devem ser historicizados em suas diferentes modalidades e seus limites, tanto territoriais como espaciais, em um caráter processual, enfatizando a mobilidade de pessoas, ideias e artefatos. Neste caminho, propomos um Ensino de História Antiga descentralizado dos centros habituais, enfatizando as áreas denominadas “periféricas”.

Para isso, a partir da construção de uma concepção consolidada de como a narrativa sobre a antiguidade é construída nas escolas de ensino básico em São Luís, produzimos uma proposta metodológica para o ensino de História Antiga que descentralize os conteúdos. Por fim e de maneira mais focada no produto, apresentamos um exemplo concreto do uso de narrativas ilustradas no ensino de História, mostrando como a personagem Antique pode guiar os alunos pela Antiguidade ao pensarmos no produto e como este seria equilibrado entre algo leve, divertido e que mediasse o conhecimento de todas as discussões que embasamos ao longo do trabalho. As tirinhas nos chamaram atenção por ser esse combo e por trabalharmos com o elemento da criatividade, junto as tirinhas pensamos ainda em uma sequência didática que forneça ao professor e ao aluno informações sobre filmes, séries e histórias em quadrinhos que trabalhem temáticas da antiguidade e algumas atividades pensadas para o estímulo e curiosidade do aluno.

Nesse sentido, a presente pesquisa prevê a aplicação da sequência didática intitulada As Aventuras de Antique, com turmas da 1ª série do Ensino Médio, como parte do processo de análise e validação da proposta pedagógica construída ao longo do trabalho. A escolha por esta

etapa de ensino se fundamenta na compreensão de que o primeiro ano do Ensino Médio representa um momento estratégico para o desenvolvimento do pensamento histórico, pois marca a transição entre o ensino fundamental e uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre os processos históricos, conforme propõem Bittencourt (2011) e Seixas (2017). As Aventuras de Antique constitui-se como uma narrativa ficcional centrada na personagem Antique, uma jovem viajante do tempo que explora diferentes períodos da história com o objetivo de compreender, preservar e valorizar o patrimônio cultural e as múltiplas memórias da humanidade. A personagem atua como mediadora entre o conhecimento histórico escolar e os referenciais culturais dos(as) estudantes, mobilizando elementos da cultura pop, da linguagem dos quadrinhos e da gamificação para aproximar o conteúdo curricular da experiência juvenil. Trata-se, portanto, de uma estratégia didática que visa aliar conteúdos históricos formais à ludicidade e à construção ativa do conhecimento.

A aplicação dessa sequência didática está em consonância com os pressupostos da Nova História Cultural, especialmente no que se refere à valorização das representações, das práticas culturais e da pluralidade de sujeitos históricos (BURKE, 2008). A proposta também se inspira nos estudos de Rüsen (2001), ao considerar que o ensino de História deve promover a formação da consciência histórica dos indivíduos, entendida como a capacidade de atribuir sentido ao tempo por meio de narrativas articuladas entre passado, presente e futuro. A adoção de recursos narrativos e imagéticos na construção da sequência didática dialoga com os aportes de Benjamin (1994), para quem a narrativa é uma forma potente de transmissão de experiência e de conhecimento, especialmente no contexto de uma cultura marcada pela fragmentação da memória. Nesse sentido, As Aventuras de Antique busca recuperar o valor formativo da narrativa como ferramenta pedagógica e como possibilidade de construção de sentidos sobre o mundo social.

A metodologia da sequência prevê momentos de leitura e análise dos episódios da história de Antique, intercalados com atividades investigativas, debates em grupo, produções escritas e expressivas por parte dos(as) estudantes. Ao longo do percurso, os(as) alunos(as) serão convidados(as) a interpretar as tirinhas e refletir sobre a função social da memória, problematizar o conceito de patrimônio e estabelecer relações entre os conteúdos históricos e as questões do presente. Dessa forma, a aplicação da sequência didática tem como objetivo central verificar o potencial da abordagem narrativa e lúdica para o ensino de História no Ensino Médio, especialmente no que se refere ao engajamento discente, à construção da consciência histórica e à valorização da diversidade cultural. Trata-se de uma intervenção pedagógica que busca contribuir com os debates contemporâneos sobre inovação no ensino de História,

alinhando-se aos princípios da BNCC (2018) e às diretrizes para uma educação crítica, plural e significativa.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE CORTES E SOBREVIVÊNCIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se concretiza em um documento criado pelo Ministério da Educação para promover uma unidade de ensino no território brasileiro no que se refere à educação básica, por meio de diretrizes que irão permear os caminhos e maneiras que o educador dispõe para mediar o conhecimento em sala de aula. O ensino de História guiado pela BNCC discorre sobre a compreensão de lugares, objetos, situações, temporalidade e movimento de pessoas.

Esse documento que vem se aprimorando desde sua criação por meio do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, envolvendo ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 sempre está no meio dos debates e discussões suscitadas pelos profissionais do ensino. História tem como desafio seguir um caminho que além de produzir conhecimento histórico promove também o pensar, o questionar e o interpretar as mudanças ao longo do tempo.

Daremos destaque a versão da BNCC que, pela primeira vez, traz em suas páginas uma atenção ao componente curricular História, a versão de 2015 (no governo de Dilma Rousseff), e como esta discutiu a maneira que os conteúdos deveriam ser trabalhados e, mais do que isso, quais conteúdos deveriam ser colocados em sala de aula. Em primeira observação é importante destacar que existe algum rompimento com o que chamamos de História Tradicional e, pela primeira vez, vemos alguma preocupação com a quebra do eurocentrismo. A equipe era formada por educadores universitários e por representação do setor privado através do Movimento Todos pela Base Nacional Comum e houve também contribuição do público.

No ano seguinte, a BNCC, que foi apresentada em abril e homologada em dezembro desse mesmo ano, conta com pouquíssimas alterações e traz um novo conceito que seria o das competências, promovendo uma volta aos movimentos de reforma que remetem a década de 90. A BNCC de 2017 não passou sequer por um debate público e foi corroída por uma imensa intervenção de fortes grupos de empresários que lucram com a educação privada.

Ao pensarmos em 2017, no contexto político e no cenário brasileiro em que estávamos inseridos, devemos voltar ao ano anterior e a um dos acontecimentos mais marcantes da história recente do país, quando Dilma Rousseff sofre um “golpe jurídico-midiático-parlamentar” (SAVIANI, 2019, p. 342) resultando em seu impeachment. A saída de Dilma do poder traz em

seu lugar seu vice Michel Temer e algumas reformas na educação brasileira, entre elas, o questionável *Novo Ensino Médio*, que promoveu cortes insustentáveis nas horas disponibilizadas para o ensino de História na educação básica.

Nesse sentido, a BNCC promove as múltiplas sabedorias buscadas pelo ensino de História ou só cria maneira de regular mais ainda esses profissionais de como e quais conteúdos devem ser alocados no currículo escolar? Isso não é ir de encontro com a própria importância desse componente nas escolas? A primeira versão da BNCC promovia uma interessante composição nos objetivos de aprendizagem, organizados através de três eixos: Mundos Ameríndios, Africanos e Afro-brasileiros no 1º ano; Mundos Americanos no 2º ano e Mundos Europeus e Asiáticos no 3º ano.

Já a segunda versão traz uma alteração em sua composição e apresenta a divisão em forma de unidades curriculares, ainda com o mesmo número, mas da seguinte forma: Escravismo, Liberalismo, Autoritarismos e Democracia nas Américas / Da Queda dos Impérios Europeus ao Processo de Globalização / Brasil: República, Modernização e Democracia.

A continuidade dos debates em torno do documento norteador fez com que a equipe (professores de educação básica, pesquisadores da área e técnicos educacionais) responsável por essa primeira versão, que trouxe a História, fosse destituída e então uma nova equipe se forma e cria uma versão em maio de 2016, trazendo uma nova abordagem e uma nova escolha de conteúdo. Nadando contra a maré, essa nova versão é muito mais conteudista e bastante focada na Europa como o “berço” e o norteador das histórias, inclusive a brasileira.

A BNCC pode e deve ser colocada como um documento que contribui com algo que é extremamente relevante para o entendimento dessas escolhas, toda escolha de construção de conhecimento também está ligada à hegemonia e à manutenção de poder de um grupo ou de grupos, afinal todo campo de poder é campo de disputa (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). E utilizando o conceito de Campo de Bourdieu: O campo é um microcosmo social que detém certa autonomia e possui leis e regras específicas. É, portanto, um lugar onde os agentes que o formam estão em constante luta para manter ou alcançar posições. A disputa aqui se refere sobretudo a uma questão de capital, seja ele cultural ou social e os campos transitam entre indivíduos ou instituições que integram luta por controle. Essa luta, ainda pelo viés de Bourdieu, se constrói a partir de uma gama de interesses dos tais agentes envolvidos:

É no horizonte particular dessas relações de força específicas, e de lutas que tem por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos

produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam e isso por meio dos interesses específicos que aí são determinados (BOURDIEU, 1996, p. 61).

E sem cair no clichê, mas já caindo, tudo é político, e a escolha do currículo não deixaria de ser. A terceira versão da BNCC traz a História como um elemento de uma área do conhecimento, dentro de seis competências e de trinta e uma habilidades, e o Novo Ensino Médio vem à tona como Medida Provisória (MP n. 746/2016), Lei 13.415/2017, de maneira bastante arbitrária, e, no apagar das luzes, essa reforma mesclou a História dentro da área de conhecimento hoje tão conhecida “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Dessa forma a função pedagógica de promover uma construção de interpretação de mundo em sua amplitude que tem como amparo as aulas de História sofria um duro corte.

O cenário pós-pandêmico traz à tona uma era que daria folego e elementos o suficiente para o saudoso Hobsbawn escrever mais uma de suas eras, tendo em vista que o mundo enfrenta uma condição de miséria em virtude da má gestão do período de exceção que vivemos. Há muito tempo vivemos diante de uma sociedade que atende aos interesses dos empreendedores e de grandes empresários com um Estado que sempre está a serviço dos grandes capitalistas, esse formato que conhecemos como neoliberalismo. E esse modelo de produção afeta não só as dinâmicas de consumo, emprego, sobrevivências, mas também a saúde, trabalho e infelizmente a educação. As políticas educacionais foram recortadas e reordenadas para se ajustarem ao capital que move os interesses de uma nova ordem, um novo caminho.

As políticas públicas desenvolvidas no foro educacional promovem um distanciamento entre educação para a escola burguesa e educação para a escola pública. A escola das elites é feita com a liberdade de se organizar e entender o que o estudante precisa para ser mais de uma força de trabalho com o diploma de ensino médio na mão. A escola pública se tornou um espaço de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI, 1975, p. 82). A Base Nacional Comum Curricular se transformou em um mecanismo da política neoliberal que começou em 1980 e foi ganhando fôlego com o passar do anos, com situações que foram cruciais para o movimento de reforma: uma ligada ao mercado do trabalho e a outra ao próprio papel do Estado e como ele implementa, formula e avalia suas próprias políticas públicas.

Na realidade, a transformação em um bloco das Ciências Humanas esfacela as várias possibilidades do recurso teórico metodológico mais amplo e sobretudo epistêmico para entendimento dos estudantes sobre os mais diversos conteúdos. Trazer luz a essa reflexão nos permite compreender que temos um cenário em que as relações de poder no contexto escolar

estão paralelamente ligadas às questões políticas e seus interesses, e ainda à luta de classes em perspectiva do capitalismo histórico, promovendo uma sociedade em conformidade com o que essas classes dominantes precisam e querem. O trabalho com os componentes, outrora disciplinas, das chamadas ciências humanas traz muito mais do que um conhecimento de mera reprodução de eventos e calendários ambulantes. O trabalho da História, Geografia, Sociologia e Filosofia está no dia a dia do aluno, quando este deixa de reproduzir comportamentos preconceituosos ou de senso comum e se integra à análise e reflexão feita a partir da socialização do conhecimento em sala de aula.

Isso se traduz em um problema bastante antigo em nosso contexto educacional, que é o da classificação de importância entre os campos do saber, que é uma maneira de hierarquizar os componentes curriculares. Isso provoca consequências graves em como o aluno recebe a aula de determinado conteúdo e torna a convivência coletiva no ambiente de trabalho pautadas em um ambiente onde os profissionais são colocados também nesse patamar de disputa. Durante a exposição dos motivos que levaram à aprovação da medida provisória tão questionada por todos que se ligam à educação de alguma forma (estudantes, professores etc.), se coloca o baixo desempenho observado pelo Índice do Desenvolvimento Humano (IDEB) nos componentes de Português e Matemática. Nesse sentido entendia-se que a composição do ensino médio com 13 componentes era exagerada, portanto necessitando de um currículo mais flexível como em outros países.

Partindo dessa compreensão, é preciso atentar-se aos eventos não de maneira aleatória ou desconexa de um projeto maior, projeto que se alinha ao grupo político vigente, seus interesses econômicos e seus objetivos enquanto formação de modelo de cidadão ideal para os planos e cursos que o país estava tomando. Um cenário que não é novo em nosso país e que nos faz voltar ao chamado ensino politécnico, que diferencia de maneira muito clara quem deve ser força de trabalho e quem deve seguir em seu desenvolvimento intelectual e sabemos muito bem que classes são afetadas nesse interregno.

A composição entre contexto empresarial, sistema neocolonialista e pensamento hegemônico de necessidade de criação de valores, que sejam única e exclusivamente voltados para o capital cumulativo, faz com que os pressupostos pedagógicos estejam interligados ao projeto neoliberal que está em curso. A reforma dos setores educacionais de nível médio tem como essência a própria organização social e os interesses políticos e econômicos. Todas as mudanças e transformações tiveram a presença dos empresários que foram representados pelo Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE). O Brasil foi colocado na linha de

equiparação ao Chile, que já possui uma agenda de privatização do ensino. A fragilidade da economia e da política diz muito sobre o fortalecimento da elite e a fácil dominação do projeto neoliberal dentro do nosso país.

A presença dos organismos de caráter internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio etc.) estão diretamente ligadas às demandas da educação que visam ajustar acordos, que tragam algum benefício de financiamento na educação. E os discursos feitos com palavras bonitas sobre a promoção de uma educação de qualidade em países que precisam demonstram a falácia do que ali é apresentado. As falas têm como objetivo convencer uma população inteira de que tudo que é feito com base e parcerias com empresas privadas é feito de maneira descompromissada, visando apenas o bem-comum e o futuro da sociedade.

A composição ministerial do então presidente Michel Temer buscou inspiração em modelos de educação ao redor do mundo que pouco se parecem com a realidade brasileira tanto no que se refere ao contexto econômico quanto cultural. Sobre tudo é importante salientar que o problema na educação básica brasileira se arrasta por um período bastante anterior ao resultado IDEB que serviu como combustível do Novo Ensino Médio e de forma alguma uma reforma tão mal estruturada traria qualquer transformação sólida para essa situação.

Como conclusão mais geral, trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entenderem e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

A relação de classe como ponto norteador de nossa discussão não se dá de maneira casual ou incerta, no sentido de que é impossível dissociar a promoção do ensino de História com a construção de uma camada populacional que não se entende como sujeito e que se coloca apenas como força de trabalho em razão de uma educação que se fragmentou por interesses que destoam dos educacionais. E isso nos faz tocar ainda na relação entre o capitalismo e a expressiva necessidade das forças de trabalho silenciadas ou mais bem adestradas para a ausência do questionamento construído em sua primeira instância na escola, mais precisamente nas aulas de História.

A inserção de empreendedores no MEC deu vida, fôlego e, porque não dizer,

financiamento, com a entrada de figuras como Lemann Fellows, Teresa Pontual e Maria Helena Guimarães de Castro. Os três fazem parte de empresas com uma relação estreita e sólida com a reformulação da BNCC: A Fundação Lemann e o grupo Todos Pela Educação.

Figura 1 - Jorge Paulo Lemann (Rio de Janeiro, 26 de agosto de 1939) é um economista e empresário suíço-brasileiro. Em 2019 foi considerado pela Forbes o segundo homem mais rico do Brasil, com uma fortuna estimada em US\$ 22,8 bilhões.



Fonte: <https://rcpalagoas.com.br/fundacao-lemann-vai-embolsar-66-bilhoes-do-ministerio-da-educacao/>.

Além desses grupos, podemos destacar ainda a presença de outros empresários bilionários junto às suas fundações e dirigentes que estiveram por trás da reforma do ensino médio, segundo o jornal The Intercept Brasil¹²⁶:

- Denis Mizne, diretor executivo da Fundação Lemann, a fundação de Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil e 19º entre os mais ricos do mundo. Espécie de Midas, todos os seus investimentos são certos e ajudam a engordar ainda mais a fortuna de R\$ 103,59 bilhões do “rei da cerveja”. Não por coincidência, uma de suas mais recentes apostas é a Escola Eleva, que tem foco no ensino médio e atua em período integral.
- Ricardo Henriques, superintendente executivo do Instituto Unibanco. O Instituto Unibanco é presidido por Pedro Moreira Salles, o 9º colocado da lista dos bilionários brasileiros, com R\$ 12,96 bilhões. Empatados na mesma posição, estão seus irmãos Walter Jr, João e Fernando. O principal projeto do IU, Jovem de Futuro, está comemorando uma década. Criado de uma parceria com o MEC e com as Secretarias Estaduais, o Instituto oferece consultorias e treinamentos aos gestores de escolas públicas de ensino médio. Para colocar as metodologias em prática, porém, é necessário que a escola adote a plataforma tecnológica criada pelo instituto, que passou a constar no Guia de Tecnologias do MEC.
- Ana Inoue, consultora de Educação da Fundação Itaú. A Fundação Itaú é presidida por Alfredo Egydio Setúbal. Pedro Moreira Salles faz parte do conselho curador. Os dois são membros do

conselho administrativo do banco Itaú Unibanco, que controla tanto a Fundação Itaú quanto o Instituto Unibanco. O trabalho da Fundação é, em parcerias com Secretarias Municipais e Estaduais, oferecer consultorias para treinamento de gestão aos secretários de educação e aos diretores de escolas. Sobre seus interesses políticos, o Secretário de Educação da Paraíba, Aléssio Trindade, que também consta na lista de convidados pela comissão especial, Segundo Trindade (2016): “o Itaú-BBA lidera uma ação do Consed junto ao MEC, que é a reforma do Ensino Médio, com a inserção da educação profissional”.

- Anna Penido, diretora executiva do Instituto Inspirare. O Instituto Inspirare é presidido por Bernardo Gradin, o 47º colocado na lista dos 70 maiores bilionários do Brasil. A origem da fortuna de R\$ 4,16 bilhões são de empresas de construção e petroquímica. Ex-presidente da Braskem, empresa petroquímica, e ex-acionista da Odebrecht, Gradin foi mencionado por outro “ex” em delação premiada na Lava Jato: Paulo Roberto Costa, ex-diretor da Petrobras, disse ter tratado de “pagamentos de vantagens ilícitas” a ele. Seu Instituto está envolvido na proposta de “educação integral na prática”, plataforma que “disponibiliza recursos organizados em eixos temáticos para apoiar gestores e equipes técnicas na elaboração, implementação e avaliação de programas de educação integral”. Outra iniciativa é a “Escola Digital”, uma plataforma virtual que oferece ferramentas pedagógicas como vídeos, jogos, mapas e livros digitalizados.

- Priscila Fonseca da Cruz, presidente-executiva do Todos pela Educação. O presidente do Conselho de Governança do TPE é Jorge Gerdau, que figurou na Forbes como 48º colocado na lista dos bilionários em 2012. Hoje seu nome ainda aparece na famosa lista, mas com menos destaque, já que seus módicos R\$ 1,56 bilhão mal fazem sombra aos demais concorrentes. Como prêmio de consolação, entrou para uma nova lista, a dos brasileiros nomeados nos Panama Papers maior vazamento de documentos da história. Na lista figuram 22 empresários nacionais que possuem ligação com companhias abertas em paraísos fiscais. A de Gerdau consta como aberta em 2005, para captar recursos no exterior, e foi desativada em agosto de 2009.

- David Saad, diretor-presidente do Instituto Natura. Antônio Luiz Seabra, fundador da Natura, é dono de uma fortuna que totaliza R\$ 4,12 bilhões. O Instituto Natura é o principal parceiro do ICE em seus trabalhos de consultorias dadas a Secretarias Estaduais de Educação¹²⁹ para implantação do ensino médio integral. Para entender seu papel, é preciso, então, chegar ao último convidado VIP.

- Marcos Magalhães, presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Engenheiro aposentado, Marcos Magalhães não desfruta de fortuna como os demais listados.

Seu tesouro é outro: a amizade com o até então atual Ministro da Educação do Governo Michel Temer, Mendonça Filho. Em entrevista realizada em 2012 Magalhães explicou o funcionamento de seu trabalho: “Houve uma parceria em que nós trabalhamos, uma parceria público privada (PPP) entre a secretaria e parceiros. Esses parceiros compreendem ONGs e grupos empresariais locais do estado. Os grupos aportam o recurso financeiro, e o ICE faz a consultoria”. As consultorias são para implantação de ensino médio integral. Partem de uma experiência considerada exitosa em Pernambuco, estado do ministro. Já foram registrados casos de parcerias e contratos com Secretarias de Educação apontados como irregulares – nada que tivesse despertado a atenção da grande mídia ou de órgãos investigadores.

Além disso, diversas Secretarias de Educação no Brasil estabelecem parcerias com fundações empresariais com a justificativa de aprimorar a qualidade do ensino. Como exemplo podemos citar a: Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, que implementou o Programa Sedu Digital, beneficiando mais de 36 mil profissionais da rede estadual e municipal entre 2016 e 2019. Os cursos oferecidos, como "Inova Escola Espaços Diferenciados" e "Mudanças de tempos e espaços para a inovação pedagógica", visam aprimorar as práticas pedagógicas dos educadores; a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba: desde 2016, aproximadamente três mil professores participaram de cursos voltados para melhorar a proficiência em Português e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa (PB): a parceria iniciada em 2016 proporcionou a formação continuada de cerca de 6,3 mil professores até 2018, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino na rede municipal. Em São Paulo, a Secretaria da Educação implementou o programa "Parceiros da Educação", que incentiva empresas a "adotarem" escolas estaduais para promoverem melhorias na infraestrutura e na qualidade do ensino. Empresas como Porto Seguro Seguradora e Grupo Ypy participaram do programa, realizando reformas e implementando recursos tecnológicos em escolas estaduais.

Figura 2 - Logotipo da organização Parceiros da Educação, que simboliza a colaboração entre sociedade civil, escolas e poder público para transformar a educação básica no Brasil.



Fonte: PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. Logotipo institucional. São Paulo: Parceiros da Educação, [2025?]. Disponível em: <https://parceirosdaeducacao.org.br/>.

Ao levarmos em consideração uma relação bastante complexa que se dá entre a função do saber e como essa se relaciona com a produção, percebemos a estrutura da dicotomia de classes (FRIGOTTO, 1989, p. 25). A educação colocada como degrau, não para ascensão social, mas como produção de profissionais para o mercado de trabalho e essa situação em que a educação tem uma serventia mercadológica se aplica em sua totalidade às escolas públicas que atendem às classes mais pobres.

Há uma gama de fatores que fazem com que a educação brasileira tenha números tão baixos levando em consideração os exames feitos ao longo do ano para construir um panorama de como os estudantes estão em relação ao aprendizado. Ferreti (2018, p. 27) elenca uma parte deles: falta de infraestrutura, trabalho na adolescência para complementação de renda familiar, violência familiar, gravidez na adolescência, violência na escola, o próprio profissional de educação com salários baixos que precisa se desdobrar em diferentes escolas e precisa algumas vezes preencher os tão famosos “déficits” em componentes diferentes de sua formação.

O governo ainda abriu uma consulta pública através de uma plataforma virtual, que poderia ser acessada por todos ao redor do país, que quisessem de alguma forma contribuir com o trabalho em curso promovido pelo Conselho Nacional dos Secretários da Educação (Consed),

que apresenta sua versão ainda em 2015 do documento norteador da reforma. O documento traz em sua composição a parte diversificada (que hoje sabemos que é onde reside o perigo e o esvaziamento das horas que seriam destinadas às aulas de História, Geografia, Filosofia etc). Outro fato alarmante é a ausência da base para essa alteração e a carência de uma lei que fomentasse a necessidade educacional respaldada em fontes do currículo.

O Novo Ensino Médio se compõe em 3.000 horas e sua divisão é feita em 1800 horas para a base comum³ e 1200 para os itinerários formativos, tudo isso visando com que o aluno sempre faça escolhas que foquem na construção do seu “projeto de vida”, através do protagonismo do aluno em sua formação. É importante pensar que as escolas do ensino público não possuem meios de promover essa estrada tão bem construída como as escolas particulares, de modo que o ensino promovido pelas esferas públicas sempre funcionará “do jeito que dá”. Nesse sentido, as escolas particulares conseguem reproduzir com muito mais fidelidade o que fora pensado pela BNCC, sem deixar, ainda, de dar atenção ao currículo da parte comum.

O currículo segue então fatiado com a incorporação dos chamados itinerários formativos⁴, que prejudicam e muito o viés pedagógico das ciências humanas promovido no ensino médio. Vemos alunos sendo submetidos a pensar em seus projetos de vida como uma predestinação e o estudante precisa escolher uma área que se identifique, trazendo empecilhos para sua formação ampla, e que seja dialogada com as diversas áreas de conhecimento, afinal os humanos são múltiplos e esses especificamente são bastantes jovens para traçar caminhos tão deterministas. Do ponto de vista do professor, essa concepção dos itinerários segue como uma violenta arma contra o próprio fazer pedagógico do profissional. Muitos deles são submetidos a ministrarem aulas para as quais não foram formados por estarem no cardápio das ciências humanas e geralmente as escolas fornecem possibilidades bem restritas, de acordo com

³ A Base Comum tem como objetivo apresentar os conhecimentos fundamentais, aos quais todos os alunos deverão ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados.

⁴ Os itinerários formativos podem ser explicados como conjuntos de disciplinas, projetos e oficinas que os estudantes poderão escolher cursar durante o Ensino Médio. Eles representam a principal mudança introduzida com o Novo Ensino Médio e surgiram com o objetivo de substituir o currículo único por um modelo de aprendizagem mais flexível e diverso, atendendo melhor às necessidades dos jovens. Assim, o conteúdo do ensino médio passará a ser organizado a partir da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para a comunidade escolar de cada local e a possibilidade das instituições de ensino. Os itinerários formativos podem concentrar-se no aprofundamento em uma determinada área do conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional (FTP). Existe ainda a possibilidade de um mesmo itinerário combinar os conhecimentos de duas ou mais áreas e da (FTP). Vale lembrar que o objetivo é que os itinerários formativos não devem ser reduzidos a aulas expositivas, mas estruturados em formatos de aulas mais dinâmicas, proporcionando uma participação mais ativa e engajada dos estudantes, por meio de grupos de estudos, oficinas, laboratórios, projetos, entre outros. <https://www.sistemapoliedro.com.br/blog/o-que-sao-itinerarios-formativos-e-como-eles-vao-funcionar-entenda/>. Acesso: em 02 de maio de 2024.

suas possibilidades econômicas e de infraestrutura.

A educação vive um momento em que o aluno da escola pública volta a ser tratado como mão de obra e a construção do seu currículo tem muito mais horas voltadas para componentes que irão discutir como empreender, como lidar com finanças, como cuidar da saúde, mas que na prática não faz o menor sentido, já que o caminho e o percurso os prejudicam de maneira irrevogável frente às escolas particulares. Como já mencionamos anteriormente, o Brasil já viveu algo parecido, mais precisamente na década de 60, quando o objetivo era que o estudante já saísse da escola com um percurso que facilitasse sua busca pelo emprego e não a continuidade dos estudos, ou seja, a escola era um mecanismo de manutenção da máquina capitalista, criando a força necessária para que o sistema se fortaleça.

Atualmente, portanto, temos dois tipos de escola no território brasileiro, a escola particular, que oferece uma vasta possibilidade de disciplinas e currículos, que atendem a necessidade dos seus alunos e que está inserida no aspecto do capital, já que cobram mensalidades exorbitantes. E temos a escola pública, que funciona com um currículo em que o destaque é Português e Matemática, o que é suficiente para o mercado de trabalho e suas necessidades. Infelizmente Libâneo (1992) já vem discutindo essa proposição desde a década de 90 e volta e meia recorremos aos mesmos moldes sobretudo porque a história é cíclica, mas também porque ainda atendemos primeiramente as necessidades do capitalismo.

A realidade da escola pública sendo mais complexa, se afunda mais ainda quando falamos do ensino integral, que precisa de um acompanhamento ainda mais delicado e uma reorganização do tempo de maneira que seja produtivo para o desenvolvimento daquele aluno. A escola de tempo integral já é uma realidade em todo o país e, no que se refere ao ensino privado, as escolas de classe média e de classe alta já estão estruturadas com aulas variadas e ampliadas que fazem a diferença na contramão desse modelo, o ensino público não se mostra preparado para a implementação dessa jornada, ainda que ela já esteja em curso.

Dentro dessa discussão, é importante destacar ainda como é complexa a distribuição do próprio tempo entre os componentes escolares obrigatórios da base dita comum e o alinhamento ao aprofundamento e aos itinerários formativos. A BNCC traz na composição do seu texto que não deve ir além de 1800 horas, sendo apenas 600 horas referentes à base comum e 800 destinadas aos chamados itinerários formativos. O que torna o trabalho do gestor ainda mais complexo, pois é impraticável encaixar os doze componentes obrigatórios de forma equilibrada nas horas que são destinadas a ela.

A ideia do Novo Ensino Médio preconiza uma certa liberdade na vida do estudante, que de acordo com seu projeto de vida, tem aulas que são interligadas ao curso que ele supõe que irá fazer ao entrar na universidade. Dessa maneira, o aluno que se interessa ou tem afinidade com a área de humanas terá que estudar em uma sala caracterizada por jovens, que também querem um curso de humanas e provavelmente os itinerários serão dentro dessa área. Contudo, além de ser uma escolha extremamente desleal com o próprio estudante, sabemos que as escolas públicas não são capazes de fornecer algo que vá muito além do que são capazes: “a oferta está condicionada às suas condições econômicas, logísticas e de pessoal, que subtrai a real possibilidade de escolha pelos jovens matriculados no Ensino Médio” (GARIGLIO, 2017, p. 5).

O que vemos na realidade é uma condição de trabalho totalmente adversa e que gera um grande conflito no que se refere à prática docente e ao papel do professor que contribui para formar um aluno reflexivo e o incentiva como tal. O profissional precisa planejar para uma aula por semana as discussões do tema, as propostas de atividade e pensar em práticas que vão além do rotineiro, o que envolve tempo e investimento em uma educação que não contribui em nada para o ensino de humanas. Em contrapartida temos uma sensação eterna de que o professor não está atualizado ou por dentro das últimas técnicas criadas para promover o protagonismo juvenil.

A Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) trouxe à tona também a premissa da década de 60 como “inspiração” para a reformulação do currículo. A ANPED aponta a similaridade ao período da ditadura militar, quando a educação tinha seus interesses fincados no imediatismo e na preocupação em produzir mão de obra. Nesse período o currículo também passou por uma construção optativa. Hoje temos a onda neoliberal e a intervenção potente de uma classe empresarial que lucra com todo esse movimento.

Em se tratando do componente História, é importante destacar o retorno ao uso da linha do tempo e cronologia de estudo (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e politicamente organizada no contexto brasileiro em: Brasil Colônia, Império e República. A História é alvo de vigilância e intervenções há muito tempo, sobretudo por sua importante contribuição na estruturação política dos estudantes da educação básica e na promoção de um cidadão consciente e questionador.

O ato de promover nos estudantes o entendimento de rupturas e continuidades e ainda trazer à tona temas como tolerância, respeito e colocar as civilizações enquanto diversas e sem hierarquização entre elas coloca a História em posição de eterno alvo desde seu surgimento

enquanto disciplina⁵ e mais precisamente em 1837, após a criação do Colégio Pedro II e a obrigatoriedade do ensino de História.

A “estreia” da História no currículo escolar não se deu por preocupações ou questões de diversidade como faladas no parágrafo anterior, muito antes, pelo contrário, apesar de sua existência nascer do fruto da composição em consolidar o Estado, que ainda se firmava e precisava construir suas bases sólidas desde a escola, esta passou a ser uma reprodução do ensino eurocêntrico importado da França, todo moldado através de marcos do que chamamos de História Ocidental.

A proposição da revista do *Annales* promoveu uma mudança na construção do que chamamos de narrativa histórica para além de fatos, mas sim como um mecanismo de busca de compreensão a partir de uma história-problema por meio de coletividade e transformações na sociedade, buscando pensar as relações humanas e refletir sobre o nosso papel social através do outro e de toda sua complexidade nas mais diversas civilizações, grupos sociais e temporalidades.

Bittencourt (2009) alerta que a produção do conhecimento histórico não se limita em apresentação de fatos no tempo e espaço. É necessário fazer com que o aluno se aprofunde através de leitura e compreensão, problematização e análise. O aluno não é uma folha de papel em branco e suas vivências vão interferir na construção desses entendimentos. A reforma trouxe um ensino que se preocupa com o “Projeto de Vida” do aluno e com seu futuro, coisas que biologicamente não fazem sentido no que se refere à idade e formação desses estudantes.

Nesse sentido é importante destacar a presença da Associação Nacional de História no debate sobre o impacto que a reestruturação do Novo Ensino Médio trouxe para o ensino de História. Através de uma nota publicada ainda em 2017, a ANPUH observa o seguinte:

O Senado aprovou nesta quarta-feira a Medida Provisória que institui a reforma do Ensino Médio. Tal reforma, proposta pelo atual governo, sofreu forte resistência dentro do Congresso Nacional, de organizações e movimentos do campo social, especialmente, do educacional. Nós, representantes da ANPUH Nacional, nos manifestamos, solidariamente com outras entidades, no repúdio ao processo de proposta de uma reforma do Ensino Médio sem consulta a setores da sociedade ligados à educação. Repudiamos também o conteúdo da Reforma. Lamentamos a decisão dos parlamentares de aprovarem uma reforma que não teve oportunidade de ser discutida com os educadores que deverão colocá-la em prática. Fazemos eco com o Movimento em Defesa do Ensino Médio. Não há nada a comemorar! Entendemos que a aprovação dessa Reforma representa mais um golpe na educação brasileira. Um

⁵ Uma disciplina escolar se apresenta como um conjunto de saberes, de competências, de posturas físicas e/ou intelectuais, de atitudes, de valores, de códigos e de práticas que trazem as marcas da forma escolar (CHERVELL, 1998).

golpe que afetará, principalmente, a formação de jovens e adolescentes das escolas públicas brasileiras. Consideramos imprescindível acompanhar o processo de implantação da Reforma em cada estado da federação, e as atuações do MEC nessa área. Preocupa-nos seus desdobramentos nas condições de trabalho do docente, na formulação do currículo (Base Nacional Curricular Comum) e na produção didática. Inquieta-nos as articulações entre interesses privatizantes e mercantis na educação, a produção de materiais didáticos estruturados e padronizados, as avaliações em massa e as formas de controle na implantação do currículo. A aprovação da Reforma se insere num cenário marcado pelo desrespeito às instituições e práticas democráticas. O avanço do autoritarismo que julgávamos extinto com o fim da ditadura militar muito nos preocupa, mas exige reação à altura. Neste contexto, cabe à ANPUH enfrentar os desafios do momento. Vamos acompanhar a ação direta de inconstitucionalidade proposta pelo Procurador Geral da República junto ao STF sob alegação de que a medida provisória não atendia aos pressupostos de urgência e relevância, como exige a Constituição Federal. A ANPUH estará atenta aos desdobramentos desta reforma e conclama os associados a se integrarem nessa batalha contra os desmandos que vem ocorrendo na área da educação.

A ANPUH, junto a outras entidades, traz o repúdio aqui já discutido nesse trabalho ao atendimento aos interesses capitalistas através do currículo da Educação Básica. É importante questionar a ausência da Associação na aprovação do novo modelo. A ANPUH ainda publicou uma nota destinada ao presidente Michel Temer junto de um abaixo assinado contra a exclusão da História como disciplina obrigatória no Ensino Médio:

Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Michel Temer
A Medida Provisória nº 746/16 referente à Reforma do Ensino Médio Brasileiro, recentemente aprovada sem consulta prévia à sociedade, exclui a obrigatoriedade da disciplina História neste nível de ensino. Tal exclusão representa um prejuízo inestimável para a formação de nossos estudantes, não só no que se refere ao conhecimento do passado, mas sobretudo, pela sua importância na orientação de valores básicos relacionados à cidadania numa sociedade democrática. Reavivando a memória do Regime Militar, vale lembrar que essa disciplina foi alvo de repressão durante a ditadura e acabou sendo diluída na disciplina denominada Estudos Sociais. Só voltou a integrar o currículo do Ensino Básico a partir de uma forte resistência da comunidade de historiadores, com apoio de amplos setores da sociedade que lutavam pela redemocratização do país. Na vigência do regime democrático, a exclusão da disciplina História do rol das disciplinas obrigatórias é inaceitável. Concordando com os argumentos expostos acima, subscrevo meu apoio à luta pela permanência da História no currículo escolar em todos os níveis.

É importante e necessário salientar que uma reforma na educação básica se apresenta como algo bastante interessante porque do modo que estava já não era bom, porém o caminho tomado está longe de contribuir no que se refere à melhora. O que vemos é a destruição em curso da educação pública através dos golpes que diariamente são dados no que se refere à formação desses estudantes em comparação aos que sairão das escolas particulares.

Tudo que foi modificado até então foi a apropriação do tempo do professor, de modo que até sua livre docência é tomada por pensar nos ditos itinerários formativos, que geralmente

não estão alinhados à formação original do educador. O esforço feito pelos professores para gerar aulas que sejam mais didáticas e atrativas, que atendam as necessidades da nova agenda escolar, distanciam a sala de aula de seu propósito e caminham para um programa de auditório e um programa pouco atrativo.

O que vemos é um movimento dos empresários, bancadas políticas conservadoras e ainda parlamentares que estão intimamente conectados aos nichos empresariais que lucram com educação privada. A motivação em torno da reforma da BNCC se mostra um passo significativo e um mecanismo facilitador no alcance dos anseios das camadas neoliberais do país. A escola pública vem perdendo a identidade e caminhando em sentido inverso ao proposto na constituição que posiciona a educação como mecanismo de feitura de cidadãos.

2.1 HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: HERANÇAS EUROCÊNTRICAS E NOVAS NARRATIVAS

Por muito tempo estudar História Antiga era sinônimo de formação e construção de valores do aluno, era uma educação que buscava erudição e que seguia um modelo derivado da Europa. Um ensino destinado ao jovens de elite, que via como principal objetivo a construção de um arcabouço extremamente ligado a uma certa necessidade de uma conexão com esse passado e o saber ligado à cultura greco-romana de certa forma contribuía com o distanciamento que os grupos elitizados tanto buscavam.

A História, enquanto componente curricular, tem uma função bastante significativa no sentido da formação enquanto cidadão e ser humano dentro da sociedade em que vivemos, ou seja, forjar alunos que sejam capazes de serem críticos e não apenas máquinas de responderem questões ou gravar fórmulas. Contudo, o Novo Ensino Médio vai na contramão dessa caminhada e dificulta mais ainda a vida do fazer pedagógico nesse aspecto educacional.

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica. A história pode ser entendida, como outras formas públicas de conhecimento, como uma tradição metacognitiva, na qual pessoas têm lutado há tempos para torná-la uma prática possível (Lee, 2016, p. 140).

A História Antiga tem como principal característica estabelecer um entendimento de alteridade, de formação de sociedades diversas e seus caminhos entre permanências e rupturas, além das conexões feitas nesse período de modo que a análise seja feita de uma forma ampla e que o entendimento do passado nos sirva de mecanismo de reconhecimento das permanências no presente. A multiculturalidade é o que pauta esse período e o caminho de homogeneidade pelo qual foi ensinado por muito tempo não cabe mais em nenhum contexto de ensino. Para Funari (2020), está aí a importância da História Antiga, formar senso crítico e o exercer da cidadania.

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. Desse modo, favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira (BNCC, 2015, p. 241).

O recorte estabelecido e nomeado como História Antiga se estabeleceu como um período historiográfico, que traz o “começo” ou a “formação” de uma gama de questões, tais como a construção de problemas, o surgimento de objetos de estudos e sobretudo o tal “berço” de determinadas características que são ligadas de alguma forma a uma civilização e são utilizadas no decorrer do tempo por outras através de uma transmissão pura como se o receptor fosse uma tábula rasa.

O Eurocentrismo se estabelece como um dos principais problemas estabelecidos por essa forma de ver e entender o mundo. Ver os acontecimentos e experiências de ordem grega ou romana como o início de tudo e o primeiro passo para a construção de uma trajetória, que nos levaria ao mundo moderno não só privilegia as tais “contribuições” desses povos mas também marginaliza todo e qualquer contributo de outros povos a um papel secundário (Guarinello, 2004; Vlassopoulos, 2007, p. 2).

A decolonialidade, termo tão utilizado nos últimos anos, pede uma educação que tire a centralidade de conteúdos tão massificados como Grécia e Roma ou que rompa com o esquema quadripartite que traz uma funcionalidade prática, mas cria na cabeça do aluno uma ideia de alternância e difícil reflexão sobre a circularidade. Além disso, sabemos o desafio que é transmigrar o conhecimento e a forma que aprendemos na universidade para a sala de aula da educação básica.

A metodologia aplicada durante a modernidade e a idade contemporânea estabeleceu

discursos que levaram a antiguidade a ser conhecida como uma temporalidade de nações, nações essas lidas com os filtros de hoje e de forma singulares como se fossem unidades, construíram-se narrativas históricas de civilizações antigas que foram o começo de tudo como as grandes contribuintes para a história do mundo como se nada acontecesse em paralelo a elas.

Ensinar História Antiga no contexto da educação básica brasileira se traduz muitas vezes em um desafio, o modo como esse recorte historiográfico foi transmitido em sala de aula se traduz em uma formatação do século XIX, principalmente caracterizado por Hegel⁶. Outro problema característico do estudo desse período é a distância para com a realidade, o que pode afastar ou atrair o aluno. Para isso, a BNCC constrói um caminho onde o ensino de antiguidade deve se estabelecer através do reconhecimento do outro, da pluralidade do mundo em que vivemos e de como as experiências da humanidade contribuem para o entendimento desse próprio mundo.

A História Antiga vem enfrentando os mais diversos problemas no que se refere a sua permanência no currículo escolar. Os debates estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular destacam a luta entre manutenção e extinção dos conteúdos de História Antiga e Medieval, conteúdos esses que precisam muito mais de uma reforma na forma como são ministrados do que de uma exclusão. Outro problema a ser encarado são os livros didáticos e como estes apresentam as temáticas do mundo antigo.

A aula de conteúdos da antiguidade é feita carregada de anacronismo, erros, generalizações, eurocentrismo e etnocentrismo e de muitas outras questões que estabelecem muitos problemas no estudo de um período que tornaria possível reflexões sobre os mais diversos conteúdos primordiais para crianças, que estão se construindo enquanto cidadãos e que precisam tomar pé de discussões, que contribuam com a formação de suas identidades, identidades essas que rompam com a ideia de um viés supranacional.

Se voltarmos ao ano de 2015, nos deparamos com um dos baques sofridos por essa temporalidade, quando a BNCC quase excluiu os conteúdos da História Antiga do componente de História. A justificativa extremamente limitante se relevou em uma possível distância entre o Brasil e os países estudados pela antiguidade e como o não conhecimento dos idiomas poderia prejudicar no sentido de investimento. O que por si só já mostra o despreparo da equipe, que ao apresentar esses fatos, pensa em uma História Antiga apenas atrelada a tal “História da Europa”.

⁶ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1830) foi um filósofo alemão idealista que abriu novos campos de estudo na História, Direito, Arte, entre outros, através dos seus postulamentos e da lógica dialética.

Logo após o conhecimento da versão da BNCC de 2015, pela sociedade educacional, tivemos a produção de vários documentos que demonstravam a insatisfação e a necessidade de alteração. Uma delas foi a carta feita pelos professores da região Norte e do Nordeste no Fórum dos profissionais de História Antiga e Medieval:

Um Manifesto pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade

Em 2016 realizaremos a reunião do GTHA na UFF com a temática "Novas Fronteiras de Pesquisa em Antiguidade no Brasil", entretanto a proposta de currículo de História da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra-se na contramão das políticas de ensino governamentais tanto quanto das atuais abordagens de pesquisa e ensino de História e de História Antiga no Brasil e no mundo. Hoje, o governo federal possui programas de incentivo à internacionalização do ensino (a exemplo dos programas Ciência sem fronteiras do CNPq e Escola de Altos Estudos da CAPES, para só citarmos dois dos mais famosos) e na academia falamos de História Global e Transnacional, que renovou a reflexão acerca das fronteiras nacionais (como colocam Curthoys e Lake em "Connected Worlds History in Transnational Perspective" de 2005). Nesse cenário, a BNCC vem propor uma história nacionalista e que não pensa a integração do Brasil ao restante do globo. Como explicar à sociedade brasileira, aos pais e alunos essa incoerência em termos de programas e políticas nacionais de ensino e pesquisa? A proposta da atual Base Nacional Comum Curricular não fomenta ao jovem estudante o exercício de raciocínio histórico, pautado na comparação e na transversalidade. Temáticas como 'escravidão', 'navegação', 'colonização', 'leitura' poderiam ser trabalhadas em sociedades/ culturas separadas no tempo e no espaço. Percebe-se um total desconhecimento, por exemplo, de propostas renovadoras no campo da História Comparada (pensamos aqui nas últimas obras de Marcel Detienne ou mesmo da história global ou das histórias conectadas – haja vista os trabalhos de Sanjay Subrahmayan). O conteúdo curricular da base trabalha somente com uma história nacional e, mesmo assim, de forma acanhada e simplória. As atuais abordagens na área de História do Brasil são ignoradas, e até mesmo se mantém uma visão ultrapassada da organização da economia brasileira nos períodos colonial e imperial, para citarmos apenas um exemplo. Fica, assim, evidente que o investimento das agências de fomento (CAPES, CNPq, FAPERJ e FAPESP, dentre outras) em pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em História, sobretudo das pesquisas feitas no âmbito dos programas de níveis 6 e 7 na avaliação da CAPES, não foram levados em consideração. O 'fosso' entre Pesquisa e Ensino não apenas permanece, mas se alargou. Isso é extremamente grave, pois estamos lidando aqui com investimentos públicos para a produção de conhecimento, que deveria ser empregado na formação de nossos jovens. A proposta de História na BNCC não respeita o estudante, aliás, enxerga o (a) jovem como 'incapaz' de poder compreender experiências múltiplas e diversas ao longo da História. Isso demonstra um total desconhecimento da atual juventude brasileira, extremamente 'conectada' com as redes sociais e com o vasto manancial de informação disponível na WWW. A rede mundial de computadores (internet) descortina um mundo de amplos horizontes para os jovens brasileiros que vão além de uma sala de aula, de uma escola, de uma rua, de um bairro, de uma cidade e de um país. Tratar somente de uma História Nacional (e desconectada – com o perdão do trocadilho...), sem levar em conta as experiências de outras sociedades e culturas não irá jamais cultivar o exercício histórico de comparação e de tecer relações/ conexões no tempo e no espaço. Pior, cria-se a ilusão de que o conhecimento histórico em nada se relaciona com o mundo vivenciado pelo alunado. O (a) jovem brasileiro(a) tem o direito de possuir uma formação pautada pelo exercício do reconhecimento das diversas experiências/alteridades. Acima de tudo, os jovens brasileiros têm o direito de compartilhar do conhecimento produzido pela humanidade, nem que seja ao menos dos grandes marcos da história mundial a fim de compreender e criticar o mundo em que se inserem, o mundo em que vivem. Ao contrário do que concebem os idealizadores do currículo de História da BNCC, a História Antiga e a Medieval não estão tão distantes dele. Como podem os jovens brasileiros entender o que representou a entrada dos tanques americanos sobre os

vestígios da antiga Babilônia (no atual Iraque) ou mesmo o saque e a destruição do museu do Iraque, se nada sabem a respeito da sociedade da antiga Mesopotâmia? Vale destacar que alguns dos primeiros selos de escrita da humanidade foram roubados durante esse saque. Como podem entender os embates das guerras étnicas da Europa contemporânea sem nenhum conhecimento do Medievo? Como podem entender os usos da Antiguidade e do Medievo nos discursos políticos contemporâneos, se nada conhecem desse passado? Os estudos da pré e proto-histórias, assim como da Antiguidade e do Medievo, hoje pensam as movimentações populacionais entre os continentes, a circulação de ideias e objetos pelo Atlântico, pelo Mediterrâneo, Oceano Índico e até o Mar da China. Portanto, não perpetuam visões eurocêntricas, mas ao contrário as combatem. Ao invés de questionar cronologias, o currículo da BNCC cria visões distorcidas do passado, como se a história anterior às expansões marítimas modernas em nada tivesse a ver com a história do Brasil, como se a própria história do Brasil não se inserisse em uma história global e conectada, como se ideias, pessoas e objetos não circulassem, ou melhor dizendo, circulassem apenas em épocas e terrenos claramente circunscritos e selecionados – Brasil, América e África a partir de 1500 d.C., e como se questões políticas internacionais (mesmo dessas épocas) não tivessem intercessões com os debates e movimentos que ocorrem no país.

O GTHA colheu sugestões a partir de uma discussão entre seus membros e organizou um conjunto de propostas, a saber:

- 1) fazermos um texto coletivo repudiando a BNCC e apontando todos os erros, problemas e distorções que ela pode gerar;
- 2) colocarmos o texto como petição online a ser assinada pelos colegas dos GTs que com ela concordarem, destacando as siglas e cargos de cada um;
- 3) solicitar que especialmente os chefes de departamento e coordenadores de licenciatura de todos os cursos de História assinem, assim como as regionais da ANPUH;
- 4) enviar a petição ao MEC e publicar no site da ANPUH Brasil.

(TACLA, 2016; LIMA, 2016).

Como mencionado antes nesse trabalho, a História Antiga é alvo de críticas e sofre com problemas dentro do próprio curso de graduação de sua área, para muitos a antiguidade é uma visita ao passado que não possui link ou vínculo com o Brasil e que nada mais é que uma ode à Europa. O que por si só já demonstra a superficialidade desses argumentos, que versam sobre um continente europeu que inexistia nesse período. Além de tudo, pensar o Brasil com esse distanciamento, baseado apenas no que ditamos como cultura brasileira não é ser decolonial como acredita-se ser, visto que para entendermos o nosso processo de formação e a solidificação deste, é preciso compreender a construção da colcha de retalhos que é o nosso estado nação e como a presença de elementos que hoje chamamos de europeus está presente.

A antiguidade como temporalidade é uma “bomba” na mão daqueles que a usam como embrião de todas as coisas do mundo, todavia é preciso pensar que algumas categorias foram forjadas em suas primeiras experiências, que fatalmente influenciam estruturas posteriores. A democracia brasileira, por exemplo, bebe e muito no que conhecemos como formato democrático ateniense e é resultado de uma longa trajetória de elaborações e organizações, e reorganizações. O processo de organização desse passado localizado no Mediterrâneo e que problemáticamente é visto como europeu não consegue abrigar a ideia de fluidez de fronteiras

nem a própria intersecção entre os povos que ali coexistiam. E ser decolonial é sobretudo entender que estudar as sociedades da antiguidade não é obrigatoriamente estar sendo eurocêntrico, é entender que para tirar a Europa do centro é de suma importância subtrair da fração essa centralidade que não existia e que foi construída junto com a narrativa do tal ocidente.

A História Antiga é atacada de diversas formas e com diversas armas, por assim dizer. Os estudantes de História Antiga costumam enfrentar mais dificuldades para conseguir bolsas de pesquisa em comparação com áreas consideradas mais estratégicas ou com maior impacto econômico imediato, como tecnologia, ciências médicas e ciências aplicadas. Isso acontece por alguns motivos apontados nas justificativas dessas agências de fomento, instituições como CNPq e CAPES costumam direcionar mais recursos para áreas que atendem a demandas “atuais”, como inovação tecnológica, meio ambiente e saúde. A História Antiga, apesar de ser fundamental para a compreensão das sociedades e culturas, não costuma ser vista como uma área de pesquisa com impacto direto no desenvolvimento econômico. Mesmo dentro da História, áreas como História do Brasil e História Contemporânea frequentemente recebem mais incentivos por sua “relevância” para questões nacionais. E por fim, existe uma falácia de que há menos especialistas em História Antiga no Brasil, o que reduz o número de projetos e bolsas disponíveis na área.

Um exemplo disso é a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), que possui editais que exigem ou incentivam que as pesquisas sejam relacionadas ao estado do Maranhão. Um caso é o **Edital FAPEMA/FMRB nº 14/2024**, destinado à seleção de bolsistas para apoio técnico institucional no projeto "Revista Memória Hoje". Esse edital é direcionado a profissionais das áreas de Artes, Ciências Sociais, Comunicação, História e Pedagogia, com foco em atividades relacionadas à memória e história do Maranhão. Já na Universidade Federal do Maranhão, o problema começa pelo próprio programa de Pós-Graduação, intitulado "História e Conexões Atlânticas: Culturas e Poderes", que oferece duas linhas de pesquisa: **Poderes, Políticas e Sociabilidades**: foca nas dinâmicas políticas e sociais em contextos históricos diversos. **Linguagens, Religiosidades e Culturas**: explora manifestações culturais e religiosas ao longo da história. Embora não haja uma exigência explícita para que as pesquisas sejam centradas no Maranhão, o programa valoriza projetos que contribuam para a compreensão da história regional, especialmente no contexto das conexões atlânticas. Portanto, pesquisas relacionadas ao Maranhão são bem-vindas e podem se alinhar às linhas de pesquisa mencionadas.

O desgaste de desenhar uma BNCC, que atenda às necessidades e construa um caminho da História enquanto mecanismo de compilação cultural para o estudante, faz com que a educação caminhe em direção a um abismo entre a pública e privada, à medida que os currículos não são organizados da mesma forma e o ensino “gratuito” sempre seja mais afetado pelo cortes na programação de ensino. A História vista de baixo, as minorias e os chamados grupos subalternos são os elementos que nos permitem fazer com que o aluno tenha condição de chegar mais próximo do que a base espera das aulas históricas.

A construção de cidadania em sala de aula depende em grande medida de certas discussões elaboradas dentro das aulas da antiguidade. Os comportamentos que vemos em sociedade, tais como racismo e outros agravantes são condenados, geralmente pela carta magna, mas vimos que só isso não é suficiente e que o problema se dissolve ao longo do anos e parece não melhorar. A importância de se trabalhar alguns conceitos em sala de aula permite que entremos em possibilidades que infelizmente nem em casa alguns estudantes entram em contato.

Em se tratando de antiguidade no contexto brasileiro, sabemos que existe uma discussão extremamente importante e urgente sobre a necessidade de criarmos espaço para a nossa. Entramos em contato com os povos pré-colombianos ainda no primeiro ano do ensino médio, de modo que, ao conversamos com os alunos no segundo ano do ensino médio sobre Colonização Espanhola, é possível recorrer aos conhecimentos previamente adquiridos sobre aquele povo dominado para além da perspectiva de subjugados. Os alunos conhecem os aspectos culturais e as estruturas sociais diferente da dos indígenas brasileiros que surgem como dominados e escravizados sem sua história enquanto protagonistas.

Todo os dias uma onda de discussão sobre a valorização dos povos originários por parte da educação toma as redes sociais e nos questionamos por qual razão ainda delegamos um espaço tão pequeno e uma narrativa tão aproximada da noção eurocêntrica que leva em consideração esses povos em razão dos primeiros contatos com os portugueses. Contudo, quando falamos dessa reorganização de conteúdos e de uma nova postura diante desses acontecimentos, estamos percebendo mais uma vez a necessidade de se criar um caminho onde a História Antiga forneça o devido capital cultural para essas discussões.

A população indígena tem sua história abordada geralmente se iniciando no século XIX e com o forte estigma dos povos colonizados e em algumas fases da educação básica temos um sumiço de qualquer discussão que os considere como os primeiros habitantes do que chamamos de Brasil e depois enquanto cidadãos brasileiros. No ano de 2008, temos a criação da Lei

11.645, que versa sobre a obrigatoriedade de se discutir a história indígena com especial atenção nos componentes curriculares de Literatura, Artes e História.

A concepção da importância do que chamamos de Brasil pré-colonial ou pré-cabralino traz a necessidade de redimensionarmos o tempo, o espaço, as questões culturais e humanas que figuram com importância similar ao que fazemos quando estudamos Incas, Astecas e Maias no primeiro ano do ensino médio, no contexto da História Antiga. Compreendemos esses povos a partir de suas vivências e de seus costumes e organizações sociais e isso impacta muito na maneira como os alunos recebem a discussão sobre a colonização espanhola.

Falamos muito sobre as reformas da BNCC ao longo do texto e como elas são importantes, a discussão aqui não é de nenhuma forma dizer que são desnecessárias. Contudo, essas reformas têm trazido a movimentação que precisamos? A relevância de se contemplar na educação básica tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio os novos atores escolares e nossa ancestralidade nos permite entender com ainda mais profundidade quem nós somos, a nossa identidade e a formação do povo brasileiro. Questões que não têm destaque nos livros didáticos.

Mas quando falamos da educação básica, devemos pensar também no material utilizado pelas escolas, que auxilia o professor em sala de aula, sendo muitas vezes o único instrumento de apoio dentro de um contexto escolar sem aparatos e infraestrutura. É importante destacar que o livro didático é um produto e um produto essencialmente mercadológico, que geralmente só atende aos interesses do mercado desde sua produção até sua venda para as escolas.

Nesse sentido, as discussões sobre a inserção desses conteúdos no livro didático ainda precisam avançar bastante, tomemos como exemplo o registro do material didático usado no 7º ano do ensino fundamental que até insere o conteúdo sobre o povo Tupi:

Figura 3 – Página do Livro História Sociedade & Cidadania (Editora FTD).

Os tupis

Quando Pedro Álvares Cabral aqui chegou, havia milhões de indígenas agrupados em mais de mil povos falantes de cerca de 1 300 línguas. Boa parte dessas línguas pertencia ao tronco tupi. Calcula-se que, na época, a população tupi era de 1 milhão de pessoas.

Os povos tupis tinham uma origem comum: a atual Floresta Amazônica. Suas casas eram ruidosas e movimentadas. Suas aldeias eram grandes se comparadas às da Amazônia atual. Por volta de 500 a.C., eles começaram a se expandir; uma parte deles caminhou pelo interior em direção ao sul; outra parte rumou até a foz do Rio Amazonas e depois avançou pelo litoral no sentido norte-sul.

Os tupis praticavam a agricultura, com destaque para o cultivo da mandioca, planta que foi descoberta e domesticada por eles. Para complementar sua dieta caçavam, pescavam e coletavam produtos da floresta.

Entre os grupos tupis que habitavam o litoral estavam os tupinambás da área onde hoje é o Rio de Janeiro; e os tupiniquins que tinham suas aldeias onde hoje é Porto Seguro, na Bahia.



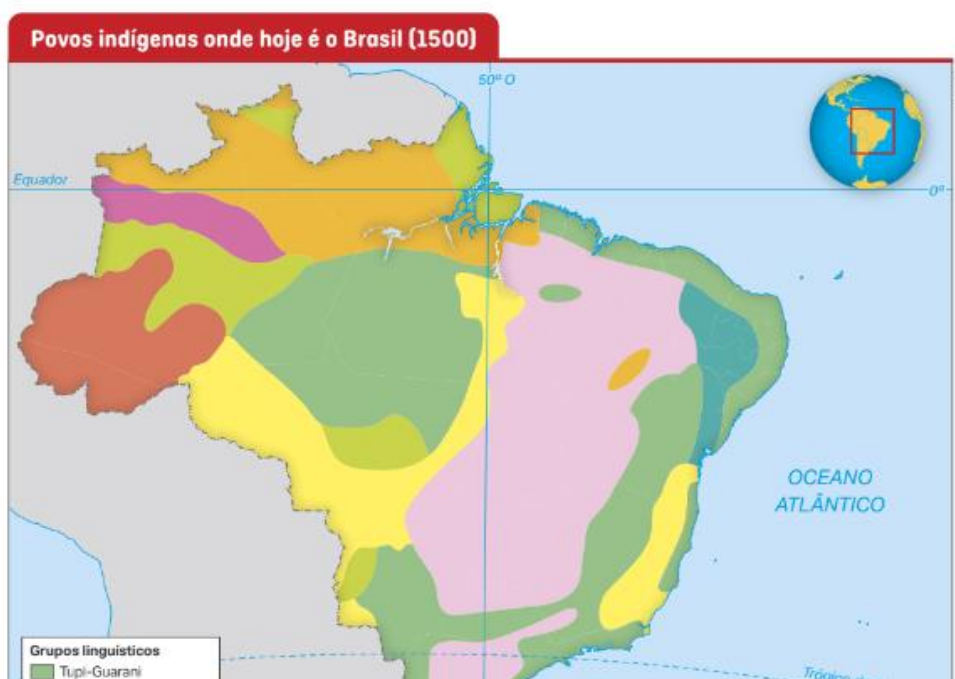
Fonte: Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania / Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2022.

Nota-se que o tópico sobre a etnia indígena começa a partir do contato do europeu na figura do português e assim vemos no livro do sexto ano da mesma coleção:

Figura 4 - Página do Livro História Sociedade & Cidadania (Editora FTD).

Indígenas das terras onde hoje é o Brasil

Quando o primeiro navio português chegou às terras brasileiras, os indígenas eram muitos; suas aldeias eram grandes se comparadas às da Amazônia atual e suas moradias eram ruidosas e movimentadas. A população indígena que aqui vivia era de 3 a 5 milhões de pessoas. Hoje, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), feitas para auxiliar no combate à pandemia de covid-19, vivem no Brasil cerca de 1 milhão e 108 mil indígenas, de 256 povos, agrupados em 7 103 localidades indígenas.



Fonte: Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania / Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2022.

A lei 11.645/08 modifica a primeira lei que é a 10.639/03, que versava apenas sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e agora traz a importante contribuição da Cultura Indígena nos seus mais diversos aspectos. Nesse sentido, demonstramos mais ainda a necessidade de uma reforma mais ampla e mais cuidadosa para que a lei seja colocada em prática, nesse sentido é tentar construir uma educação que tenha um olhar mais atento à cultura indígena mesmo com a diminuição da carga horária e a construção do novo currículo, já que os componentes curriculares citados pela lei são os mais atingidos pelos cortes do Novo Ensino Médio:

LEI 10.623/03

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

LEI 11.645/08

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras.

Sabemos que essas alterações compreendem uma necessidade política e social de um currículo, que atue na construção de uma sociedade menos racista e que, além disso, promova uma educação que torne os alunos capazes de atuar no campo do combate à discriminação. Sem sombra de dúvidas é um instrumento legal que visa possibilitar a compreensão por parte do aluno de um passado que rompa com o já estereotipado africano escravizado e o indígena colonizado sem sua diversidade respeitada. Dar atenção ao que historicamente foi passado em sala de aula e tentar transformar o mito da democracia racial⁷ é urgente, já que mesmo que a lei seja de dois mil e oito, ainda vemos permanências dessas questões nas escolas.

Muito disso se dá pelos próprios livros didáticos, que, muitas vezes, contribuem com certas discussões que já deviam estar superadas como já vimos nas imagens apresentadas nos parágrafos anteriores. Sabemos que essa mudança na lei precisava vir acompanhada de uma transformação no ensino. E quando falamos aqui ensino, não nos referimos apenas ao ensino básico, mas à própria formação dos professores em cursos de graduação como o curso de História. A grade da formação já apresenta algum avanço no que se refere à História da África, mas não há qualquer disciplina referente ao ensino das populações indígenas para os futuros profissionais de História que atuem na educação básica e que terão que escolher um caminho, usar o material didático, que nem sempre fornece as melhores informações, ou buscar

⁷ O mito da democracia racial refere-se a um estado de plena igualdade entre os cidadãos, sem distinção de raça, sexo ou etnia. A origem do conceito está ligada a uma narrativa que ganhou força na década de 1930, de que o Brasil encontrava uma solução para o racismo na miscigenação.

enriquecer sua formação por conta própria.

Ainda nesse ponto, é de suma necessidade apontar que a culpa pela escolha dos livros didáticos, que geralmente cai sobre os ombros do professor, não pode e não deve ser apoiada dessa forma, pois, na maioria das escolas, esses não fazem parte do processo de escolha. Em escolas públicas, os materiais são entregues sem essa análise e, nas particulares, vemos muitos livros escolhidos em forma de permuta por obras e até mesmo festas em datas comemorativas na escola, tais como o Dia dos Professores.

Já comentamos sobre a formação do profissional, do livro didático e continuamos com a necessária atenção a quem produz esses livros didáticos, que irão servir de apoio para os professores. Aqui é importante frisar como um material didático feito de qualquer forma pode contribuir com uma visão estereotipada no que se refere aos povos africanos e indígenas.

Em todo caso, como não se pode fugir do seu uso por ser a única forma de dar ao aluno uma aproximação com determinados conteúdos diante desses cenários apresentados, o professor precisa lançar mão de um uso que leve o aluno a discordar e questionar o que está escrito, já que na maioria das vezes vemos casos como esse:

Algumas obras mantêm uma abordagem tradicional da História Antiga, que em alguns momentos compromete por não acompanhar inovações dos debates da academia, enquanto outras, em detalhes pontuais, avançam em reflexões que problematizam as sociedades antigas para além de esquemas simplificadores estanques, interna e externamente. Respectivamente abordam: a política, a sociedade, a economia, a cultura, a religião, dissociadas; as relações entre povos não são abordadas. O conceito de simultaneidade entre os povos é suprimido em detrimento do movimento de ascensão e queda [...] (BARNABÉ, 2014).

Nesse sentido, é fundamental que o profissional docente se arvore em instrumentos pedagógicos que consigam suprir as lacunas encontradas nos livros didáticos. Renovar as formas de ensinar conteúdos em sala de aula permite que o ensino-aprendizagem seja mais rico e que a atenção do estudante seja maior nas atividades promovidas na escola, porém, como já abordado anteriormente, isso não pode de maneira alguma se distanciar da práxis do ensino e dos objetivos estabelecidos.

É importante mencionar a possibilidade do uso das fontes históricas dentro do contexto de sala de aula. Trazer aos alunos esse mundo da História Antiga, que envolve a arqueologia e toda a dinâmica da construção de uma memória, que vai além de algo formatado, que homogeneíza e silencia uma parcela da sociedade em que vivemos, tal como observa Pollack (1989, p. 6):

[...] essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais).

Se outrora pensamos no ensino de História como algo puramente colonial e eurocêntrico (Silva, 2017), hoje pensamos em uma antiguidade que visa uma perspectiva muito mais voltada ao aspecto democrático, ao aspecto inclusivo e às formas de conviver com a diversidade. Pensar a coexistência dos povos antigos e a circularidade é pensar em intercâmbio cultural e étnico, é sobretudo pensar que ministrar conteúdos sobre essas relações nos permite entrar em conceitos como a miscigenação, que é caro para nós que fomos colônia um dia.

O ataque rotineiro à história, por conseguinte a história antiga, se relaciona profundamente com a manutenção do poder de uma classe ou de um regime político, ou econômico. Na busca pela continuidade de uma oligarquia no poder, deve se fazer do ensino, o que Aristóteles chamou de mocidade, um laboratório de uma praxe que tenha como resultado o ensino da tradição, que se vincula ao regime vigente.

Os discursos de valorização da educação, pautados nas mais diferentes concepções e orientações – por ser condição de cidadania, pela necessidade econômica, para ficar nas mais comuns – trazem consigo uma ideia de redenção e grandeza que se choca com a expectativa do aluno. Passadas as séries iniciais, logo no ensino fundamental e, sobretudo, no médio, vem a inevitável pergunta: por que eu devo estudar isso? O argumento da autoridade e de que os conhecimentos produzidos na literatura, nas ciências e nas artes são clássicos, importantes, que se constituem em fundamentos da civilização, dentre outros, são insuficientes e muitas vezes incompreensíveis para o estudante (FREITAS NETO, 2003, p. 57).

Essa perspectiva de discussão por si só já nos orienta um empobrecimento de argumento e uma atenção a como o professor de História tem se portado em sala de aula no que se refere ao ensino da antiguidade. Estudar povos antigos não é necessariamente se amparar nesses objetos de conhecimento estagnados em seus séculos, mas sim relacioná-los ao presente e fazer o aluno perceber as continuidades e como podemos aplicá-las para entendimento de situações da sociedade em que vivemos.

2.2 HQSTÓRIA: AVENTURAS NO PASSADO COM QUADRINHOS NA SALA DE AULA

A humanidade sempre demonstrou uma espécie de fascínio por imagens, elas estão na vida do ser humano ainda nos tempos da caverna e chegam até hoje nas mais diversas formas, tais como pinturas, desenhos, fotos, entre outros. As imagens têm um potencial imenso no que

se referem à transmissão de conteúdo, comunicação coletiva e ensino de alguma atividade.

O mundo em que vivemos tem como uma das características a alcunha de “Sociedade da Imagem”⁸, somos pessoas acostumadas a ler o mundo através da ferramenta visual, sendo essa uma condição irrevogável no diálogo de qualquer essência da humanidade da pós-modernidade, que está condicionado a trabalhar as informações dessa forma.

Histórias em quadrinhos ou simplesmente HQ’s estão presentes na humanidade a mais tempo que o imaginável, sobretudo quando percebemos que o intuito desse tipo de produção, durante um denominado período, foi representar um acontecimento. Partindo desse ponto, é considerado “um dos mais difundidos e populares meios de fabulação visual do planeta” (PATATI; BRAGA, 2006, p. 9).

Nesse sentido, podemos associar a origem desse tipo de produção com as pinturas rupestres⁹, que contam história há 35 mil anos. Ainda na Pré-História, o homem primitivo “transformou a parede das cavernas em um grande mural, em que registrava elementos de comunicação para seus contemporâneos” (VERGUEIRO, 2012a, p. 8).

⁸ Para Michel Maffesoli, a sociedade da imagem demarca o fim do individualismo e o nascimento da sociedade tribal caracterizada pela convergência entre práticas arcaicas e desenvolvimento tecnológico. A imagem tem função gregária, gera laço social, cria microgrupos transitórios, efêmeros, protagonizados por “personas” que fazem da vida uma sucessão de instantes eternos fundamentados no prazer. A imagem não é o conteúdo que forma uma nova sociedade, mas o elemento que promove a socialidade, o reencantamento do mundo. (TONIN, 2008, pág. 18)

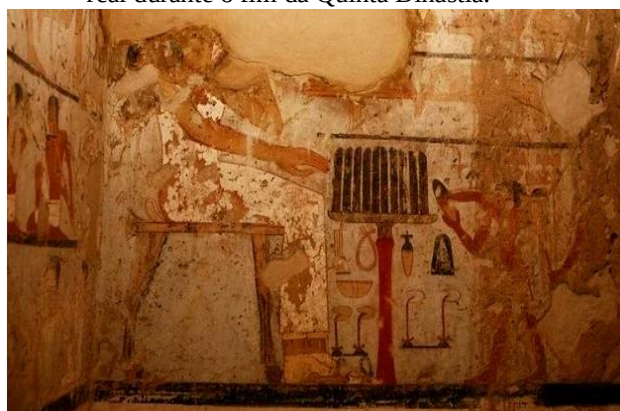
⁹ Chamamos de arte rupestre as criações artísticas feitas em rochas durante a Pré-História. Elas podem ser categorizadas em pintura rupestre e gravura rupestre. Os achados mais antigos desse tipo de arte datam do período Paleolítico Superior (aproximadamente 40.000 a.C.). Também foram encontrados exemplos de manifestações artísticas europeias ou pré-colombianas da época do Neolítico (de até 8.000 a.C.). Essas imagens podem ser vistas em todos os continentes e provavelmente surgiram após o aparecimento de objetos artísticos móveis, como utensílios e esculturas em pedras, ossos, chifres etc.

Figura 5 - Figuras humanas, algumas representadas em cor mais clara, outras em cor mais escura, em pintura rupestre encontrada em Tassili n'Ajjer. Crédito: patrick gruban/wikimedia.



Fonte: Pintura rupestre encontrada na Argélia (África). Disponível em: <https://tinyurl.com/ycj3oyts>.

Figura 6 - Túmulo do Império Antigo de uma senhora chamada Hetpet, que era uma alta funcionária do palácio real durante o fim da Quinta Dinastia.



Fonte: Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2018/02/pinturas-curiosas-enfeitam-tumba-de-sacerdotisa-egipcia-de-44-mil-anos.html>. Acessado em:

Figura 7 - Vaso grego pintado com técnica de "figuras vermelhas".



Fonte: Disponível em <https://viciodapoesia.com/2013/08/11/vasos-gregos/>.

A humanidade é visual e tem sua atenção retida em imagens desde os tempos remotos, onde viviam em cavernas e costumeiramente retratavam seu cotidiano e rotina como já citamos. As imagens veiculam informações através de códigos e são veículos de tradição¹⁰, memória¹¹ e cultura¹². Narrar fatos, histórias heroicas, o cotidiano ou lendas de um povo podem ser datadas, portanto, desde a antiguidade. As histórias em quadrinhos podem e devem ser consideradas uma arte que ganha papel de destaque ao longo do tempo nas sociedades. Remonta-se ao século XVII, a primeira obra em quadrinhos que fora produzida, em terras inglesas.

Nas palavras de Dionísio (2002), o reconhecimento, a valorização e sobretudo a utilização dos quadrinhos como ferramenta pedagógica estão traçando um caminho cada vez mais intenso de imposição de sua necessidade como recurso, partindo do ponto que vivemos em uma época em que a imagem trabalha em conjunto com a palavra, associadas para a produção de sentido nos diversos cenários comunicativos.

Em meados do século XIX, o mundo foi palco de várias mudanças na produção de arte e papel, o advento da máquina de prensa a vapor traz então a produção do que conhecemos atualmente como história em quadrinhos. Com a prensa a vapor, esse tipo de arte começa a ter

¹⁰ Eric Hobsbawm menciona a “tradição inventada”. Inventar tradições significa criar rituais e regras que busquem traçar uma continuidade com o passado, criando uma memória que funciona como um estoque de lembranças. Nem tudo que a “tradição inventada” abarca é realmente passado; várias de suas manifestações são recentes, mas surgem para as pessoas como algo há muito existente.

¹¹ No Dicionário Básico de Filosofia, Japiassú e Marcondes afirmam: “A memória pode ser entendida como a capacidade de relacionar um evento atual com um evento passado do mesmo tipo, portanto com uma capacidade de evocar o passado através do presente” (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006, p. 183-184).

¹² Tomando em seu amplo sentido etnográfico [cultura] é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (apud Laraia, 2006, p. 25).

um alcance muito maior e chega ao mais diversos públicos.

As HQ's ganham um espaço maior ainda quando temos mais uma criação humana que seria o papel-jornal, esse papel tornaria a impressão dessas histórias mais baratas e tornaria os quadrinhos mais acessíveis, sendo difundidos pelos mais diversos gêneros literários, tendo seu “boom” durante o século XX nos Estados Unidos no período da Grande Depressão de 1929.¹³ As HQs são “[...] obras ricas em simbologia – podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor (REZENDE, 2009, p. 126).

Destaca-se o papel fundamental da imprensa e impressos literários na divulgação desse formato de arte, que teve um papel bastante significativo na formação cultural do que se entende por civilização moderna e ainda hoje tem sua importância em opiniões contemporâneas.

Nesse momento da história, vemos as HQ's ganharem uma nova função social que seria a do entretenimento, a busca por um clima de menos hostilidade e desesperança faz a produção dessas histórias ganharem personagens que ficariam famosos em todo o mundo, os super-heróis, geralmente combatendo problemas que assolavam a humanidade, percorrendo inclusive o imaginário da guerra com vilões ligados ao nazismo.

¹³ A Crise de 1929, também conhecida como Grande Depressão, foi uma forte recessão econômica que atingiu o capitalismo internacional no final da década de 1920. Marcou a decadência do liberalismo econômico, naquele momento, e teve como causas a superprodução e especulação financeira.

Figura 8 - Primeira edição de HQ do Capitão América.



Fonte: Capitão América as primeiras Histórias 1991.

Essa fase é tão importante que ficou conhecida como a “Idade de Ouro” dos quadrinhos, pois, nesse momento, as discussões abordadas naquelas páginas já conhecidas do público ganham as mais diversas temáticas, para além do caráter salvador no contexto de guerra trazido pelo Capitão América, por exemplo, como vemos na imagem acima.

Durante a década de 50, as histórias em quadrinhos ganham um teor filosófico e questionador e até mesmo existencialista. Surgem nos gibis personagens da turma do Charlie Brown, que levam aos jornais mais que tirinhas humorísticas, vemos a inserção da chamada contracultura e a promoção de contestação dos valores ditos tradicionais. Surgindo assim personagens, como Mafalda, na Argentina.

A década de 80 traz ao mundo das histórias em quadrinhos personagens pautados em um mundo bem mais obscuro e atento a problemas sociais que tem como resultado violência urbana e pobreza social, tais como Batman e Watchmen. No Brasil esse movimento é amplamente representado pelas produções de Angeli, Laerte e Glauco.

Nesse sentido, percebemos o quanto as histórias em quadrinhos participam do dia a dia das pessoas ao longo dos tempos, sendo instrumento de diversão e até mesmo de auxílio ao ensino-aprendizagem, principalmente quando a tecnologia ainda não estava presente em nossos lares. Diversas gerações tinham nos gibis seu principal refúgio durante a infância, adolescência

e até mesmo na fase adulta. Isso foi bastante possível pela difusão de heróis criados por empresas como a DC Comics¹⁴ e Marvel Comics¹⁵ e pelos personagens tão conhecidos da Turma da Mônica.

Na década de 90, nota-se o crescimento vertiginoso da venda dos quadrinhos, da chegada às livrarias, bancas de revistas e inclusive vê-se uma nova forma de produção oriunda das terras japonesas, que são os mangás. Esse tipo de HQ teve uma aceitação enorme e entrou no mercado internacional com bastante força, trazendo uma nova concepção de contar histórias no formato de quadrinhos.

No contexto brasileiro, temos como vanguarda o artista Manuel de Araújo Porto-Alegre, que teve como trabalho inicial a arte produzida em litografia¹⁶, que deu origem à primeira sátira conhecida no país e à primeira revista do contexto humorístico daqui. Já no ano de 1905, temos o lançamento da revista Tico-Tico que é tida como a primeira revista em quadrinhos brasileira, publicada em um periódico chamado O Malho.

Renato de Castro, o idealizador do projeto, sofre influências de várias regiões do mundo que já viam a efervescência do mundo dos HQ's. Na década de 60, surge no cenário das produções artísticas o hoje famoso criador e cartunista brasileiro, Ziraldo, que trouxe o personagem tão famoso Menino Maluquinho e vários personagens que tinham inspiração na cultura nacional.

Ainda na década de 60, mais precisamente em 1964, os gibis são retirados de circulação pela Ditadura Militar, pautados em um movimento de censura às produções. Seu retorno se dará somente no ano de 1975. Pelas mãos de Mauricio de Sousa, vem ao mundo os conhecidos personagens: Cebolinha, Cascão e Mônica, que serão publicados na Folha de São Paulo até ganharem suas próprias revistas.

¹⁴ DC Comics é uma das maiores companhias de história em quadrinhos e mídias relacionadas. Ela é a editora de revistas como "Batman", "Superman", "Mulher Maravilha", "Flash", "Aquaman".

¹⁵ Marvel Comics é uma editora americana de histórias em quadrinhos. Fundada no começo da década de 1930 por Martin Goodman, a Marvel Comics foi originalmente chamada de Timely Comics. Seu fundador era editor de revistas que faziam sucesso com histórias de faroeste. Visionário, Martin Goodman expandiu seu trabalho no sentido de um mercado muito promissor. Com a sede estabelecida em Nova York, Goodman detinha o poder na editora, acumulando diversos cargos. A primeira publicação só aconteceria em 1939 através de uma revista chamada Marvel Comics que mostrou pela primeira vez ao público os personagens Tocha Humana e Namor.

¹⁶ A litografia consiste em um processo de impressão que é feito a partir da utilização de uma matriz de pedra polida com uma imagem pressionada contra o papel. O desenho era feito com materiais que possuíam gordura em sua composição e, posteriormente, a pedra passava por diversos processos químicos.

Figura 9 – Capa da Revista em Quadrinhos Tico-Tico.



Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/almanaque/noticia/2017/09/a-saudosa-revista-infantil-o-tico-tico-9899906.html>.

O universo infantil sempre contou com as histórias em quadrinhos como uma das primeiras leituras e principalmente como ferramenta utilizada pelos pais para inserir as crianças no mundo da leitura. Como já citamos, boa parte dessa introdução se dá pelos quadrinhos de super-heróis, Turma da Mônica e os famosos mangás.

Os quadrinhos podem ser utilizados na educação como instrumento para a prática educativa, porque neles podemos encontrar elementos composicionais que poderiam ser bastante úteis como meio de alfabetização e leitura saudável, sem falar na presença de técnicas artísticas como enquadramento, relação entre figura e fundo entre outras, que são importantes nas Artes Visuais e que poderiam se relacionar perfeitamente com a educação, induzindo os alunos que não sabem ler e escrever a aprenderem a ler e escrever a partir de imagens, ou seja, estariam se alfabetizando visualmente. (ARAÚJO, 2008, p. 29)

Ao longo dos anos escolares, as histórias em quadrinhos ganham um caráter ainda mais importante na vida das crianças e no dia a dia dos professores. Para Burke (1994), por exemplo, a história ganha muito em trabalhar com as imagens, ainda mais quando não se limita a tornar estas apenas mais uma prova de que o que estão falando é verdade. As imagens são extremamente importantes no que se refere à reconstrução do passado de forma mais intensa e em certo ponto, de forma mais próxima do que estamos estudando, análise do presente e discussão sobre o futuro. Portanto, as imagens dentro da escola são instrumento de um valor imensurável. “Ler imagens não é fácil quanto parece, pelo menos quanto à distância cultural entre o autor e o espectador é tão grande quanto a que nos separa” (BURKE, Peter. p. 30, 2005).

A imagem se mostra um instrumento muito rico, sobretudo por se mostrar um instrumento pedagógico que dialoga com diferentes faixas etárias escolares, sendo um grande aliado no processo de ensino-aprendizagem. A escolha desse instrumento, é lógico, também se explica por uma evidente preferência infanto-juvenil por esse tipo de produção textual:

O segredo dessa inequívoca predileção tem fundamento na própria dinâmica psicológica da criança, dada a natureza de seus interesses e a modalidade da sua percepção (sincrética). O motivo do interesse genérico das crianças pelas histórias e contos é, pois, a necessidade de crescimento mental. E o motivo particular de seu interesse maior pelas histórias em quadrinhos está nos incentivos que esse tipo de literatura traz à mente infantil atendendo a sua natureza e às suas necessidades específicas (ALVES, 1996, p. 148).

Quando se ultrapassa a barreira imposta ao longo do tempo pela sociedade, passamos a entender que o conhecimento histórico não está restrito ao espaço acadêmico ou científico, e sim inserido nas mais diversas práticas sociais cotidianas, como na escola, nas vivências familiares, nas práticas religiosas, no conteúdo dos meios de comunicação, cinema e por que não nas revistas em quadrinhos.

A criança, que está na escola atualmente, está inserida em um mundo, onde a comunicação se dá de forma massiva e praticamente ininterrupta, então utilizar de uma ferramenta que faz parte de seu micromundo é sobretudo unir um objeto carregado de um certo entretenimento e transformá-lo em um aporte teórico e metodológico.

O gibi, portanto, se apresenta desde sempre como uma importante ferramenta no estímulo da leitura (geralmente o nosso primeiro contato com revistas em quadrinhos se dá em uma idade em que ainda estamos sendo alfabetizados) e ainda é um mecanismo que está indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para ser usado em sala de aula.

Bittencourt (2011) destaca que não faz muito tempo que a escola passou a trazer objetos

e discussões pertencentes a realidade do aluno e que sobretudo estão alocadas nas temáticas transversais. E para que isso seja efetivamente estabelecido, temos que nos munir de instrumentos que tenham uma aceitação do corpo discente e, o que se observa, é uma participação mais ativa por parte dos alunos quando existe esse tipo de ferramenta.

[...] A literatura em quadrinhos agrada tanto a criança porque constitui um sistema que corresponde rigorosamente à sua natureza profunda, atende às suas necessidades orgânicas e aos seus interesses naturais. Daí a transformá-la num poderoso instrumento de educação vai apenas um passo. Na realidade, toda literatura infantil, como qualquer jogo, físico ou mental, constitui para a criança uma prática estimuladora do crescimento, um exercício útil para o desenvolvimento de suas aptidões e habilidades: a literatura em quadrinhos, entretanto, no que se concerne ao crescimento mental, é exercício mais funcional do que os outros, mais orgânico e natural, mais científico mesmo.” (ABRAHÃO, 1977, p. 140).

Percebemos que muitas vezes as histórias em quadrinhos são utilizadas de maneira monopolizante nas aulas de Português, como se fosse útil apenas a esse tipo de conteúdo. Mas a presença da indicação do uso pelos PCN's não está restrito ao Português, sendo também indicado seu uso na disciplina de História.

O potencial pedagógico de um material como esse e as associações que podem ser construídas a partir da narrativa contida nas páginas de uma revista em quadrinhos podem promover uma grande transformação na construção de questões como as múltiplas temporalidades da História Antiga. Ainda em se tratando dos pontos positivos do uso dos quadrinhos em sala de aula, podemos discutir a inserção do ensino através da análise imagética, que torna possível estabelecer mais um canal de compreensão de questão aparentemente mais complexas, como tempos e espaços. São inegáveis a proximidade e a influência das histórias em quadrinhos na vida do estudante.

A imagem deve ser vista como parte integrante do processo de significação, pois ela auxilia o aluno a compreender o texto, pois a criança não lê apenas as palavras em um livro, mas “lê”, ou atribui sentido, também considerando as ilustrações, bem como o contexto social em que a leitura se dá. Por estes motivos, a utilização de histórias em quadrinhos em sala de aula pode proporcionar, além de facilidades de compreensão de conteúdos, o desenvolvimento da criatividade por parte dos alunos, pois as apresentações em figura são mais interativas, levando a um melhor desempenho da memória (FRIZZO e BERNARDI, 2001).

A historiografia passa por uma adaptação e mudança com o advento da Escola dos

Annales¹⁷, que abriu os caminhos para o uso de diferentes fontes históricas. As histórias em quadrinhos podem ser utilizadas de diversas maneiras, por exemplo, elas contam muito sobre a época em que foram escritas e quais os paradigmas que a sociedade em questão enfrentava no contexto em que foram produzida.

A utilização das HQs em sala de aula tem vários benefícios como sabemos, desde o mais simples, que seria tornar a aula mais divertida e mais próxima do aluno, até a proposição de um ganho em capital cultural para ele, que, através dessa metodologia de entretenimento, terá referências culturais próximas e que fazem parte do seu cotidiano.

A inserção das Histórias em Quadrinhos na concepção de mecanismos de ensino dentro da educação brasileira começa com a discussão pelo seu uso pela própria LDB e os PCN'S, que colocam em cena a contribuição desse instrumento e permite que os professores desenvolva os mais diversos conteúdos a partir desse material. Por conta disso, em 2006, as HQs foram inseridas na lista do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O que pode ser considerado um marco, já que desde 1997 apenas livros didáticos eram inseridos, refletindo uma desconstrução da sociedade e como essa observa as histórias em quadrinhos.

2.3 SONO PAZZI QUESTI ROMANI – ASTERIX E OBELIX E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA ATRAVÉS DOS QUADRINHOS

Os quadrinhos têm uma característica de formação bastante interessante, vemos nesse instrumento a utilização de linguagem verbal e não verbal, trazendo então uma rica e vasta possibilidade de uso como ferramenta pedagógica para as mais diversas áreas do conhecimento, incluindo a História Antiga. Os povos são mostrados em suas características culturais e étnicas.

Utilizaremos como exemplo de material as histórias em quadrinho do Asterix, que conta a trajetória de dois amigos, que residem em aldeia gaulesa durante o processo de expansão romano, por volta de 50 A.C. A obra tem como discussão o movimento de ocupação por parte de uma Roma expansionista, que chega a uma aldeia em especial, mas essa resiste ao domínio

¹⁷ A Escola dos Annales é um movimento historiográfico do século XX, que se constituiu em torno do periódico acadêmico francês Annales d'histoire économique et sociale, tendo se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, propunha-se a ir além da visão positivista, a história como crônica de acontecimentos (histoire événementielle), substituindo o tempo breve da história dos acontecimentos pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis a civilização e as mentalidades.

romano exercido durante a Guerras da Gália¹⁸.

A história de Asterix surge na revista francesa, *Pilote*, sendo um estrondoso sucesso tanto de venda quanto de crítica e, por conta desse fenômeno, as aventuras do gaulês ganham uma série própria, sendo traduzidas para oitenta e três idiomas e vinte nove dialetos, sem contar, adaptações para o cinema, jogos, animações e até a criação de um parque.

Os personagens ali encontrados são resultados da idealização do roteirista René Goscinny e do desenhista Albert Uderzo, a famosa história em quadrinhos foi lançada em 1959, em um contexto pós segunda guerra mundial e, além de reflexões sobre História Antiga, os amigos gauleses conseguem estabelecer discussões sobre questões mais contemporâneas aos anos que foram produzidas, trazendo assim mais um elemento para ser trabalhado em sala de aula que é o anacronismo.

Asterix vive no período da República Tardia, onde Roma está sendo governada pelo Senado¹⁹, todavia está perdendo força e o poder então se encontra em retorno às mãos de uma pessoa só na figura do general aspirante a imperador, mas que não ocupou de fato esse espaço, o famoso Júlio César²⁰, que estava à frente da conquista da Gália. A partir das aventuras dos amigos, entendemos o processo de política e crescimento territorial romano.

Asterix é um guerreiro de origem gaulesa pertencente a uma aldeia que tem como objetivo a luta contra o domínio e a expansão de Roma. Já seu amigo, Obelix, tem uma história um pouco mais cheia de magia. Ainda criança, caiu no caldeirão, onde estava fervendo uma poção feita pelo druida²¹ Panoramix e o resultado desse mergulho foi uma força além da capacidade humana.

As histórias de Asterix são vivenciadas em território francês no contexto da ocupação romana e é muito interessante observar a riqueza de detalhes na apresentação dos povos que se

¹⁸ Historiograficamente, designa-se por Guerras da Gália ou Gálicas, a série de campanhas de Júlio César (58 a.C.- 51 a.C.) que permitiram estabelecer o domínio romano sobre a Europa a oeste do rio Reno (Gália).

¹⁹ O senado romano foi uma forma de organizar e dirigir a sociedade, presente tanto na monarquia como na república e no império romanos, embora com mais poderes e destaques durante o período republicano. Configurava-se como uma assembleia política, que, em seus primeiros tempos, durante a monarquia, era formada somente por patrícios e tinha como principal função à época a escolha, após a morte de um monarca, de um novo rei.

²⁰ Caio Júlio César (nome real de Gaius Julius Caesar) foi um militar e governante romano no período de transição no final do período republicano da história de Roma Antiga. Nasceu em Roma em 13 de julho de 100 a.C e faleceu em 15 de março de 44 a.C., no mesmo local de nascimento. Pertencente à dinastia Julio-Claudiana, Júlio César teve um papel fundamental na passagem da República para o Império Romano. Durante o seu governo (outubro de 49 a.C. a 15 de março de 44 a.C.), fez grandes conquistas militares para Roma.

²¹ Os Druidas eram sacerdotes do antigo povo celta, a natureza e as questões sobre respeito à vida acima de qualquer coisa é o ideal de um Druida, sendo curandeiros, que possuíam o papel de curar a si mesmos, a comunidade e a natureza.

relacionam com os gauleses, cada povo é apresentado através de tradições culturais, étnicas e até mesmo folclóricas. Os godos, que são inimigos dos gauleses, são sempre autoritários, já os belgas são excelentes guerreiros.

Historicamente, os gauleses ofereceram resistência aos processos de dominação promovidos pelo exército de Júlio César, sendo palco inclusive da reunião de duas tribos gaulesas localizadas ao leste e no centro comandadas pelo gaulês Vercingetórix sendo vitorioso em algumas batalhas, até que foi vencido e se rendeu na tentativa de minimizar os danos causados a seu povo pelos romanos, já na obra de Asterix, os gauleses vencem no final.

Diversas são as figuras históricas que aparecem nas histórias de Asterix, em destaque podemos elencar Cleópatra²², Brutus²³ e Júlio César²⁴, sendo esse último presente em muitas revistas como já comentamos anteriormente. Fora as personagens de cunho historiográfico, temos ainda a representação de diversos povos do período antigo: bretões, gregos, egípcios, normandos, belgas, godos, entre outros.

Em 1959, Albert Uderzo e René Goscinny ajudam a criar o jornal semanal *Pilote*, que se destina a um público jovem. Em 29 de outubro do mesmo ano, o número um de *Pilote* apresenta a primeira tábua das aventuras de Astérix le Gaulois. Logo no primeiro dia, são vendidos os 300.000 exemplares que haviam sido impressos e o sucesso do jornal é inquestionável. Asterix torna-se num verdadeiro herói da desenhada francesa. As suas aventuras continuam a ser publicadas no jornal *Pilote* até 30 de maio de 1973 (GUIET, 2018, p. 09)

Esse tipo de obra quadrinística traz sobretudo um discurso através da subjetividade do material ali produzido, esses discursos marcam um período e são capazes de demonstrar uma situação social e sobretudo histórica, trazendo debates de cidadania, direitos, status de cidadão, quando, por exemplo, mostra que os romanos viam os gauleses como “bárbaros”. Outro aspecto importante é ir além do uso dos quadrinhos para além da observação do cenário ou da vestimenta e fazer com que o aluno compreenda os aspectos sociais e as circularidades que

²² Cleópatra, rainha do Egito de 51-30 a.C., era filha de Ptolomeu XII Auletes. Falava seis idiomas, era uma política admirável e soube usar sua sedução para garantir uma posição favorável ao Egito dentro da crescente influência de Roma.

²³ Marco Júnio Bruto (em latim: Marcus Junius Brutus; Roma, 85 a.C. – Filipos, 42 a.C.) foi um patrício, líder político de orientação conservadora na república romana e militar romano. Depois de ser adotado por seu tio, começou a usar o nome Quinto Servílio Cépio Bruto, mas voltou a usar seu nome original. Foi um dos assassinos de Júlio César.

²⁴ Caio Júlio César (em latim: Caius ou Gaius Iulius Caesar ou IMP•C•IVLIVS•CÆSAR•DIVVS; 13 de julho de 100 a.C. – 15 de março de 44 a.C.) foi um patrício, líder militar e político romano. Desempenhou um papel crítico na transformação da República Romana no Império Romano.

estão presentes dentro da HQ.

As revistas em quadrinhos que fornecem um pano de fundo histórico trazem uma rica possibilidade de se refletir o período, a composição da cidadania, os elementos culturais e os símbolos da sociedade em questão.

Figura 10 - Dominação dos gauleses.



Fonte: GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. *Astérix e o Domínio dos Deuses*. São Paulo: Record, 2005.

A imagem acima, por exemplo, mostra a dinâmica de estratégia de Júlio César, que expõe como irá empreender a nova conquista a tribo gaulesa e logo abaixo temos, no recorte da história em quadrinhos, uma concepção extremamente interessante sobre a expansão territorial, que funcionou muito mais quando saiu de um contexto extremamente bélico e se traçou em uma dinâmica conhecida como romanização. Os romanos se utilizam de acordos de ligação com os povos não romanos, concedendo cidadania em função de favores.

Figura 11 - Cena da HQ *Astérix e o Domínio dos Deuses*, de Goscinny e Uderzo.



Fonte: GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. *Astérix e o Domínio dos Deuses*. São Paulo: Record, 2005.

Ao olharmos para a ideiação que o livro didático nos traz, para a forma como os assuntos são colocados e até mesmo para as imagens que são escolhidas, notamos que há um esforço em fazer de Roma um Estado que resolva todas as suas questões através dos conflitos. E partindo dessa tirinha, podemos, por exemplo, debater o uso do termo “desgaulesar”. As dominações romanas foram ganhando espaço e obtiveram muito sucesso também quando suas empreitadas buscaram as concessões e a complexa possibilidade do movimento bilateral de influências, fazendo assim uma espécie de romanização e desromanização (nos utilizando do termo cunhado nos quadrinhos).

A concepção de cidadania romana se traduz em desajustes sociais e políticos, sempre marcados pela tríade máxima desse contexto, que se estabelece entre os plebeus, patrícios e os latinos. A própria cidadania romana é extremamente fluida e vai além dos espaços geográficos e comunidades. Parte de uma compreensão de uma relação entre dominado e dominador, que se traduz em algo ainda mais complexo do que vemos comumente quando falamos de relação de colonização. A discussão que estamos trazendo no trabalho e a proposição do ensino de História Antiga nos reflete e nos leva sempre à importância do Mediterrâneo para a construção do que chamamos de circularidade, por exemplo.

Figura 12 - Diálogo entre personagens sobre a conquista romana da Gália.



Fonte: GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. *Astérix, o Gaulês*. Tradução de Antônia Xerxenesky. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Ainda nesse aspecto, destacamos o quanto a discussão sobre cidadania é um ponto forte dentro das histórias em quadrinhos do Asterix e da flexibilidade das fronteiras no que tange às práticas culturais permeadas dentro das conexões feitas nesse período. É possível perceber nas histórias de Asterix e Obelix elementos que levam os alunos a analisarem junto ao professor o quanto a guerra, outros elementos culturais e até mesmo a vestimenta traduzem o que é ser parte de um território. Interessante ainda pensar que o período discutido nesses quadrinhos é extremamente deficitário nos manuais didáticos dos alunos, que geralmente focam no contexto do Império.

A concepção de cidadania republicana no mundo romano conversa bastante com a própria ideia de ser cidadão dentro dos estados modernos, que irão ser apresentados aos alunos no decorrer do ensino médio, o que permite um debate ainda mais amplo sobre como essas formulações de ser ou não parte do Estado caminham até hoje dentro da nossa sociedade. Nesse sentido, percebemos o quanto é valioso fazer uso de um “problema” sempre levantado nas histórias dos amigos gauleses para promover em sala de aula um debate que propicie o que se espera do componente História, fazer do aluno alguém que seja crítico e reflexivo. O conceito de cidadão foi construído ao longo do tempo, em diferentes contextos da história, associado a premissas específicas das sociedades. Todavia, é necessário enfatizar que o termo cidadania vem do latim *civitas*. A partir de Botelho e Schwarcz (apud MORAIS, 2012), a cidadania é

descrita como uma temática extremamente recorrente no mundo contemporâneo, porém não se desenvolve em uma perspectiva concordante na historiografia.

Desde a Grécia Antiga, a cidadania (*politeía*) é um conceito utilizado para dar corpo ao que chamamos direitos dos cidadãos, ou seja, a cidadania seria na prática o que o cidadão nativo tinha como dever e direito, seja político ou social. Mas no caso da Grécia, a cidadania tinha, também, o pressuposto do nascimento. Em Roma, a *civitas* é utilizada para justificar o quadro político em que a pessoa está inserida e quais direitos ela poderia ter mas, principalmente, quais deveres. E essa cidadania no território romano fazia, inclusive, a distinção entre estes e os estrangeiros e havia ainda a distinção entre os próprios romanos que não eram definidos como singulares, pois a condição econômica tinha importância imensa.

Nesse ponto, é necessário também um certo cuidado ao analisar o que seria cidadão na perspectiva romana, pois a historiografia antiga nos descreve dois tipos de cidadãos romanos plenos, que seriam o *civitas optimo iure*²⁵ e o *ciuitas sine suffragio*²⁶. Esses dois tem total ligação com a inferência política ou não daquele indivíduo em questão. Para Humbert (1978, p. XX), a última opção era uma cidadania incompleta, pois excluía o direito a participar politicamente da sociedade, mas em contraponto garantia o casamento com cidadãos romanos e ainda poderia estabelecer negócios com esses mesmos cidadãos de forma legal.

Outra questão, que é amplamente observada na obra quadrinística, são as assimilações entre os povos dominados e Roma, como a circularidade e o que chamamos de intercâmbio cultural que é tão usualmente construído quando observamos as alianças demonstradas nas histórias. Trazendo para discussão da antiguidade que nos leva a refletir a concepção de antiguidade que não queremos que seja trabalhada em sala, é uma contribuição e tanto trazer um material que vá de encontro com a perspectiva de uma Roma homogeneizante, que se distancia da prática da troca cultural e que é tão observada quando falamos dos povos antigos.

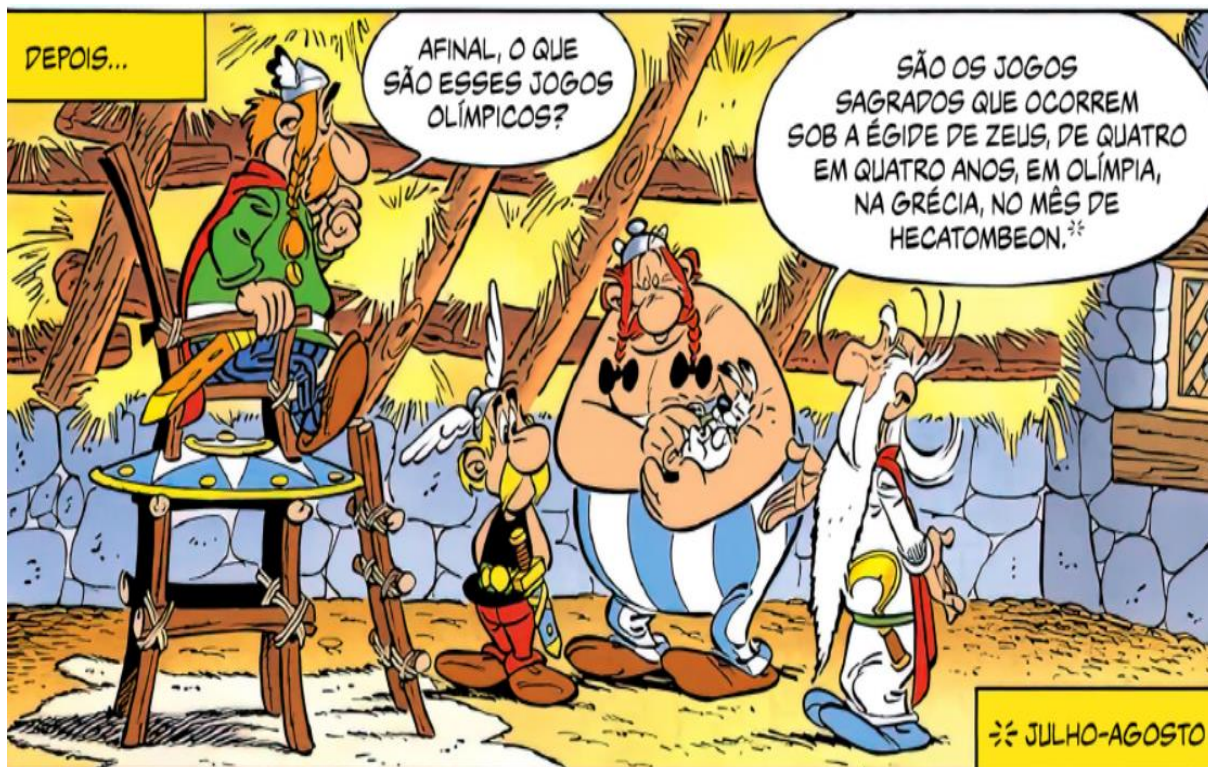
Quando falamos desse intercâmbio cultural, é importante destacar que esse não está restrito apenas ao mundo romano ou gaulês, vemos os amigos Asterix e Obelix, na edição “Asterix no Jogos Olímpicos”, trazendo todo o mundo Helenístico de maneira bastante irreverente como vemos nas imagens a seguir. Na primeira imagem, é interessante observar a apresentação de um período extremamente simbólico para os gregos, como os Jogos Olímpicos, e a leitura compartilhada com os alunos pode inserir uma discussão bastante profícua sobre o

²⁵ Povos que passavam a fazer parte do território através de anexação. Tinham todos os direitos de cidadania, em hábito privado e público.

²⁶ Povos que recebiam um tipo de cidadania com limitações ao direito de votar e que garantia o mínimo no que se refere aos direitos, em sua maioria era essa a cidadania concedida por Roma.

momento em questão. Logo em seguida, vemos Obelix conhecer uma das mais importantes construções atenienses, a Acrópole, já no quadrinho seguinte, há uma troca cultural através das danças dos dois povos.

Figura 13 - Discussão sobre a origem dos Jogos Olímpicos.



Fonte: GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. *Astérix nos Jogos Olímpicos*. Tradução de Antônia Xerxenesky. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Figura 14 - Astérix e Obélix chegando à Acrópole de Atenas.



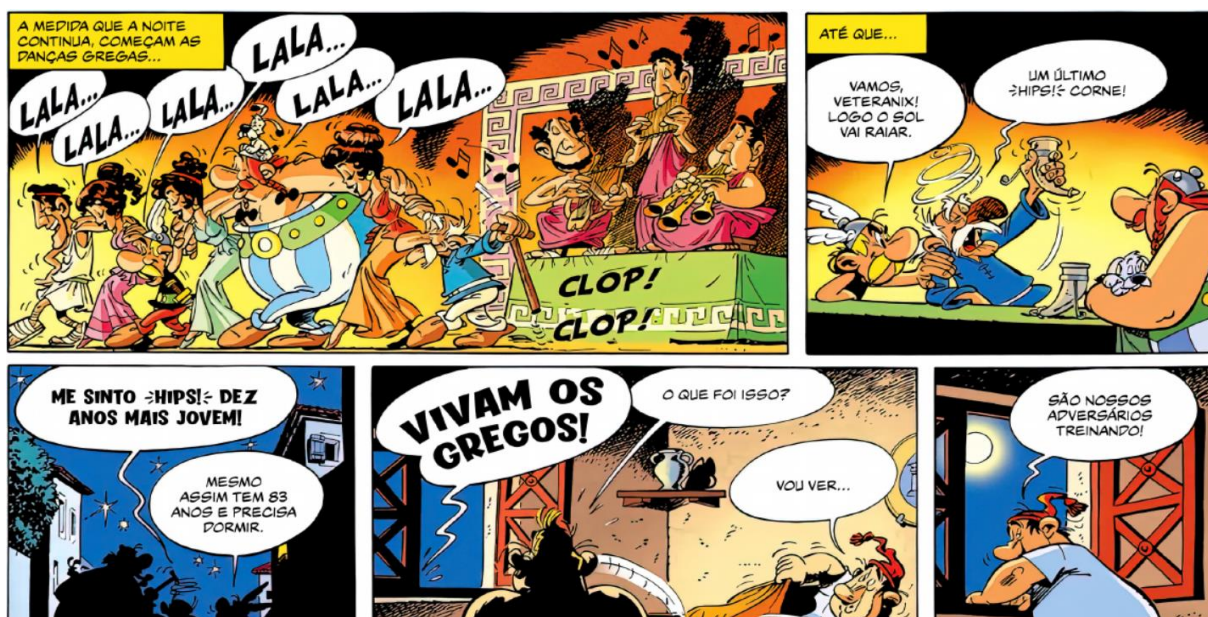
Fonte: GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. *Astérix nos Jogos Olímpicos*. Tradução de Antônia Xerxenesky. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Figura 15 – Gauleses participando de uma taverna grega em Atenas.



Fonte: GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. *Astérix nos Jogos Olímpicos*. Tradução de Antônia Xerxenesky. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Figura 16 - Dança grega e treinamento dos adversários.



Fonte: GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. Astérix nos Jogos Olímpicos. Tradução de Antares Aires do Amaral. Rio de Janeiro: Record, 2007.

Diante do exposto, ao longo do capítulo aqui apresentado, entendemos que as histórias em quadrinhos representam uma ferramenta extremamente rica do ponto de vista do conteúdo, pois conseguem abordar inúmeras possibilidades e tornam possível debates e reflexões em diversos períodos da história, principalmente relacionando diversos espaços geográficos dentro da antiguidade, que é exatamente o ponto de reflexão que buscamos pensar a partir do período trabalhado. Em se tratando de reflexões, é importante que o leque de materiais vá além dos livros didáticos, como também já discutimos ao longo do texto, já que esses materiais são muito limitados na maioria das vezes.

Sendo as HQ's obras que tem certa proximidade com o público-alvo das aulas de História, seja no fundamental ou médio, notamos que isso pode fazer com o que o conteúdo da aula de História Antiga, que passa por algumas questões de proximidade com o aluno, se torne mais compreensível do ponto de vista da linguagem e mais acessível por ser um recurso com o qual o aluno já possui familiaridade, além disso, a viabilidade do professor para acessar esse material é inclusive mais democrática diante do uso da internet e dos vários sites, que hospedam esse material de forma gratuita.

3 TECENDO O PASSADO: HISTÓRIA GLOBAL E CAMINHOS DO ENSINO

A História Global aparece na História há algumas décadas, mais ou menos no fim da

Segunda Guerra Mundial, tomando força entre a década de 80 e o começo dos anos 90, trazendo um impacto bastante interessante na construção dos processos de comunicação. No Brasil, um pouco mais recente, podendo ser datada há no máximo, através de grupos de pesquisa de História Conectada e de História Global propriamente dita. O campo de discussão dessa perspectiva historiográfica traz reflexões sobre os processos que caminham entre as conexões e integrações, e aparece aqui em dois contextos, como objeto de estudo e principalmente como um mecanismo metodológico, que busca romper com nacionalidades homogeneizantes.

Para isso, não precisamos fazer viagem ao redor do mundo e nem se fixar a etimologia da palavra mundo como algo que vá aos quatro cantos. A História Global entende a perspectiva de micromundos, de estruturas capazes de formatar contatos, que nos fornecem realidades possíveis de estudo, como por exemplo, o Mediterrâneo, que é claramente módulo de integração de todos que ali navegavam. Portanto, na contramão do que possa parecer pelo nome, a História Global não faz uma discussão sobre todo o mundo, e sim, mostra que devemos romper com essa concepção que traz os estados nacionais e uma metodologia que não funciona, por exemplo na antiguidade, onde não temos fronteiras tão fortemente construídas.

No contexto europeu, mais precisamente francês, a História Global tem como precursor Fernand Braudel²⁷ e sua História Total²⁸, quando ele traz para o cenário do debate histórico discussões como a tentativa de aproximar a História das Ciências Sociais e cria uma proposição, em que a preocupação com os elementos históricos seriam abordados com mais ênfase na concepção de longa duração. Junto a Braudel, colocamos em foco também, na discussão sobre a importância das ciências sociais para essa compreensão, Lévi-Strauss²⁹ e a “remeleixo” nas análises feitas pela História e em todo o conhecimento produzido até então, já que a própria análise de Braudel é uma resposta à espetada de Strauss à metodologia de análise dentro dos cursos de História.

A História enquanto ciência passa por diversas crises ao longo do tempo. As construções são afetadas por mudanças, geralmente reflexo do contexto e dos próprios estudos, que avançam e constroem ou desconstroem recortes, problemas e temporalidades. A Antiguidade é alvo de

²⁷ Fernand Paul Achille Braudel (Luméville-en-Ornois, 24 de agosto de 1902[1][2] — Cluses, 27 de novembro de 1985) foi um historiador francês e um dos mais importantes representantes da chamada segunda geração da Escola dos Annales.

²⁸ O elo entre as duas correntes epistemológicas encontra-se centrado na concepção de História total, isto é, aquela que almeja compreender, em um mesmo plano narrativo, todos os sujeitos históricos, ricos e pobres, clérigos e leigos, dentre outros.

²⁹ Claude Lévi-Strauss OMC (Bruxelas, 28 de novembro de 1908 — Paris, 30 de outubro de 2009) foi um antropólogo, professor, filósofo e sociólogo francês, embora tenha nascido na Bélgica. É considerado o fundador da antropologia estruturalista, em meados da década de 1950 e um dos grandes intelectuais do século XX.

muitas dessas desconstruções no que se refere ao estabelecimento de uma ideia, que promova a diversidade em detrimento das ideias tão pulverizadas com territórios ditos como berço de uma coisa ou de outra, o que não convém para as vastas vivências desse período. Guarinello descreve esse cenário como uma conexão entre um eurocentrismo morfológico e um processo metodológico que transformou o ensino de antiguidade em uma grande narrativa, que mais parece uma corrida de revezamento.

Ortiz (ORTIZ, 2009, p. 229) discute o quanto o caminho da História Global encontrou dificuldades na própria compreensão do que é globalização, que, ao contrário do que se previa, não era uma nova temática ou objeto de estudo, e sim um ponto de partida para o questionar. Questionar categorias sacralizadas, questionar conceitos e construções feitas ao longo do tempo dentro das análises. O caminho para o entendimento de que a História Global não se traduz em um ponto de contradição da micro-história é árduo, pois parte do entendimento de algumas categorias e do “abandonar” de leituras limitantes. No que tange à discussão de ambos os métodos, podemos ver singularidades, não são totalmente opostas. É importante que se beba da micro-história para elaborar problematizações do ponto de vista global.

Partindo dessa ideia, destacamos que a História Conectada sempre esteve presente, o capitalismo apenas adicionou elementos, que giram em torno da dominação, da produção e do consumo. A estrutura do capitalismo traz uma noção de globalização, mas as integrações sempre existiram, mundial ou global, o tudo ou o todo, mas também traz a totalidade que pode ser entendida como uma categoria interna ou grupo. Podemos estabelecer a bacia mediterrânica como uma extensão do Império Romano, quando pensamos o nível de navegantes e a quantidade de pessoas diferentes, que ali passavam para trocas comerciais, vendas e consequentemente trocas culturais. Nessa perspectiva, podemos analisar esse espaço como um miniprocessamento de integração e globalização que está em contínua expansão.

Nesse sentido, é importante usar a perspectiva de antiguidade de Norberto Guarinello (2004), o qual critica o eurocentrismo morfológico que construiria uma coerência temporal e linear de experiências materiais radicalmente diversas, o que ele denomina de “formas”. As formas, ou modelos, seriam as grandes concepções acerca da História da Antiguidade, que forjariam uma lógica fictícia e harmonicamente organizada em um tempo linear, que não leva em consideração as diferentes temporalidades e espacialidades destas “formas” eleitas como grandes marcos civilizatórios, que conferem sentido à nossa cultura. Ir além dos Estados-nação é dar movimento para as narrativas e sobretudo trazer para a compreensão de mundo a circularidade, os cruzamentos, os fluxos e a história não linear, que nos explica com muito mais

afinco as trocas no lugar de modelos hegemônicos.

Ao olharmos com atenção, entendemos inclusive que a micro-história já traz alguns elementos tão utilizados na teoria e no método da História Global. A troca entre as duas metodologias inclusive é muito mais enriquecedora, passando entre o local, o nacional e o global. Olhando para os problemas a partir dessa concepção, é uma forma de romper com teorias metodológicas tradicionais e em certo aspecto limitadas. É importante frisar que a conexão também se estabelece entre as ciências, pois a História acha apoio nas Ciências Sociais ao se debruçar em analisar estruturas de conexões e contato tão necessárias à compreensão buscada pelo aspecto global.

Para Henrique Espada (2006, p. 14), a micro-história inclusive passa uma reformulação bastante interessante sobre seus princípios e procedimentos relacionados aos métodos e às proposições da história social, trazendo ainda a ligação irrevogável entre a História e as Ciências Sociais promovendo a “costura” de um tecido que torna ampla e múltipla a discussão dos elementos historiográficos em questão. Espada traz ainda a ampla criticidade em torno das noções globalizantes e muitas vezes abstratas da historiografia tradicional. Junto a esse autor, temos ainda o debate provocado por Giovanni Levi (1992, p. 130), que destaca a década de 70 e 80 como um período de crise que acaba por promover um debate mais político e cultural. Há portanto uma falência de alguns método e instrumentos que não cabiam mais como mecanismos de compreensão de objetos históricos.

Para Carlo Ginzburg por exemplo, a micro história se faz uma ferramenta fundamental para a concepção da História Global. E para isso ele testa suas hipóteses por meio de estudo de caso para explicar que não tem arcabouço teórico a ideia de que as duas correntes teórico metodológicas são “rivais” no que se refere ao que estão produzindo em compreensão dos diversos acontecimentos históricos. Para Ginzburg a micro história é a melhor maneira de se realizar história comparada e a história macro, todavia é de extrema

Creio que a primeira vez que ouvi falar de “micro-História” foi em 1977 ou 1978, da boca de Giovanni Levi. Acho que me apropriei dessa palavra nunca ouvida sem pedir elucidações sobre o seu significado literal: devo ter-me contentado, imagino, com a referência à escala reduzida da observação que o prefixo “micro” sugere. Lembro-me bem, no entanto, de que as nossas conversas de então falavam de “micro-história” como uma etiqueta colada numa caixa historiografica ser preenchida. Alguns tempos depois, Giovanni Levi, Simona Cerutti e eu começamos a trabalhar numa coleção, publicada pela editora Einaudi, intitulada precisamente “MicroHistória”. Saíram, a partir de então, uns vinte volumes, de autores italianos e estrangeiros; alguns dos títulos italianos foram traduzidos para várias línguas; chegaram até a falar de uma “escola micro-histórica italiana”. Mas recentemente, graças a uma pequena pesquisa terminológica retrospectiva, descobri que essa palavra, que acreditávamos desprovida

de conotações, já havia sido utilizada por outros (GINZBRUG, 2007, p. 250-51).

São muitos os historiadores que trabalham e dão vazão ao pensamento da construção de uma “redução de escala”, nomes como Jacques Revel e José Gondra vão elencando ideias que nos permitem entender a abordagem da micro-história como uma forma de olhar o objeto e não nos apegar ao que parece ser, pois o nome sugere uma visão de microscópio, mas a ideia é muito mais olhar de outra forma. Revel inclusive usa uma analogia extremamente interessante ao pensar na micro-história como o sistema cartográfico, em que, mudados a escala de visão e de tamanho, é muito mais importante buscarmos compreender a escolha do que foi representado do que o tamanho em si. Diante disso, abro parênteses para criação de uma nova analogia. Os mapas escolhidos para os livros didáticos, que são cuidadosamente escolhidos para estabelecer a ideia que querem trabalhar. Afinal, o que é olhar para um mapa da antiguidade e sempre ver o território estudado no capítulo no centro do mapa.

Figura 17 - Página do Livro História Sociedade & Cidadania (Editora FTD).



Fonte: Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania / Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2022.

Voltando à discussão proposta por Lévi-Strauss e seu estruturalismo em contrapartida ao conhecimento metodológico produzido até então, Strauss afirma que existe um quê de superficial em tudo que é produzido por historiadores, pois a forma que escolhem os dados e tempos a serem trabalhados é extremamente limitada, o que prejudica a análise de um ponto de vista mais amplo e caminha entre a insuficiência sem se envolver com as estruturas da sociedade que estudam. Nesse sentido a História não se aprofunda nos eventos, apenas busca narrar acontecimentos sem ir a fundo nas tais estruturas sociais, que o autor tanto preconiza como uma falha de todos que se propõem a fazer história.

Do lado da história e principalmente em defesa da construção feita pelos historiadores, Braudel escreve em 1958 a obra *História e Ciências Sociais*, e traz o conceito de longa duração em resposta ao estruturalismo de Strauss e a todo o aspecto de problemas enfrentados pela História em relação às outras ciências. A própria discussão entre a História e outras ciências não é novidade, já que vemos isso com a Escola dos Annales, nos escritos de March Bloch³⁰ e Lucien Febvre³¹, enfatizando o quanto é complicada a relação entre as ciências aqui amplamente citadas anteriormente, nesse sentido é importante correr sobre a ideia de que a Escola busca trazer os métodos de outras ciências e não as repelir:

Algumas acalentam o sonho de permanecer tais como imaginam terem sido criadas na origem dos tempos. É claro que elas se enganam: tais sociedades não escapam mais da história do que aquelas – como a nossa – a quem não repugna se saber históricas. Encontrando na idéia que têm da história o motor de seu desenvolvimento (LÉVI-STRAUSS, 1998, p. 108).

A tentativa de encarar a história do Mediterrâneo na sua complexa globalidade impunha que segue a senda desses pioneiros, e, aproveitando a sua experiência [de M. Bloch, L. Febvre, H. Pirenne, E. Labrousse, etc.], militar com eles por uma nova forma de história, repensada e elaborada por nós, mas capaz de transpor as nossas fronteiras; uma história consciente das suas tarefas e responsabilidades, e também desejosa, porque obrigada a romper com elas, de pôr termo às formas antigas, ainda que nem sempre com total justiça!... E a ocasião era boa, pois tratava-se de estudar uma personagem fora de série, aproveitando-lhe a complexidade, dificuldade, armadilhas e vigor para tentar fazer uma história distante da que os nossos mestres ensinavam (BRAUDEL, F. 1983. 2v., p. 24).

De fato, aproveitou, antes de tudo, do impulso vitorioso das jovens ciências humanas, ainda mais sensíveis, do que ela própria às conjunturas do presente. Vimos nascer, renascer ou desabrochar há cinquenta anos, uma série de ciências humanas imperialistas e, cada vez, seu desenvolvimento significou para nós, historiadores, choques, complicações, depois imensos enriquecimentos. A história é talvez a maior beneficiária desses progressos recentes (BRAUDEL, 2005, p. 32).

³⁰ Marc Léopold Benjamim Bloch (Lyon, 6 de julho de 1886 — Saint-Didier-de-Formans, 16 de junho de 1944) foi um historiador medievalista francês e um dos fundadores da Escola dos Annales.

³¹ Lucien Paul Victor Febvre (Nancy, Meurthe-et-Moselle, 22 de julho de 1878 - Saint-Amour, Jura, 26 de setembro de 1956) foi um influente historiador modernista francês, cofundador da chamada "Escola dos Annales".

Partindo desse ponto, é importante comentar a importância da Longa Duração para a compreensão a partir de séculos enquanto estrutura e, como o próprio Braudel observa, além de estruturar, irá também articular e dar a possibilidade de entender os elementos para além das estabilidades concretas, que vão surgindo de geração em geração. É necessário então parar e recalcular rota no que se refere ao ir além, ir mais profundo e compreender o que está gravitando em torno dessa história secular. Ir além do isolamento de um fato, trazendo diversidade, compreensão, trabalhando principalmente com as permanências.

Na década de 1990, houve um crescimento significativo na preocupação dos historiadores para com os discursos eurocêtricos dentro da narrativa da História Geral. Dessa forma, por meio da história comparada, se estabeleceria um paralelo, por exemplo, entre a historiografia de Heródoto e de Sima Qian (STUURMAN, 2008), ou entre as manufaturas de Lancashire e de Shangai (POMERANZ, 2000), levando em conta suas especificidades e contextos históricos. Por meio das histórias transnacionais, poderia se discutir tanto sobre assuntos referentes às corporações e Organizações não Governamentais (ONGs) quanto referentes aos movimentos sociais internacionais (FINK, 2011). Dentro das histórias conectadas, poderia se explorar mais a fundo as redes e fluxos de ideias que serviam como fundamento para determinadas sociedades, além dos fundamentos eurocêtricos pré-estabelecidos (SUBRAHMANYAM, 1997; 2005). Através das histórias do sistema-mundo, poderia se discutir sobre a centralidade das economias chinesa e indiana ao longo dos milênios, com a curta exceção dos dois séculos e meio de hegemonia industrial ocidental (FRANK; GILLS, 1993). As histórias “grandes” (Big Histories) ajudariam a compreender melhor a história humana no quadro do tempo geológico de uma história planetária e, em algumas vezes, cósmica (CHRISTIAN, 2004).

Sobre as histórias das múltiplas modernidades, poderia se levar em consideração, discussões a respeito do vínculo existente, por exemplo, entre a modernidade/secularização, acrescentando um olhar sobre as modernidades chinesas, indianas, latino-americanas etc., além da eurocêntrica (SACHSENMAIER et al., 2002). Por meio das histórias pós-coloniais, poderiam se levantar questões sobre os múltiplos casos de hibridismo cultural e transculturalidade na construção de novas formas culturais (YOUNG, 2001). As histórias mundiais colaborariam para com a construção de narrativas que pudessem abranger também as trajetórias de todas as sociedades de todas as regiões do globo (BAYLY, 2011; BENTLEY, 2011).

Fazendo uso das histórias da globalização, poderiam se analisar determinados processos

que levaram à globalização contemporânea, seja ela situada nos últimos quarenta, duzentos ou quinhentos anos (OSTERHAMMEL, 2011). Essas várias possibilidades de abordagens historiográficas, de acordo com François Hartog, destaca a multiplicidade de agendas ético-políticas e acadêmicas envolvidas na refundação não apenas de narrativas historiográficas como também de regimes de historicidade no quadro do presentismo (HARTOG, 2003, p. 32). Arelado a tudo isso, ao se pensar a História Global, não se trata apenas de um novo campo historiográfico, mas sim de uma nova abordagem ou perspectiva historiográfica (CONRAD, 2016).

O que difere a História Global das “histórias mundiais” ou “histórias grandes” é que esta leva em consideração os processos históricos supranacionais de conexão e criação de fronteiras, lançando mão (quando necessário) de recursos comparativos. Categorias como conectividade, emaranhamento, transferência, rede, fluxo, circulação, integração e fronteiras seriam os recursos de uma abordagem aplicável aos mais diferentes campos do conhecimento histórico, da história da historiografia à história do nacionalismo, da história das representações de gênero à história da luta de classes (CONRAD, 2016, p. 55). Sebastian Conrad, ao trabalhar a questão da História Global, fez um extenso levantamento bibliográfico na busca por uma especificidade da abordagem histórico-global no quadro de tendências concorrentes.

De acordo com o mesmo, tal abordagem se distancia das “histórias mundiais”, com as quais compartilha as estratégias comparativas e a ênfase nas conexões, a partir de oito escolhas metodológicas (CONRAD, 2016, p. 65), dentre elas: (1) as histórias globais articulam macro e microanálises, buscando as dimensões (potencialmente) globais de fenômenos concretos; (2) as histórias globais trabalham com diferentes noções de espaço, elencadas em função dos objetos e não a partir de escolhas a priori; (3) as unidades históricas são compreendidas em sua interação, fugindo das visões isolacionistas tradicionais nas histórias nacionais (muitas vezes reforçadas pelo método comparativo); (4) a História Global participa da “virada espacial”, o que faz com que as metáforas temporais como “desenvolvimento” e “atraso” deem lugar a metáforas espaciais, como “circulação”, “rede”, “territorialidade” etc.; (5) a sincronidade de fenômenos conectados é enfatizada ao lado, ou às vezes sobre a diacronia das perspectivas de longa duração e suas continuidades; (6) a maior ênfase aos estudos de área é tomada como forma de superar o eurocentrismo das narrativas gerais; (7) a posicionalidade (ou lugar de fala) do historiador é explicitamente reconhecida, impedindo abstrações que fundamentariam supostas objetividades; e (8) as histórias globais procuram ir além da análise das conexões, analisando as formas de integração (mais ou menos estruturadas e estáveis) e de transformação

social sistêmica, cujas causas, buscadas no nível (potencialmente) global, respondem a diferentes lógicas e fatores. O último ponto é considerado central para o autor, visto que, a partir dele, se discute o problema da causalidade da transformação estrutural.

De acordo com Conrad: [...] integração estruturada não pode ser atribuída a uma única causa ou conjunto de causas. Uma tarefa da História Global como perspectiva é precisamente entender a relação de diferentes causalidades operando em uma grande escala. Existem épocas e lugares em que relações comerciais exercem o papel principal e existem momentos em que a coerência global foi acelerada pela mudança tecnológica. No geral, é útil entender a integração global não como o produto de um fator isolado, mas como o resultado de estruturas sobrepostas. (CONRAD, 2016, p. 108)

Levando-se em consideração o debate proposto por Sebastian Conrad, pode-se perceber que a perspectiva histórico-global acaba por incorporar também os debates que atravessaram as Ciências Humanas em geral e a historiografia em particular durante o século XX. Nesse caso, pode-se destacar as diferentes reações ao estruturalismo na forma da micro-história, do retorno da narrativa, da ênfase na agência dos sujeitos e da releitura do papel estrutural do evento (NOVAIS; SILVA, 2011). Dessa forma, a abordagem histórico-global visa a integração de forma crítica das várias abordagens que contribuem para com a construção de histórias de processos de integração, nas quais a modernização ocidental é um dos exemplos e não a referência única da integração. Abordaremos os dados da pesquisa, portanto, a partir das perspectivas de:

História Global e Histórias Conectadas, o que nos permitirá abordar conceitos transtemporais e multiespaciais. A noção de globalização é utilizada para definir o processo histórico de integração mundial, econômica e cultural, embora alguns também a utilizem como uma forma de estudar os objetos, mais que como um objeto de estudo. O termo global implica na possibilidade do estabelecimento de contatos próximos ou remotos sem que isto signifique instaurar um todo homogêneo ou unificado, pois os vácuos e incertezas são próprios do global. Se bem a “globalidade” está vinculada a um processo contemporâneo, alguns especialistas têm estendido o conceito a toda a modernidade e posteriormente a todo processo de integração econômica e cultural dos “mundos conhecidos”. Essa perspectiva anda de mãos dadas com a noção de transnacionalidade, menos datado e mais plástico que o anterior. Como aponta Fonseca e Silva: Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas (FONSECA e SILVA, 2010, p. 24).

Esta perspectiva teórica, acreditamos, é aquela que melhor produz resultados quando aplicada a forma como objetivamos propor o trabalho com os conteúdos. Ela não representa

somente uma concepção de história, em que conseguimos olhar a historicidade dos “fatos” rompendo com o didatismo dos “grandes períodos” da história, por exemplo. Ela possibilita ao professor apresentar a “História” ao aluno de forma muito mais inteligível e inclusiva. É claro que não estamos propondo um comparativismo simplista na sala de aula, construindo analogias anacrônicas e empobrecedoras das especificidades dos processos históricos.

A proposta transnacional e conectada, ao contrário, busca reconstruir a estrutura da narrativa histórica escolar tradicional e, nesse caminho, auxilia a construção de uma nova narrativa histórica em sala e para os alunos, já que nos obriga a rever as entrelinhas das generalizações já tradicionais. No caminho de evitar o eurocentrismo, existem algumas abordagens e produções criadas ao redor do globo, como por exemplo Minard com o livro “Romain Bertrand”. Minard³² consegue dissociar da visão colonial que é reproduzida e traz um olhar mais equilibrado de ambos os lados. E de maneira bastante tímida, ele apenas constrói uma narrativa, em que tentar tornar os dois povos que aborda de maneira mais “igual”, trazendo a compreensão de uma certa divergência entre a história local e a história “europeia”.

Como coloca Calvo (2016), quando conectamos realidades históricas aparentemente desconectadas, é possível: 1) educar o olhar dos alunos para compreensão das heterogeneidades em processos históricos aparentemente homogêneos, rompendo com o discurso generalista, que caracteriza o saber histórico escolar; 2) desenvolver a percepção de que os fenômenos históricos sincrônicos não são lineares, sendo assim processos abertos com um amplo horizonte de possibilidades; 3) desconstruir os recortes nacionais como única forma de abordar a história, construindo recortes que privilegiem a integração dos conteúdos de História da África a História Geral, sem que haja um único centro narrativo; 4) desenvolver periodizações condicionadas pelas histórias conectadas que relativizem o enquadramento quadripartite tradicional e o universalismo europeu; 5) produzir uma percepção não evolucionista da própria identidade cultural, assim como da alteridade, respeitando as diferenças sem hierarquizá-las; 6) construir categorias de análise capazes de relacionar os diferentes personagens espalhados pelo universo transnacional em questão.

Além disso, do ponto de vista político-ideológico, acreditamos que o trabalho com Histórias conectadas pode oferecer ao aluno uma História Geral mais justa e democrática, na medida em que abre espaço para a pluralidade de perspectivas históricas. Dentro desta

³² Minard foi professor e chefe do departamento de história moderna da Universidade Paris Vincennes-Saint-Denis e diretor de estudos da Escola de Estudos Avançados em Ciências Sociais. Especializou-se na história econômica e social da França e da Inglaterra durante o século XVIII.

perspectiva, ao optarmos por analisar estes conteúdos presentes nos livros didáticos e nas narrativas construídas por esses livros e professores sobre a História Antiga, objetivamos demonstrar que as sociedades humanas foram capazes de construir possibilidades diversas para resolverem seus problemas e se relacionarem com seus conflitos, medos e alteridades. Quando os conteúdos de História são assim trabalhados em sala de aula, de forma transtemporal e multiespacial, acreditamos que a construção de uma reflexão histórica por parte do aluno se torne muito mais acessível, além de possibilitar o processo de compreensão histórica que permite desnaturalizar a questão da cronologia como sinônimo de tempo ou temporalidade histórica, já que evidencia a multiplicidade de experiências históricas e a historicidade dos “modos de ser”. Alimentar nos alunos a ideia de que “nem sempre foi assim”, pode ser extremamente libertador e pode permitir a formação de verdadeiros cidadãos. Este trabalho dialogará, também, com a perspectiva de antiguidade de Norberto Guarinello (2004), que critica o eurocentrismo morfológico, que construiria uma coerência temporal e linear de experiências materiais radicalmente diversas, o que ele denomina de “formas”.

As formas, ou modelos, seriam as grandes concepções acerca da História da Antiguidade, que forjariam uma lógica fictícia e harmonicamente organizada em um tempo linear, o qual não leva em consideração as diferentes temporalidades e espacialidades destas “formas” eleitas como grandes marcos civilizatórios, que conferem sentido à nossa cultura. Quanto à abordagem dos livros didáticos, Circe Bittencourt 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). Vale salientar que o livro didático é uma das principais ferramentas usadas pelo professor em sala de aula na tentativa de auxiliá-lo na transmissão do conteúdo abordado pelo mesmo com exercícios, questionários, sugestões de trabalhos, entre outras (BATISTA, 1999). Antônio Batista classifica os livros didáticos como efêmeros por estarem sempre em constante revisão, explicando o fato de as bibliotecas públicas e privadas pouco apresentarem esse tipo de material para consulta.

No entanto, deve-se levar em consideração que o livro didático é considerado a principal fonte de informações impressa, no qual professores e alunos têm acesso, em que, além de ser destinado ao aprendizado dos alunos, torna-se também uma ferramenta utilizada pelo professor na elaboração de aulas. A docência envolve uma proposta pedagógica e um modo de conceber a produção do conhecimento histórico em íntima associação. A preferência por um determinado livro já indica a adesão a uma corrente específica de interpretação do conhecimento histórico,

mesmo que o docente por vezes não se dê conta disso (VIEIRA et al, 2003, p. 65). Logo, um professor nunca é neutro ao escolher um livro didático. É sempre levado em consideração uma perspectiva histórica específica ou uma linha teórica que ele tenha afinidade, o que nos remete à discussão acerca das relações de poder implícitas na adoção de um determinado livro. Segundo Kazumi Munakata, 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). Vale salientar, também, que o livro didático muitas vezes é usado pelo professor para preencher algumas lacunas que persistem desde sua formação.

Levando-se em consideração o debate proposto por Sebastian Conrad, pode-se perceber que a perspectiva histórico-global acaba por incorporar também os debates que atravessaram as Ciências Humanas em geral e a historiografia em particular durante o século XX. Nesse caso, pode-se destacar as diferentes reações ao estruturalismo na forma da micro-história, do retorno da narrativa, da ênfase na agência dos sujeitos e da releitura do papel estrutural do evento (NOVAIS; SILVA, 2011).

Dessa forma, a abordagem histórico-global visa a integração de forma crítica das várias abordagens que contribuem para com a construção de histórias de processos de integração, nas quais a modernização ocidental é um dos exemplos, e não a referência única da integração. O termo global implica na possibilidade do estabelecimento de contatos próximos ou remotos, sem que isto signifique instaurar um todo homogêneo ou unificado, pois os vácuos e incertezas são próprios do global.

Se bem a “globalidade” está vinculada a um processo contemporâneo, alguns especialistas têm estendido o conceito a toda a modernidade e posteriormente a todo processo de integração econômica e cultural dos “mundos conhecidos”. Essa perspectiva anda de mãos dadas com a noção de transnacionalidade, menos datado e mais plástico que o anterior. Como aponta Fonseca e Silva: Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas (FONSECA e SILVA, 2010, p. 24).

A proposta transnacional e conectada, ao contrário, busca reconstruir a estrutura da

narrativa histórica que se difundiu ao redor do mundo e no contexto escolar tradicional. Nesse caminho, auxilia a construção de uma nova narrativa histórica, em sala e para os alunos, já que nos obriga a rever as entrelinhas das generalizações já tradicionais. Como coloca Calvo (2016, p.12), quando conectamos realidades históricas aparentemente desconectadas, é possível:

1) educar o olhar dos alunos para compreensão das heterogeneidades em processos históricos aparentemente homogêneos, rompendo com o discurso generalista que caracteriza o saber histórico escolar; 2) desenvolver a percepção de que os fenômenos históricos sincrônicos não são lineares, sendo assim processos abertos com um amplo horizonte de possibilidades; 3) desconstruir os recortes nacionais como única forma de abordar a história, construindo recortes que privilegiem a integração dos conteúdos de História da África a História Geral, sem que haja um único centro narrativo; 4) desenvolver periodizações condicionadas pelas histórias conectadas que relativizem o enquadramento quadripartite tradicional e o universalismo europeu; 5) produzir uma percepção não evolucionista da própria identidade cultural, assim como da da alteridade, respeitando as diferenças sem hierarquizá-las; 6) construir categorias de análise capazes de relacionar os diferentes personagens espalhados pelo universo transnacional em questão. Além disso, do ponto de vista político-ideológico, acreditamos que o trabalho com histórias conectadas pode oferecer ao aluno uma História Geral mais justa e democrática, na medida em que abre espaço para a pluralidade de perspectivas históricas.

Calvo, J. (2016). Histórias conectadas: desafios para o ensino de história da África. *Revista Brasileira de História*, 36(73).

A História Global traz uma urgência concreta pautada em propor e estabelecer a leitura dos fenômenos históricos através de uma noção mais integrada de relações, experiências e do próprio tempo, e como este vem sendo discutido dentro das periodizações tradicionais da História, viabilizando então a elaboração de uma “nova história” ou melhor, de um novo método de entender as histórias já cristalizadas ou até mesmo sacralizadas (CROSSLEY, 2015, p. 20). Nesse aspecto, é importante entender que a radicalização da forma de ver os elementos históricos traz a compreensão de novos métodos e isso demanda tempo e compreensão de fronteiras que devem ser repensadas e reinterpretadas buscando pensar interpretações que vão romper com questões espaciais e cronológicas.

Ver a História de uma forma mais ampla está atrelado a entender as complexidades das relações ao longo dos séculos, é compreender que a história humana é pautada em diversos padrões de funcionamento e principalmente compreender que esses padrões se misturam e atuam de modo a coexistir. O caminho para isso é pensar a integração das comunidades ao redor

do globo:

A visão de curto prazo é cada vez mais uma maneira inadequada de encarar os desafios contemporâneos nacionais e globais [...]. O olhar de longo prazo nos permite questionar a ascensão de complexidades de longo prazo sobre muitas décadas, séculos ou milênios, e a [sic] distinguir o que é temporário ou contingente daquilo que é permanente e cumulativo entre nossos atuais desgostos globais. Também pode revelar estratégias alternativas de sociedades passadas (Armitage, 2014).

Aqui nos cabe citar o exemplo da expressão “Império”, o império nada mais é que uma comunidade que tem estruturas que as mantêm conectadas, estruturas essas que podem ser moedas, formas de governo ou uma razão pela qual lutar ou morrer. O conceito de integração então surge como aporte teórico para entendermos essa operação de imperialismo como uma rede de conexões que surge entre colônia e metrópole, e vice-versa. Nesse sentido, a História Global promove uma significativa amplitude de narrativas e de elementos dentro da historiografia e isso faz parte de um movimento bastante enriquecedor de repensar a História e trazer novas formas de se interpretar a partir de novos olhares, sendo esses olhares mais amplos. Le Goff (2001) alertou que o ofício do historiador envolve diversos aspectos e nenhum deles é ser sedentário ou burocrata. O historiador é um andarilho que deve se manter fiel ao exercício de explorar e aventurar.

É importante salientar que no Brasil ainda temos um longo caminho para fortalecer a História Global como corrente. Substituir dentro do cenário nacional a agenda muito voltada para uma construção encarcerada em questões, que limitam o ensino tanto da academia quanto da educação básica, leva tempo e o movimento precisa ser feito de maneira que afete inclusive aqueles que já saíram do âmbito acadêmico. Porém, isso não quer dizer que não temos um movimento bem interessante de mudança de perspectiva ao compreender o passado. Vale lembrar que a História Global, como já comentamos, é um mecanismo muito importante na quebra do eurocentrismo enquanto categoria, uma vez que ela se utiliza da macronarrativa para pensar as vozes silenciadas, tentando localizar a Europa na periferia e mostrar que o crescimento do continente se deu por relações de coesão e que nos permitem avaliar a história de uma perspectiva afroeuroasiática.

O caminho que a História Global vem construindo e seu impacto desde a década de 90 se traduz em uma resposta às mudanças tanto no aspecto da conjuntura do próprio período quanto em um anseio no que se refere aos sentidos metodológicos que a História vem tomando, a análise de maneira macroscópica dos territórios e civilizações são novas alternativas de pensar temporalidades. Temporalidades essas que vão subvertendo a construção tradicional, o

rompimento com a linearidade do eurocentrismo e a própria desconstrução das macronarrativas que permeiam o ensino. A História Global enquanto fenômeno da intelectualidade é extremamente significativa enquanto processo de criação e construção de um arcabouço vasto.

3.1 MUNDOS CONECTADOS: A HISTÓRIA ANTIGA ATRAVÉS DA HISTÓRIA GLOBAL

A antiguidade diluída no ensino de história antiga tem como principal contributo a possibilidade de se estruturar uma visão crítico-reflexiva tanto de si quanto do outro e como podemos e devemos compreender o existir em sociedade a partir da compreensão de diferentes grupos sociais. Como referencial teórico que aparará esta pesquisa, utilizaremos a perspectiva da História Global e Conectada, para compreender e produzir uma proposta metodológica e um material pedagógico, que reelabore e descentralize a questão da temporalidade e espacialidade da História da Antiguidade, mais especificamente, do período chamado da História Romana.

O recorte estabelecido e nomeado como História Antiga se estabeleceu como um período historiográfico que traz o “começo” ou a “formação” de uma gama de questões, tais como a construção de problemas, o surgimento de objetos de estudos e sobretudo o tal “berço”, como já falamos aqui no texto, de determinadas características que são ligadas de alguma forma a uma civilização e são utilizadas no decorrer do tempo por outras, através de uma transmissão pura como se o receptor fosse uma tábula rasa. As narrativas da antiguidade dentro da própria universidade, que seria um espaço muito mais coerente para se trabalhar de maneira menos eurocentrada, ainda tem muitos problemas na construção do currículo.

O eurocentrismo se estabelece como um dos principais problemas estabelecidos por essa forma de ver e entender o mundo. Ver os acontecimentos e experiências de ordem grega ou romana como o início de tudo é o primeiro passo para a construção de uma trajetória que nos levaria ao mundo moderno, não só privilegia as tais “contribuições” desses povos como marginaliza todo e qualquer contributo de outros povos a um papel secundário (Guarinello, 2004; Vlassopoulos, 2007, p. 2). O caminho então é de uma “renovação” dentro da História Antiga que vem sendo transformada por um trabalho que seja mais consciente dos próprios limites da pesquisa e da leitura dos objetos, do intercâmbio cultural entre os povos da antiguidade.

A metodologia aplicada durante a modernidade e a idade contemporânea estabeleceram discursos que levaram a antiguidade a ser conhecida como uma temporalidade de nações,

nações essas lidas com os filtros de hoje e de forma singulares como se fossem unidades, construíram-se narrativas históricas de civilizações antigas, que foram o começo de tudo como as grandes contribuintes para a história do mundo como se nada acontecesse em paralelo a elas. Para o estudante do ensino básico, a História Antiga surge como uma possibilidade de construir além do conhecimento histórico, de ir além e compreender as experiências vividas pela humanidade. A BNCC traz uma problematização que já discutimos como uma tentativa de construir uma visão mais ampla, ou seja, mais global.

O aspecto cronológico da antiguidade é uma saída para trazer essa amplitude, porém é também um elemento a se problematizar, já que ele é o principal entrave na concepção dessa visão globalizante. Além das exclusões da antiguidade africana e da historicidade indígena, temos também uma exclusão dos diálogos com os processos históricos da Ásia. O texto da BNCC ainda traz as construções da cultura da Grécia e Roma como elementos pertencentes ao processo de construção das identidades dos povos, que coexistiam com os aspectos greco-romanos. Romper com a visão da continuidade é uma das principais e mais importantes discussões que impactam a História Global na História Antiga, as tentativas de reformulação do currículo estão muito longe de trazerem resultados satisfatórios. A troca é fundamental para o entendimento da importância das integrações e da compreensão da importância das conexões como ponto de partida para o entendimento.

Isto porque, sendo certo que as trocas de bens, pessoas e ideias e as interações entre grupos e sociedades (mesmo que ao longo de grandes distâncias) têm sido uma característica da vida humana no planeta desde o seu começo, alguns destes vínculos dentro da «rede humana» global foram essenciais para a composição social das sociedades, enquanto outros foram meramente acidentais e efêmeros. A magnitude do seu impacto dependeu, sobretudo, do grau de integração - material, cultural e político que o mundo, à data, havia atingido (CONRAD, 2019, p. 88).

O Mediterrâneo é palco das relações entre os povos da antiguidade e nas suas margens se apresentam a grande parte das trocas que irão permitir que nos inclinemos a refletir um mundo antigo diverso e plural. As cidades portuárias são um laboratório dessa compreensão ampla do que essas relações podem estabelecer. Ao olharmos para o corpo arquitetônico e para as próprias construções desses lugares, entendemos o quanto esses povos trazem contribuições e suas impressões uns para os outros. Traremos alguns exemplos, que podem nos ajudar a refletir essa concepção de troca com o mar Mediterrâneo de grande estrada.

É importante discutir o conceito de fronteira da antiguidade, que é muito menos rígido, portanto naturalmente será distante da noção que temos de fronteiras comerciais, tais como os “empecilhos” alfandegários e todas as outras questões que envolvem. No que se refere a

fronteiras, aqui também nos utilizaremos de Guarinello (2010) para compreender que esse conceito em nada deve nos remeter a muros rígidos ou, como na modernidade, a uma divisão estadual, o que temos aqui é muito mais subjetivo e sobretudo fluido, mantendo a dinâmica de separação, mas que deve nos instigar a pensar sobre contato entre povos, convívio e alteridades. O Mediterrâneo como sempre será nosso ponto de observação, sendo palco para a análise de conceitos como os que trabalhamos para entender as circularidades a serem analisadas. O comércio como percebemos é o principal mecanismo de crescimento e de trocas culturais, este tem um papel muito importante no que se refere ao mundo romano. A economia imperial tem como aporte a cobrança de taxas alfandegárias e uma gama de portos protegidos por essa tarifa, além de estradas que facilitavam junto ao comércio marítimo as trocas comerciais.

Esse desenvolvimento traz à tona a necessidade de estímulo à construção naval e à confecção de navios mercantes, que tivessem capacidade para transportar um número grande de cargas. O comércio cria então uma ponte cultural entre cidades e por conseguinte outros povos. A gama de manufaturados produzidos e comprados por cidadão de todos ao redor do Mediterrâneo é um quadro da nossa abordagem do aspecto comercial como difusor de cultura e propulsor das circularidades. A intensa comercialização e o crescimento tanto em quantidade quanto em tamanho dos navios, que atracavam nos portos para escoamento dos mais diversos produtos, como artesanato, grãos, vinhos e azeite, nos dão a consistência material da interação de que tanto nos utilizamos. Nesse sentido destacamos o porto de Ostia, como exemplo de um cenário geográfico que nasce para um objetivo e acaba despontando para outro em função da intensa movimentação comercial.

Por que escolher uma cidade no contexto romano, já que estamos falando da necessidade da desconstrução eurocêntrica? A História de Roma sempre foi localizada de forma equivocada na História da Europa, pois essa noção não existe para a antiguidade, a simples ideia de oriente e ocidente é uma construção posterior. As fronteiras desse período são outras. O Império Romano por exemplo, que está inserido na rede do Mediterrâneo, é pensado como um miniprocessamento de integração e globalização, que se expande e representa um modelo de integração e esfera de poder. A categoria de Impérios-mundo se destaca nas análises de Finley, Eisenstadt, Polanyi, entre outros. Construções que abriram o caminho para a criação dessa estrutura, que além de ter o dinamismo tão buscado, demonstra a relação entre periferia e centro. Segundo Wallerstein (1974), podemos perceber a existência de semiperiferias utilizando uma visão mais moderna daquele contexto.

Estes seriam grupos intermediários, que possuem relações “privilegiadas” com comerciantes, por exemplo, e isso nos permite pensar uma relação de conectividade inserida

nesse contexto, uma noção de circularidade que vai além da geografia do lugar, demonstrando que as “fronteiras”, que a modernidade pensa para a antiguidade, não cabem na realidade desse período. Ainda nessa linha, é perceptível que os limites, ainda que imaginários dos impérios-mundo, não são nem de longe homogêneos, mesmo quando existe uma delimitação territorial ou uma cultura nacional. O império-mundo funciona como uma rede, que tem vários nós e esses nós funcionam de forma independente, apesar de voltados para o centro:

“Impérios-mundo” são vastas estruturas políticas (no ápice de um processo de expansão e contração que parece ser seu destino) e encompassam uma grande variedade de padrões culturais. A lógica básica do sistema é a extração de tributos de produtores diretos (majoritariamente rurais), que em situações diferentes seriam autoadministrados localmente, tributos que são passados para o centro e redistribuídos para uma fina, porém importante, rede de oficiais (RENFREW, 1987, p. 317).

Segundo Wickham (2019, p. 317), a noção de império-mundo facilmente poderia ser vista como o capitalismo visto no mundo moderno, que se expande, tem teias ao redor de vários espaços e permite a integração de povos ou comunidades de diferentes ideais, obviamente guardada suas devidas proporções. No caso do império-mundo localizado em Roma, este sempre foi visto como central e como um dos basilares da História Europeia. Do ponto de vista geográfico, Roma nem estava no centro, e sim numa grande extensão de Leste a Oeste, tendo ligações ao longo de todo Mediterrâneo e sendo vizinha de outros impérios, o que confere uma noção de quebra desse tal centro. O Império Romano tinha “tentáculos” em regiões da Ásia, África, entre outras, zonas que tinham comunicação com o Império, mas que não eram totalmente dependentes.

A realidade do contexto romano é que se faz impossível estabelecer uma análise desse sistema-mundo apenas pelo viés econômico, pois todas as estruturas estão ligadas nesse período. A exemplo disso, utilizaremos o exemplo do uso do vidro pelos romanos, o material que não tem uma data correta para sua descoberta, mas estima-se que seja em 2.500 a.C., no território da Mesopotâmia e do Egito, geralmente na cor azul. É uma cidade que surge em um cenário, onde Roma necessita de um suporte marítimo e de uma via tanto para receber mercadorias quanto para exportar o fluxo desses produtos para províncias mais distantes. A cidade portuária, que se liga ao Mediterrâneo, através da foz do Rio Tibre, se insere num contexto de necessidade de escoamento para dar continuidade à expansão do Império, Ostia, que era uma vila pequena com trabalhadores que se dedicavam à extração de sal. Essa expansão inaugura um novo momento quando o controle político romano entra em conexão e continuidade marítima. A fundação de Ostia traz um importante momento para a organização

fluvial e costeira, traçando linhas de comunicação e sobretudo trazendo o desenvolvimento econômico daquela região, que fora escolhida principalmente por sua localização próxima à foz, mas também pela proximidade com as salinas e um tempo depois de sua fundação temos a construção de estradas que comunicavam interior e litoral.

Descobertas arqueológicas trouxeram à tona a presença de grandes armazéns e centro comerciais, teatros e pátios, que eram importantes pontos de encontros de negócios. Tibério, por exemplo, ergue um Fórum e um Capitólio. A expansão do Império acompanha o crescimento da demanda de cidadãos romanos por bens e mercadorias de países e províncias distantes. Podemos afirmar que Ostia cresce em estrutura sob uma rede de intervenções de diferentes imperadores: Calígula³³ manda construir canalizações para o abastecimento de água; Cláudio³⁴ forma a brigada de incêndio; Antonino Pio³⁵ ordena a construção de toda rede de casas de banho; Maxêncio³⁶ funda a casa da moeda e as intervenções seguem com os próximos líderes do Império; Adriano³⁷ transformou a cidade em um posto de defesa militar e em um entreposto comercial, onde os mais diversos produtos foram comercializados. A 30km de Roma, hoje Ostia Antica guarda um valioso sítio arqueológico na Itália. A cidade portuária fundada no século IV a.C. teve seu crescimento em paralelo à cidade sede, Roma. Nas ruínas preservadas, encontramos teatros, termas, fóruns, aquedutos e banheiros públicos, o que demonstra um desenvolvimento estrutural bem destacado.

O porto de *Ostia* recebeu as mais variadas mercadorias e matérias primas conhecidas naquele período, sua localização na foz do rio Tibre demonstra o quanto essa cidade estabelece não só o contato para si, mas também para o Império. Através das ruínas dos armazéns e fabricas percebemos produtos que foram enviados inclusive à Roma. A cidade tem como características importantes sua função de integração tanto política quanto econômica do Alto Império tanto pela sua posição estratégica quanto pelo seu espaço bem utilizado para servir a esse propósito,

³³ Caio Júlio César Augusto Germânico (em latim Gaius Julius Caesar Augustus Germanicus; 31 de agosto de 12 d.C. — 24 de janeiro de 41), também conhecido como Caio César ou Calígula (Caligula), foi imperador romano de 16 de março de 37 d.C., até o seu assassinato, em 24 de janeiro de 41.

³⁴ Tibério Cláudio César Augusto Germânico (em latim Tiberius Claudius Caesar Augustus Germanicus; Lugduno, 1 de agosto de 10 a.C. — Roma, 13 de outubro de 54 d.C.) foi o quarto imperador romano da dinastia júlio-claudiana e governou de 24 de janeiro de 41 d.C. até a sua morte em 54. Nascido na atual Lyon, na Gália, foi o primeiro imperador romano nascido fora da península Itálica.

³⁵ Antonino Pio (em latim: Antoninus Pius; 19 de setembro de 86 — 7 de março de 161), foi imperador romano de 138 a 161. Foi o quarto dos “cinco bons imperadores”, sucedendo a Adriano, que o adotara como filho.

³⁶ Magêncio, Maxêncio, Maximiano II ou Maximino (dependendo da tradução), em latim: Marcus Aurelius Valerius Maxentius Augustus; 278 — Roma, 28 de outubro de 312, foi um usurpador e imperador romano entre 306 e 312. Era filho do imperador Maximiano e genro de Galério.

³⁷ Públio Élio Adriano (em latim: Publius Aelius Hadrianus; 24 de janeiro de 76 — 10 de julho de 138) foi imperador romano de 117 a 138. Pertence à dinastia dos Antoninos, sendo considerado um dos “cinco bons imperadores”.

sobretudo pela construção de portos, armazéns, fabricas, praças comerciais, entre outros que movimentam uma cidade que respira essas trocas. O impacto do ponto de vista comercial é intenso quando se nota através do sítio arqueológico de *Ostia* o quanto aquela cidade respirava a atividade portuária. Os mosaicos e ornamentações carregam consigo imagens de animais marinhos e divindades ligadas ao mar, como nas imagens abaixo:

Figura 18 – Mosaico de representação de venda de peixe.



Fonte: Disponível em <https://www.romapravoce.com/ostia-antiga-roma/>.

Figura 19 - Mosaico com criaturas marinhas.



Fonte: Disponível em <https://www.romapravoce.com/ostia-antiga-roma/>.

O estabelecimento da cidade de Ostia como uma colônia essencialmente mercantil é facilmente percebida em seu corpo arquitetônico. São diversos prédios públicos destinados ao comércio, destaca-se ainda a Praça das Corporações por ser um espaço voltado para o uso dos comerciantes tanto locais como de outras províncias romanas. A Piazzale di Corporazione ou Praça das Corporações, centro comercial de Ostia, é formado por muitos boxes onde todos os produtos produzidos ou importados para a cidade eram ali vendidos

Figura 20 - Ruínas da cidade portuária romana de Ostia Antiga, localizada próxima à atual cidade de Roma, Itália.



Fonte: ITÁLIA GUIDES. Ostia Antiga: o porto de Roma. Roma: Itália Guides, 2022. Disponível em: <https://www.italyguides.it/pt/lazio/ostia-antica>.

Figura 21 - Mosaico romano representando um elefante, localizado nas ruínas de Ostia Antiga, próximo a Roma, Itália. Parte da loja ou guilda.



Fonte: Fonte: ITÁLIA GUIDES. Ostia Antiga: o porto de Roma. Roma: Itália Guides, 2022. Disponível em: <https://www.italyguides.it/pt/lazio/ostia-antica>.

Um importante detalhe é que o chão de cada box tinha mosaicos como o que era comercializado e o comércio era extremamente diversificado. Ostia possui uma história quase tão longa quanto a de Roma. Nota-se então que a cidade, além de um ponto de conexão importante com o Mediterrâneo, também nos faz compreender o quanto cidades com esse tipo de atividade têm diluído, em sua cultura e cotidiano, características fruto das trocas com outros povos, haja vista a movimentação ao longo de todo o dia no centro e porto ali localizados.

Figura 22 – Porto de Ostia.



Fonte: Antigo Porto de Ostia (Desenho de Braun e Hogenberg). Disponível em: <https://viagemitalia.com/ostia-antica-em-roma/>.

O mar Mediterrâneo não só facilitou a movimentação de mercadoria, mas também tornou possível o diálogo e a circularidade cultural intensa na antiguidade. Por ser a principal forma de deslocamento dos povos, temos uma forte interação sendo feita entre as mais diversas culturas, ou seja, o que erroneamente foi colocado na modernidade como culturas que são singulares, na verdade são frutos dessas intersecções feitas no que Michel Gras chamou de “cimento líquido”. Para entendermos tais questões, nos deparamos com dois conceitos importantes: fronteiras e identidades, e esses conceitos devem ser trabalhados no plural porque estamos falando de múltiplas situações que não nos permitem enrijecer, e sim entender quais

foram as adaptações e como foram as inclusões para a tal construção social feita a partir desses laços comerciais. Trabalharemos aqui a noção de identidade trabalhada por Guarinello (2010), que a traz como uma construção social, sendo o contexto romano um território de intensa negociação de identidades e afrouxamentos em decorrência do seu projeto de expansão, a identidade romana nesse sentido se molda ao momento e principalmente à necessidade.

Essa identidade está imersa em multiplicidade e mudança, a prova disso se dá na dificuldade em descrever uma persona definitiva de um romano, por mais que as obras oficiais tentassem fazer isso muitas vezes. Havia uma identidade que era requerida, mas existiam outras expressões estabelecidas na convivência com os mais diversos povos, que circulavam no espaço público cosmopolita como o romano. Uma cidade portuária e fluvial como Ostia é um cenário extremamente rico para entendermos esse tipo de simbiose cultural estabelecida em grandes centros comerciais, onde os povos coexistem e convivem. Ser romano variava entre as províncias e não temos uma romanidade singular e nenhum povo do lácio pode ser identificado como o romano “original”, por existir essa intensa movimentação de culturas (REVELL, 2009, p. 38).

O romano tem uma característica muito peculiar de expansão e até mesmo de superstição, que é a aderência às tradições dos povos que eles dominavam, essas incorporações traçavam novos costumes, novas divindades e até mesmo novos valores no cotidiano destes. Esse era um ponto de extrema eficácia no que dizia respeito ao seu poder expansionista. No que se refere a fronteiras, aqui também nos utilizaremos de Guarinello (2010) para compreender que esse conceito em nada deve nos remeter a muros rígidos ou, como na modernidade, a uma divisão estadual, o que temos aqui é muito mais subjetivo e sobretudo fluido, mantendo a dinâmica de separação, porém deve nos instigar a pensar sobre contato entre povos, convívio e alteridades.

Vemos um movimento de transformação muito grande no que diz respeito ao processo imperialista, que vai expandir e fortalecer a conexão de Ostia com o Mediterrâneo, que foi o grande palco para a observação de conceitos, como os que trabalhamos para entender as circularidades a serem analisadas. No porto se recebe produtos do oriente e de praticamente todo o Império, o que torna a cidade uma das mais importantes colônias, esse título era concedido através de uma *lex coloniae* e permitia o aumento da autonomia e eleições magistras próprias. O comércio, como percebemos, é o principal mecanismo de crescimento e de trocas culturais, este tem um papel muito importante no que se refere ao mundo romano. A economia imperial tem como aporte a cobrança de taxas alfandegárias e uma gama de portos protegidos por essa tarifa, além de estradas que facilitavam junto ao comércio marítimo as trocas

comerciais. Esse desenvolvimento traz à tona a necessidade de estímulo à construção naval e à confecção de navios mercantes que tivessem capacidade para transportar um número grande de cargas. O comércio cria então uma ponte cultural entre Império e outros povos. A gama de manufaturados produzidos e comprados pelo povo romano se estabelece com bastante força.

Figura 23 - Ânfora enterrada no chão para conservar o conteúdo que poderia ser vinho ou azeite.



Fonte: disponível em <https://post-italy.com/passeio-em-ostia-antica-roma/>

Nesse aspecto chegamos em um ponto interessante sobre as trocas culturais ali estabelecidas. A imagem ao lado apresenta muitos ânforas, os quais são jarros de terracota que são enterrados dessa forma para ficar numa temperatura ideal, para a preservação do conteúdo, que poderia ser vinho ou azeite. O material utilizado para servir esse tipo de produto por muito tempo foram essas ânforas, que são feitas de cerâmica terracota, porém arqueólogos encontraram vestígios de materiais em metais e o mais interessante foram os vestígios de vidro encontrados. A importância desse achado arqueológico se dá pelo fato de que o vidro romano nasce de uma profunda interação cultural com outros povos, até que eles fossem capazes de fabricar e até mesmo inovar na produção com imagens.

Faremos uso da materialidade do vidro e da política da Anonna como canal de entendimento para essa noção de circularidade, ambos se utilizando do porto de Ostia, o que

contribui para a discussão da importância dos portos na circularidade. Começamos com o vidro, sua origem remete aos mesopotâmicos, depois foram achados nos artefatos egípcios, fenícios, gregos e etruscos. O vidro surge de maneira natural através de erupções vulcânicas, por descargas elétricas e meteoritos, e pesquisas demonstram que o faraó Tutmés III já possuía um cálice de vidro que hoje está em exposição no museu de Monique, na Alemanha.

Figura 24 - Jarros de vidro azul romano (séculos III-IV dC), de Colônia, Alemanha. O vidro de cor azul é feito desde o início da fabricação de vidro. A maior parte do vidro azul recebe sua cor do óxido de cobalto ou do óxido de cobre finamente moído e adicionado ao vidro fundido. O cobre é um corante mais delicado que o cobalto. Requer apenas uma pequena quantidade de óxido de cobalto para produzir um azul profundo e rico.



Fonte: Recipientes e ânforas de vidro da Roma Antiga. [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. Fotografia.

Sua utilização se dava de maneira muito aquém de sua capacidade, inicialmente eram feitas joias ou esculturas vendidas a um preço altíssimo por serem trabalhosas e se utilizarem de uma técnica síria de sopro. E bem nesse aspecto, temos uma importante constatação de uma troca cultural bastante significativa e frutífera para Roma. O uso do sopro para dar forma ao vidro chega no território romano, quando a Síria se encontra sob seu domínio e logo é identificada uma função para aquele material, que seria a conservação de bebidas e azeites, pois o vidro fazia com que os cheiros não ficassem impregnados nos ambientes

A atividade arqueológica romana recupera objetos de vidro em quase todas as colônias do Império, tendo as mais diversas funções, sejam elas domésticas, de transporte, industriais ou até funerárias. O ponto de convergência que temos com a cidade de Ostia é que o vidro fora utilizado para a construção de janelas e mosaicos de embarcações romanas. O vidro inicialmente era comercializado e comprado dos fenícios e egípcios, até que se inicia a confecção própria na metrópole e nas colônias, sempre aperfeiçoando as formas e as pinturas. As fábricas de vidro romanas trouxeram múltiplas funções para o material, tais como a produção de janelas para os mais diferentes ambientes e a fabricação de navios fundidos, sendo os navios italianos conhecidos por terem cores mais vivas.

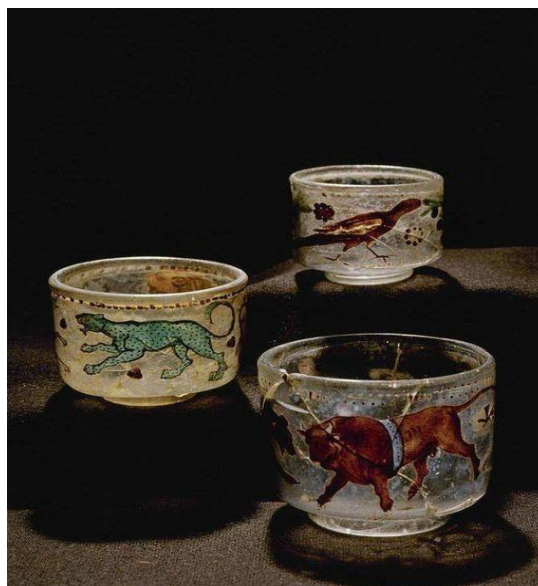
O comércio de vidro no Mediterrâneo é extremamente intenso e existe uma diferença entre os tipos de vidro fabricados. Diversas formas de fabricação de vidro e fornos foram encontradas em Israel, Espanha, Gália e Itália. Os vidros de origem romana chegam até o Afeganistão, Índia e China onde foram encontrados em tumbas imperiais. Outro aspecto a se destacar é que perfumes e vidros, que eram feitos na Síria e no Egito, eram vendidos para os romanos, que viviam esse apogeu do Império e buscavam artigos que remetessem ao luxo e prestígio. Foram os romanos que primeiramente identificaram o uso do vidro para conservar esse tipo de produto como na imagem abaixo. A importação do vidro se espalha pela Hispânia, Panônia, Bretanha. Em sua maioria para transportar vinho e óleo. As colônias centro do império consumiam produtos do oriente, mais precisamente com a Índia. A elite romana desenvolveu interesse em especiarias indianas que custavam valores altíssimos e demonstra outro ponto de circularidade entre povos através das trocas comerciais.

Figura 25 - O delicado recipiente de vidro bem preservado, quase cheio do que é quase certeza do azeite solidificado, vem de uma das antigas cidades romanas (provavelmente de Herculano), que foram destruídas pela erupção do Monte Vesúvio em 79 d.C. Exibida no Museu Arqueológico Nacional de Nápoles (MANN).



Fonte: <https://museoarcheologiconapoli.it/>.

Figura 26 - Copos romanos de circo em vidro pintado, século II dC. Encontrados em Varpelev, Dinamarca. Museu Nacional Copenhague, Dinamarca.



Fonte: <https://en.natmus.dk/>.

Pensar a partir de Roma, nos faz compreender um aspecto extremamente importante de sua condição comercial, percebemos uma rede vasta de comércio no Império a partir de uma

estrutura que conta com distribuição e troca, tendo o mercado um papel significativo como aponta Temin (2006), quando discute como a força comercial contribuiu para o entendimento da complexa rede de contágios entre a cidade imperial com outras regiões. São documentações e até mesmo um documento que registra um empréstimo para uma viagem ao mar Vermelho. É interessante pensar como a alimentação em Roma nos diz muito sobre suas conexões que são as mais variadas, indo da África até a Sardenha, importando produtos como grãos e azeite, Sendo os grãos muitas vezes utilizados como pagamento dos tributos através da *annona*³⁸, esse material é o que mais aparece em comercializações em navios de caráter privado. A navegação é um ponto e o comércio contribui para exercer mecanismos que põem em prática a conexão que tanto observamos nessas relações.

Figura 27 - Denário de Nero, mostrando a figura simbólica da Anona.



Fonte: Classical Numismatic Group, Inc.

A imagem abaixo representa a imagem de Annona, a divindade italiana da abundância e dos suprimentos.

³⁸ Na cidade de Roma, a existência de uma ração de trigo fornecida pelo Estado remonta a 440 a.C., quando foi nomeado um Prefeito da Anona (Praefectus Annonae). Observa-se, contudo, que durante muito tempo, a Anona foi somente uma medida emergencial, para fornecer alimentação em tempos de secas ou crises excepcionais de abastecimento. A Anona era personificada como uma deusa e a distribuição dos grãos era feita no vetusto Templo de Ceres, construído em 493 a.C., na colina do Aventino, próxima ao Circo Máximo. Posteriormente, com a progressiva concentração da terra nas mãos de grandes latifundiários, enriquecidos pelas conquistas romanas (um fenômeno que contribuiu para o aumento do proletariado e o decorrente crescimento da população urbana de Roma), a facção dos Populares no Senado Romano passou a defender o fornecimento permanente de grãos aos cidadãos livres de Roma, vendidos a preços subsidiados. Assim, a Prefeitura da Anona ficou encarregada de coletar os tributos pagos em gêneros, como era o caso do trigo, e vendê-los a preço baixo para a população pobre da cidade. Os irmãos Graco, que ocuparam o cargo de Tribuno da Plebe, defenderam essa política e Caio Graco fez promulgar, em 123 a.C., uma lei específica nesse sentido. Acessado em 15 de maio de 2024 <https://historiasderoma.com/category/anona/>.

Figura 28 – Annona (Itália), Demeter (Grécia).



Fonte: <https://www.artesia-encheres.com/en/catalog/156488-arts-premiers-andamp-civilisations-from-the-collection-of?saleSlug=arts-premiers-andamp-civilisations-from-the-collection-of&>.

Annona presidia a colheita de um único ano, portanto era uma deusa de ritos anuais, tinha ainda como atribuições a proteção dos meios de transporte dos cereais, também por sua manutenção e justa distribuição. A divindade era adorada junto com Libera, Liberalitas, Copia e Abundantia, que são todas deusas da colheita. Representavam portanto a garantia de uma colheita anual em função dos ritos e das ações de graças e festas da colheita promovidas em seu nome, nome esse que deriva de Annualis, relativo ao que ocorre todos os anos.

Figura 29 - O reverso de um denário de Antonino Pio mostrando Annona / O reverso de um denário de Antonino Pio mostrando Annona.



Fonte: Disponível em <https://ancientrome.ru/ac/coin.htm?id=20>.

Essas duas moedas foram emitidas por Antonino Pio, em 148-149 dC e 153-154 dC, respectivamente, e mostram Annona, uma personificação do fornecimento anual de grãos a Roma. Mais à direita, ela segura uma âncora de navio na mão esquerda, indicando que o milho está chegando por mar (do Egito). Na mão direita, ela segura duas espigas de milho sobre um modius, que já contém uma cabeça de papoula. Não tenho certeza do que Annona está fazendo com a mão esquerda na moeda da extrema direita. Parece que ela está colhendo cabeças de papoula em um modius na proa de um navio. As descrições padrão dizem que ela está “pousando a mão” em um modius. Na mão direita, ela segura as habituais duas espigas de trigo. A imagem de Annona tornou-se bastante complexa. Na extrema esquerda abaixo está um denário de Antonino Pio, no qual Annona está de pé, segurando o leme de um navio em uma das mãos e um modius completo na outra. Seu pé esquerdo está levantado e colocado na proa de um navio.

A imagem de Annona tornou-se bastante complexa. Na extrema esquerda abaixo está um denário de Antonino Pio no qual Annona está de pé, segurando o leme de um navio em uma das mãos e um modius completo na outra. Seu pé esquerdo está levantado e colocado na proa

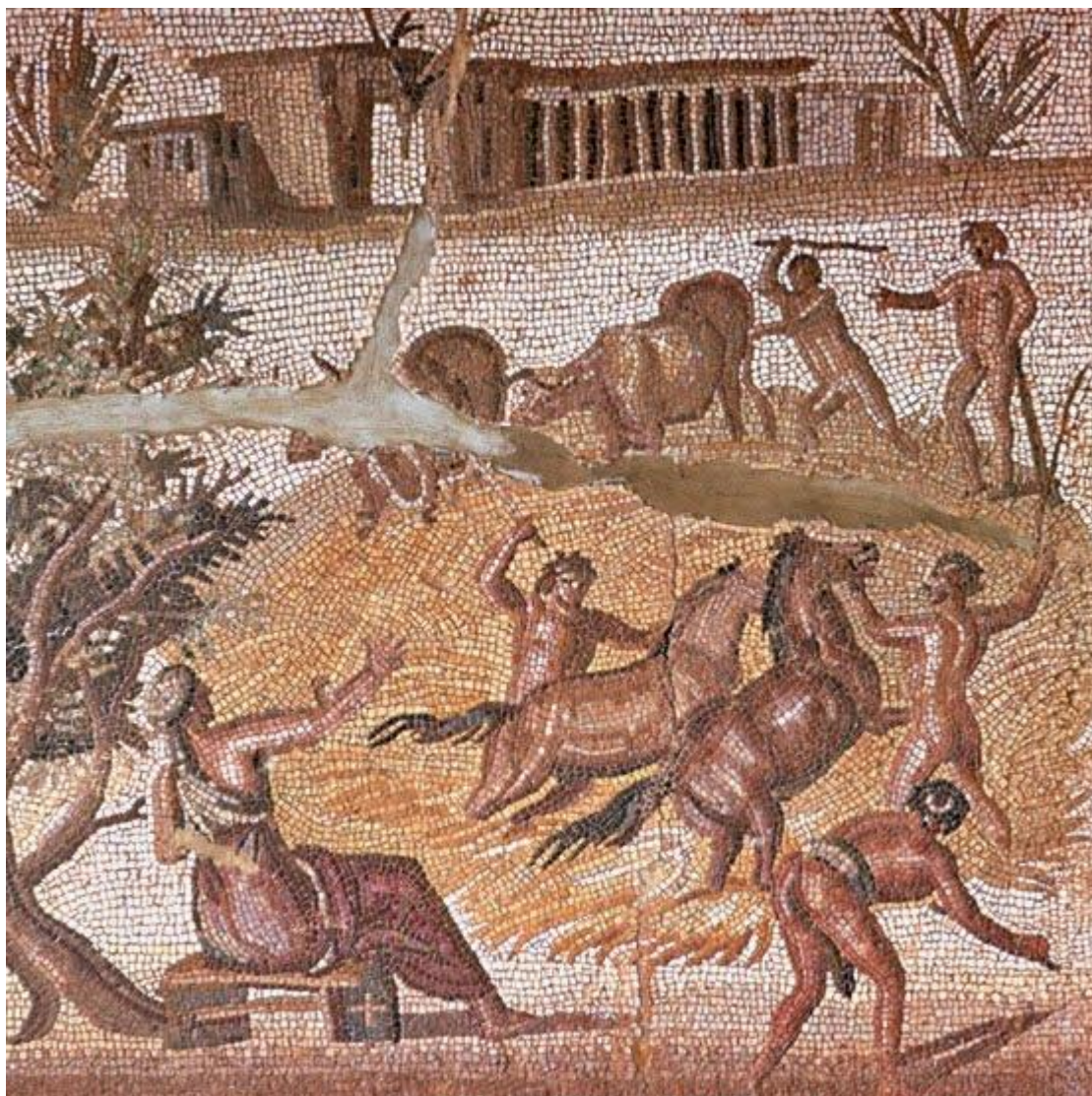
de um navio. A outra moeda é um denário de Cômodo. À direita de Annona, está a popa de um navio. Parece que há algo no navio, mas provavelmente é a mão esquerda de Annona com uma manga arrastada. Nesse braço ela segura uma cornucópia, símbolo de abundância. Na mão direita, ela segura uma estatueta de Spes, deusa da esperança, ou pode ser Ceres, símbolo da agricultura – é difícil dizer, e no chão à esquerda, está um modius com quatro espigas.

Figura 30 - O reverso de um denário de Antonino Pio mostrando Annona / O reverso de um denário de Cômodo mostrando Annona.



Fonte: <https://ancientrome.ru/ac/coin.htm?id=20>

Figura 31 - Mosaico romano representando cena de trabalho agrícola realizado por escravos.



Fonte: Disponível em <https://imperiumromanum.pl/en/article/perpetual-lease-in-the-roman-law/>.

A *Anonna* nos ajuda a compreender também a importância do porto, pois sua existência só era possível diante da existência de um excedente agrícola e de uma rede que fosse bem-organizada. As estradas romanas e o transporte feito por animais não funcionavam da forma esperada por uma questão física e de estrutura dos arreios usados nos bois. Os bovinos não conseguiam transportar cargas muito pesadas sem serem sufocados pelos arreios:

Figura 32 - Relevo de calcário conhecido como colheitadeiras, representando uma carruagem puxada por uma mula carregando um barril da colina de Forks. Civilização Galo-Romana, século II - Langres, Musée Saint-Didier.



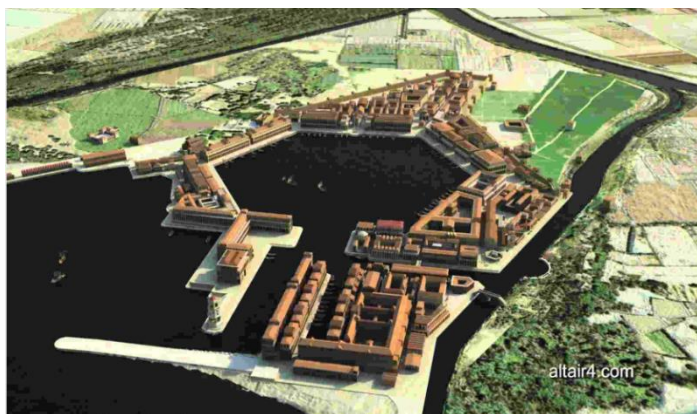
Fonte: Disponível em <https://blogostelle.com/2015/05/25/les-monuments-fleurissent-en-gaule-romaine-2/26-chariot-transport-mulets-gaule-romaine-marsailly-blogostelle/>.

Para manutenção dessa dinâmica já cultural da política romana, era necessário se apropriar dos excedentes agrícolas de outras regiões, tais como: Sicília, Egito e África do Norte, e a ligação desses lugares em relação a Roma se dá pelas conexões marítimas. Roma dependia fortemente do fornecimento de grãos do Egito. A fertilidade das terras ao redor do Nilo permitiu ao Egito exportar grandes quantidades, durante a maior parte do período do império uma doação gratuita de milho foi distribuída aos pobres de Roma. A partir do século III, foi primeiro cozido em pão, parar com essa prática teria causado tumultos. A garantia de um bom suprimento e o crédito por fornecê-lo eram temas comuns nas moedas. Roma organiza no contexto imperial um interessante sistema de responsáveis pela logística e funcionamento dos portos e todo o desenrolar fluvial são particulares controlados pelo estado romano, que cuidam dos portos construídos pelo Império, a exemplo disso temos o porto e os armazéns de Ostia, que além de possibilitar o escoamento e recebimento da produção, também possui o lugar para que os grãos produzidos fossem armazenados.

Notamos que é necessária uma revitalização de alguns conceitos pré-estabelecidos ao longo da História, no que se refere ao uso da antiguidade como berço da cultura, das técnicas e sobretudo das mentalidades. Um olhar mais cuidadoso para o período em questão precisa

inicialmente estar despidido dos filtros da modernidade e depois deve-se entender que circularidade e contato entre os povos é o que marca a História Antiga, seja ela de Roma ou de qualquer outro território estabelecido nesse tempo histórico. A História Global parece ser o instrumento facilitador dessa compreensão, que nos faz pensar em coexistência e conexão, em circularidade.

Figura 33 - Porto de Ostia Antica reconstruída em 3D, Angelo Coccettini. reconstruiu a cidade em imagens virtuais, apoiadas em documentos científicos.



Fonte: <http://www.colonia-ostiensis.com/index.php/en/home-page-en/>.

Figura 34 - Porto de Ostia, foto aérea das ruínas.



Fonte: <http://www.colonia-ostiensis.com/index.php/en/home-page-en/>.

Figura 35 - Uma ideia de como poderia ter sido o antigo porto de Ostia pode ser vista numa reconstrução feita por Ignazio Danti em 1582, que hoje se encontra exposta na Galeria de Mapas dos Museus do Vaticano (Musei Vaticani).



Fonte: <http://www.colonia-ostiensis.com/index.php/en/home-page-en/>.

3.2 OS VÁRIOS MUNDOS: HISTÓRIA E ANTIGUIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pensar a História Antiga dentro do ensino básico é sempre um movimento, que nos exige um olhar delicado, sabemos que existe uma dificuldade em se levar discussões da universidade para os bancos escolares e, em se tratando da antiguidade, isso se torna ainda mais difícil pelo próprio distanciamento que existe entre os alunos e o tema, que foi muito estabelecido pela maneira como essa temporalidade foi construída em sala de aula. São muitas as questões que dão esse resultado, tais como a própria formação do profissional da educação. A disciplina de História Antiga sofreu vários recortes ao longo da trajetória brasileira e o professor acaba saindo da academia com uma visão um tanto reduzida das temáticas estabelecidas, a menos que se integre a um grupo de pesquisa ou seja seu ponto de interesse. Ao chegar na escola, a reprodução de certos estereótipos é um caminho confortável e se o livro didático, que é o instrumento de suporte, não estiver atrelado às reconstruções da área, essas discussões vão fornecer ainda mais munição para criação de senso comum e de certos comportamentos cheios de preconceito e visão limitada.

Já falamos sobre algumas mudanças feitas na BNCC, ao longo do tempo, na construção do currículo e como esse discorre sobre a antiguidade. A História tem como responsabilidade

a construção de um caminho para que o aluno venha a exercer sua cidadania, saiba viver em uma sociedade plural, tenha senso de alteridade e sobretudo tenha a possibilidade de existir em um tecido social, porém não existe uma concepção de uma democracia brasileira e parece que de alguma forma se volta à História Antiga de outrora, pois existem alguns conteúdos que são atrelados ao período de maneira que se localizem como clássicos e outros que ficam de fora como se não existissem nesse período, o que sempre reforça a hierarquização dos continentes. Ainda existe uma gigantesca falha em como a cultura do povo africano e das Américas é vista pelo livro didático. Nesse sentido, o ensino não está conectado a discussões que são feitas na perspectiva de superar os modelos pré-formatados e principalmente a ideia de superioridade que alguns conteúdos têm em relação a outros, já que a divisão utilizada continua a mesma e nesse sentido a História Antiga, a que nos debruçamos, é a História Antiga do Ocidente ou Clássica como usualmente é conhecida.

Falar da BNCC e do ensino de História Antiga parte com muito vigor de um cuidado com o livro didático e com as habilidades que estão sendo articuladas em sala de aula dentro das aulas de História. Em certo aspecto, os livros tentam acompanhar de alguma forma as discussões promovidas pela Base Nacional, alguns materiais didáticos buscam reformular e pensar em novos formatos para conteúdos intensamente trabalhados ao longo do tempo. Ao olharmos para os livros, principalmente do ensino fundamental, vemos a divisão tradicional de temporalidade, mas existe a inserção da discussão da história de povos que antes não apareciam. Todavia a centralidade ainda está em Grécia e Roma, sendo trabalhados de maneira singular e com capítulos particulares. Usaremos uma coleção do ensino fundamental para construir nossa discussão, pois os livros do ensino médio, a partir dessa nova concepção, divididos por temáticas e nunca deixam claro qual conteúdo estão trabalhando.

As escolas públicas não recebem mais livros didáticos das áreas de maneira isolada como recebiam até 2021, por exemplo, não temos um livro de História, e sim um livro que contempla a área de Humanas. Cada obra possui uma coleção de seis que são referente aos projetos integradores, itinerários formativos e trilhas de aprendizagem, trazendo algumas discussões que giram em torno de questões propostas pelo novo ensino médio. Nota-se que existe uma desvalorização do componente curricular e da própria formação do professor em questão, que se torna um clínico geral da educação. Esse problema traz outro em sua calda que é um dos que mais acontece nas escolas públicas, professores que ministram aulas de componentes afins por necessidade em função de pessoal limitado, agora nem a possibilidade de ter um instrumento minimamente facilitador possui, isso porque não estamos analisando o problema, que é um professor de um componente ministrar aula do outro. Então temos redução

de custos, mas também redução de qualidade de ensino, pois o professor não possui mais autonomia nem no material didático.

A concepção de uma união dos componentes curriculares exigia uma formação continuada para que os professores aprendessem inclusive a utilizar os materiais didáticos que as escolas recebem, que são totalmente diferentes de tudo que foi utilizado pelas escolas até aqui e mesmo que o novo ensino médio não seja tão novo assim, ainda vemos toda uma classe com dificuldades em se apropriar de tudo que essa reforma, feita de maneira tão desajeitada e desestruturada, promoveu. Há um problema na formação continuada dos professores e sabemos disso, Saviani explicita essa discussão e aponta uma acentuação no século XXI. A responsabilidade dessas formações, legalmente falando, é responsabilidade das Secretarias de Educação de cada estado e existe um fosso entre a formação da universidade e a prática docente dos profissionais em questão.

Para ilustrar tais desarranjos da antiguidade e observar que os problemas da antiguidade não começam no ensino médio, mas se calcificam ali, usaremos o livro História Sociedade & Cidadania, do Alfredo Boulos Júnior, produzido no ano de 2022. Nas imagens abaixo, vemos a pretensão de uma discussão sobre a visão e a própria antiguidade clássica, mas no decorrer do livro não temos algo tão plural.

Figura 36 - Página do Livro História Sociedade & Cidadania (Editora FTD).

O conceito de Antiguidade clássica

Os europeus do século XVIII buscaram encontrar as raízes da Europa moderna nas criações dos antigos gregos e romanos: as leis, a democracia, a filosofia e as formas de governo que inspiraram a Europa Moderna. Por isso os europeus criaram o termo "Antiguidade clássica" para se referirem a Grécia e Roma antigas.

No decorrer do século XIX, conforme os europeus foram dominando povos de outras regiões, o Egito antigo e a Mesopotâmia também passaram a ser estudados. Ao decifrar os hieróglifos e a escrita cuneiforme, os europeus descobriram que parte da religião cristã tinha se originado dessas civilizações. A partir de então, Antiguidade passou a denominar o período que vai do desenvolvimento da escrita no Oriente Médio, em 3500 a.C., à queda do Império Romano, em 476 d.C.

Atualmente, não se aceita mais esse conceito de Antiguidade restrito a Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma; a definição de Antiguidade foi ampliada e, hoje, inclui também a América, a África e todo o restante da Ásia.

Por que isso aconteceu?

- 1ª Porque os historiadores descobriram que povos de outras partes da Terra, como chineses e americanos, também desenvolveram escritas.



Estátua de um guerreiro do famoso exército de terracota chinês, de 221-210 a.C. Esses estátuas foram encontradas em 1974, por camponeses do condado de Linfeng, e declaradas pelo Unesco como Patrimônio Cultural da Humanidade. Essa escultura e a do págino seguinte demonstram que os povos que os esculpiram possuem uma cultura rica e variada. Fotografia de 2016.

- 2ª Porque os povos da África e das terras onde hoje é o Brasil, mesmo sem desenvolverem a escrita, possuíam uma história dinâmica e movimentada. Nós, brasileiros, que, em boa parte, descendemos de indígenas e africanos, não podemos ter dúvida de que o termo Antiguidade deve incluir os povos antigos da América e da África.
- 3ª Todos os povos antigos, independente do continente onde viveram, possuem características comuns, o que facilita estabelecer semelhanças entre suas histórias.

Assim, hoje, quando dizemos Antiguidade, estamos nos referindo aos povos antigos da América, da Europa, da África e da Ásia.

Impactos do uso do termo Antiguidade clássica sobre outros povos

Ao chamar a Antiguidade greco-romana de "clássica", estamos supervalorizando a cultura dos gregos e romanos da Antiguidade e diminuindo a dos demais povos da Terra: chineses, africanos, indígenas, entre outros. Além disso, estamos considerando a antiguidade greco-romana como um modelo a ser imitado.

Nessa visão, quanto mais um povo se aproxima da cultura greco-romana, mais perto ele está do apogeu, e vice-versa. Isso não é mais aceito pelos historiadores atuais. Hoje, sabemos que as culturas são diferentes entre si, mas nenhuma é superior a outra.

Então, para que serve saber que Antiguidade clássica refere-se a Grécia e Roma antigas? Simples: para compreender textos históricos, já que esse termo é usado até hoje em livros, jornais e revistas; e para entender o imenso legado greco-romano na cultura ocidental.



Jarro de cerâmica, 1340 a.C. Níbia.

As páginas acima abordam, de uma maneira interessante, como a discussão deve ser levada e de que modo a antiguidade deve surgir e ser observada pelos alunos, de modo que a compreensão deles não se limite ao continente europeu, mas vá além e busque refletir sobre uma antiguidade mais vasta e mais diversa, proporcionando ao aluno a possibilidade de ir além. Porém a própria organização do sumário e o pouco enfoque em uma visão que proporcione ao aluno uma ideia de que aqueles povos viviam “ao mesmo tempo” e circulavam entre si logo aparece. Abaixo vemos uma imagem com o título do que parece ser uma discussão que vai nos levar para a compreensão desse mundo diverso através do Mediterrâneo, vislumbrando as diversas facetas possíveis, todavia vemos a imposição de um modo de comércio com moedas e com a afirmação de que esse comércio era mais intenso nas grandes “metrópoles”. É importante salientar que esse texto está no capítulo sobre o Império Romano, visando observar como o comércio feito ali favoreceu apenas as terras imperiais.

Figura 37 - Página do Livro História Sociedade & Cidadania (Editora FTD).

Circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo

Pesquisas arqueológicas indicam que os dois primeiros séculos do Império foram o auge da circulação de pessoas e produtos no Mediterrâneo antigo. Circulavam por ele, em várias direções, trigo, vinho, azeite, peixe salgado, além de metais e objetos de ferro, e peças de cerâmica, como ânforas e vasilhas para guardar líquidos e cereais.

Esse trânsito de produtos nas áreas conectadas pelo Mediterrâneo era feito, geralmente, utilizando-se moeda. Havia especialistas em trocas de moedas, o que dinamizava o comércio. Este era mais intenso quando envolvia as grandes metrópoles do Império, cidades com mais de 250 mil habitantes, como Atenas, Éfeso, Antioquia, Cartago e Alexandria. Essas cidades eram centros de artesanato e comércio e, também, polos culturais.

Junto com os produtos, circulavam pelo Mediterrâneo antigo pessoas, técnicas, línguas e culturas diversas. Se, por um lado, Roma levava sua cultura para todo o mundo romano, por outro, recebia, incorporava e reelaborava as culturas de diferentes povos.

Resumindo, o Mediterrâneo antigo favoreceu intensas trocas comerciais e culturais no interior do Império, de leste a oeste e de norte a sul.



Fonte: Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania / Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2022.

Toda divisão dos conteúdos se debruça sobre um padrão, que gera uma interpretação convergente para o eurocentrismo e que parte de um território que é dominante. Há um reforço sobre uma Europa tal como conhecemos hoje e toda história do mundo sendo desenrolada a partir de uma origem, um começo europeu. Além do revezamento, percebemos um esquema evolutivo no que se refere ao modo como as outras civilizações são apresentadas. Algo que foi internalizado nos manuais didáticos desde o século XIX e que precisa ser rompido, pois esse viés progressista dificulta a própria compreensão do aluno, que entra em contato com o livro didático de um jeito, e leva o professor a fazer um trabalho hercúleo para tentar fazer com que o aluno saia desse senso comum de berços europeus sacramentados. Quando olhamos para o conteúdo do livro didático, vemos e temos a compreensão que o Egito e a Mesopotâmia, por exemplo, figuram entre o excêntrico e o bizarro, enquanto tudo que é artístico e compõe uma concepção de entendimento do mundo, vem de berço europeu.

Figura 38 - Página do Livro História Sociedade & Cidadania (Editora FTD).

Contribuições romanas

O Império fundado pelos romanos desapareceu, mas algumas de suas criações são decisivas para compreender o mundo em que vivemos. A língua, a Engenharia e o Direito são exemplos disso.

Língua

As três palavras abaixo estão escritas em português, espanhol, italiano e francês. Leia-as com atenção.

português	espanhol	italiano	francês
afetividade	afectividad	affettività	affectivité
caridade	caridad	carità	charité
generosidade	generosidad	generosità	générosité

Reparou que o jeito de escrever essas palavras é parecido? Agora leia-as em voz alta. Reparou que a sonoridade também é parecida? Reparou, ainda, que elas têm o mesmo significado? Sabe por quê? É que o português, o espanhol, o italiano e o francês têm origem em uma mesma língua, o latim, a língua falada na Roma antiga.

Pois bem, o latim surgiu no Lácio, região onde a cidade de Roma foi construída. Com a expansão militar romana, o latim falado pelos soldados e camponeses romanos (latim vulgar, ou seja, aquele falado pelo povo) foi se misturando à língua dos povos conquistados. Dessa mistura se formaram as **línguas neolatinas**, como o português, o espanhol, o italiano, o francês e o romeno.

Fonte: Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania / Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2022.

Os enfoques dentro da História, que correspondem a uma visão de mundo eurocêntrica, precisam ser questionados diante de uma circunstância de posicionamento, professores de

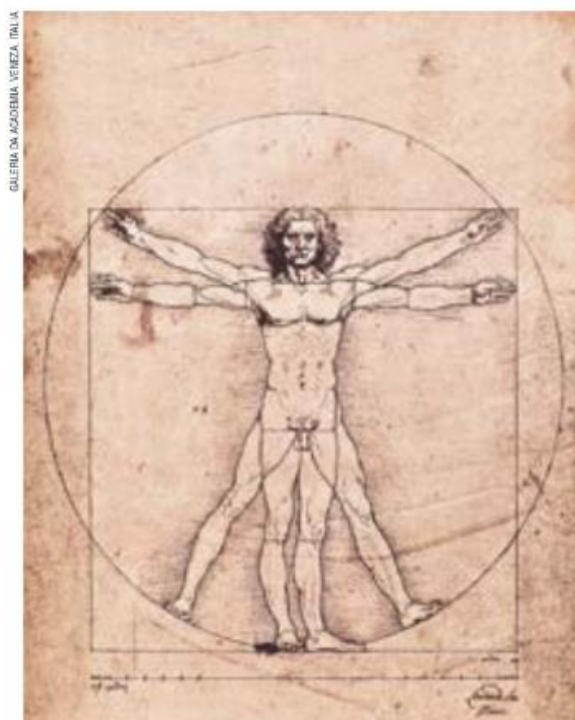
história, por conseguinte historiadores, precisam contar e mediar conhecimento a partir de suas posições geográficas também, abraçando as reentrâncias do seu próprio cosmos. Não cabe discutir um berço eurocêntrico quando não partimos de uma experiência que seja envolvida nesse dinamismo da Europa, nossa concepção de mundo é produto das nossas relações e as relações produzidas em nosso contexto brasileiro, por exemplo, são resultado e fruto muito mais de contribuições indígenas e africanas do que das europeias, ainda que sejam os nossos colonizadores, e assim deve ser sempre referido e não como participantes de uma cultura “naturalmente” criada. A construção que os manuais didáticos nos permite fazer é a de que o Egito e a Mesopotâmia vêm preparando o terreno para um escada, em que vamos entrar em contato com sociedades mais complexas e mais evoluídas e que, inclusive, tomam mais páginas dos livros e são mais detalhadas, a exemplo disso percebemos quando olhamos para a divisão do estudo de Grécia e Roma, os conteúdos levam os alunos a entenderem todos os períodos desses dois territórios e como esses estavam organizados.

Outra questão importante nesse sentido é que a antiguidade é vista apenas no sexto ano, durante o ensino fundamental, uma idade que compreende uma média entre 10 e 12 anos de idade, uma fase em que o próprio raciocínio, do ponto de vista histórico, ainda está em formação. Por serem muito jovens, se torna um desafio a compreensão de alguns conteúdos um pouco mais complexos, o que fornece uma concepção de mundo muitas vezes limitada e até mesmo preconceituosa. Continuando os problemas do ensino fundamental, vamos para o sétimo ano e a discussão sobre o Renascimento Cultural, em que não temos qualquer menção a se oportunizar um retorno à antiguidade para que os alunos entendam o que está renascendo afinal. Abaixo grifamos a única menção feita a antiguidade e, a menos que o professor abra um parêntese em sua aula e demonstre de alguma forma qual ponto da antiguidade inspira aquela discussão, pouquíssimos alunos do ensino fundamental irão lembrar o que viram no ano anterior e o que de fato causa inspiração.

Renascimento: características

Para melhor compreender o Renascimento, vamos apresentar algumas de suas características.

- **Valorização do passado greco-romano:** os artistas e cientistas do Renascimento viam as obras dos gregos e romanos da Antiguidade como modelo e inspiração para suas obras.
- **Antropocentrismo:** o ser humano passa a ser visto como um ser criativo, virtuoso e dono de seu próprio destino. Na época medieval predominava o teocentrismo (tudo convergia para Deus).
- **Individualismo:** atualmente, a palavra individualismo é usada muitas vezes como sinônimo de egoísmo. No Renascimento, porém, tinha sentido positivo: significava capacidade individual, talento e criatividade.
- **Uma nova visão do tempo:** para os renascentistas, o tempo pertence ao ser humano e este deve usá-lo para se aperfeiçoar, conhecer, experimentar e enriquecer (se esse for seu desejo). Já na visão medieval, o tempo pertencia a Deus; por isso, seria pecado emprestar dinheiro a juros, ou seja, cobrar pelo tempo em que o dinheiro esteve emprestado.



◀ Estudo das proporções do corpo humano feito pelo artista e cientista Leonardo da Vinci para o livro **De Architectura**, de Marco Vitruvius, 1492.

Fonte: Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania / Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2022.

Paul Veyne traz uma reflexão que precisa ser o mantra não só de quem estuda antiguidade romana, mas também de quem estuda História Antiga como um todo: “A História Romana é interessante porque permite a nossa saída de nós mesmos”. Isso faz com que busquemos entender as diferenças a partir de um olhar, que é distante temporalmente e geograficamente falando, mas que necessita desse despir do filtro da realidade em que vivemos.

O exercício de alteridade é um dos mais bonitos e ricos na compreensão da antiguidade, perceber as identidades, as construções de cada povo e a noção de coexistência, solicita dos professores e dos alunos principalmente reflexões. E essas reflexões são as que tornaram os alunos capazes de compreender as diferenças e, por tabela, entenderem que é possível conviver com elas e, mais ainda, fazer as ligações entre passado e a atualidade de modo que o presente seja lido a partir dessas vivências.

A temporalidade e o pensamento histórico passeiam entre memória e expectativa. Ao nos debruçarmos sobre Koselleck, por exemplo, vemos a criação de uma dialética interessante entre duas categorias: espaço de experiência e horizonte de expectativa, essas categorias nos possibilitam albergar a complexa relação entre as ações e as consequências dessas ações no tempo. Tudo que apresentamos na história são construções de experiências que não só foram vividas mas também esperadas, sendo essa uma condição de caráter humano e ecumênico. Nesse sentido, Koselleck nos ampara a entender de que forma a compreensão a partir de uma memória e experiência que, mesmo que não seja nossa, nos coloca como partícipe de um espaço que é metafórico, mas que nos ajuda a compreender como nos utilizar dessas memórias e fontes no presente. E nessa inquietude, chegamos ao tão abstruso tempo histórico, que é fruto do entrelaço entre o “velho” e o “novo”.

Pensar historicamente é o equilibrar dos pratos da práxis e da teoria absorvida em sala de aula, nesse sentido estamos em um campo de batalha, pois a memória está em disputa e essa disputa é política, a história nos coloca em posição de criar nos alunos um olhar mais delicado sobre questões importantes da vida em sociedade e de ir de encontro com a análise genérica do mundo e de si mesmo. A noção de permanência não deve de maneira alguma fazer com que o aluno entenda as reflexões sobre a antiguidade como um eixo que “encabeça” a História do Mundo, mas sim como um lugar, onde sempre podemos olhar e nos entender enquanto cosmos social, a história tem uma função e uma propensão para o ensinar, mas não o ensinar como ditar regras, e sim o mostrar caminhos que nos levam a possibilidades.

Partindo desse ponto, o aluno sai do ensino fundamental sem a compreensão de que antiguidade é algo fluido e que vai muito mais além do que pensamos. Existe uma onda historiográfica que nos leva a crer que o caminho é desenvolver dentro da História Antiga um caráter regional, que pense essas questões a partir de suas localidades e vá de encontro às micronarrativas ou macro-história. Um exemplo disso é pensar a própria Grécia. Habitualmente envolvemos o aluno em pensar que está estudando “A Grécia Antiga”, mas sabemos que o que se vê na escola é um resumo extremamente pobre de Atenas e Esparta. Nesse sentido vemos mais uma vez o ganho que a antiguidade teria ao abordar a História Global dentro dessas

construções, pois o método trabalha com a ideia da conectividade e da História Comparada. Precisamos ainda fazer com que o aluno entenda que nossa estrutura geográfica atual em nada parece com a dos tempos antigos, nesse sentido o próprio uso do termo “Europa” precisa ser problematizado nos diversos âmbitos de escolaridade.

Além disso, algumas discussões seguem aparecendo atreladas a esses povos, o que impede a construção de uma ideia de pluralidade e exige do professor uma construção que sempre faça o aluno compreender a existência de experiências paralelas àquela e que são tão importantes quanto. Um exemplo disso é a temática da democracia sempre estar atrelada à Grécia, de modo que os outros povos parecem ser inferiores por não possuírem tal modo de lidar com questões políticas. Nesse sentido então, dentro das escolas, ainda temos muito a avançar no sentido de ir de encontro a essa construção e entendermos que a perspectiva da História Global é um meio de se realizar essa tarefa difícil, mas não impossível.

Figura 40 - Página do Livro História Sociedade & Cidadania (Editora FTD).



Fonte: Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania / Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2022.

Dentro do ambiente acadêmico, sabemos e lemos diversos autores e teóricos que discutem a importância do Mediterrâneo e, já que discutimos tanto a mediação de conhecimento, outrora transposição didática, é importante considerar levar aos alunos da educação básica discussões como essa, que irão pavimentar os caminhos para que eles

entendam a conexão do mundo antigo de maneira mais concreta, ou melhor, líquida. O uso do mediterrâneo nos livros didáticos está quase que exclusivamente relacionado ao mundo greco-romano e a globalização, que os alunos constroem em suas mentes, é a de que tudo circulava para Roma e para a tal “Grécia Antiga”. O uso de mapas que façam os alunos entenderem como o Mediterrâneo ligava muito mais que terras “gregas” ou romanas dá a dimensão da importância do comércio e das relações entre os povos, como já comentamos anteriormente nos utilizando do exemplo do vidro e da *annona* de produtos que demandam a circularidade.

Figura 41 - Mapa do Mar Mediterrâneo.



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/mar-mediterraneo/>.

Trazer o Mediterrâneo para o foco da discussão no ensino básico é absolutamente fundamental para levar adiante a concepção de um mundo antigo onde as fronteiras são muito mais elásticas do que se pode parecer. A circulação no grande cimento líquido fornece meios de estabelecer um corpo social em perspectiva global através das trocas comerciais e culturais. Guarinello aponta para uma importante colaboração na discussão quando pousamos nosso olhar sobre as influências dos que aqui vamos chamar de continente asiático e africano através da comercialização da arte, do artesanato e das próprias mesclas culturais e religiosas, fazendo assim um tecido de pluralidade e conexões. Navegar pelo Mediterrâneo é embarcar, desculpe o trocadilho, na primeira estação do caminho dessa construção eurocêntrica que tanto discutimos, pois preza pela exploração do contato entre regiões sem marginalizar conteúdos e regiões sacramentados dentro da historiografia. É ressignificar essas grandes histórias de modo que as

experiências da antiguidade sejam colocadas na lupa de um olhar mais criterioso e sobretudo com mais entendimento sobre como essas compreensões podem nos dar caminhos e possibilidades para uma abordagem que faça mais sentido.

Por fim, entendemos que ao fazermos uma análise um pouco mais próxima dos livros didáticos e do nosso documento norteador, a BNCC, estamos nos colocando na posição de combate a um viés que antes de tradicional, é também convencional e mais prático. Com isso não queremos e nem podemos colocar a culpa no professor, já que muitos já saíram da academia há muito tempo e, mesmo os que estão, nem sempre tem uma formação voltada para essa discussão mais ampla e orientada para o rompimento do eurocentrismo a partir de uma História Conectada.

4 REINVENTANDO O ENSINO: MÉTODOS ATUAIS PARA UMA EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Minha experiência como professora no ensino de História nas turmas do ensino médio e fundamental tem sido uma jornada de aprendizado contínuo, tanto para os alunos quanto para mim. Acredito que a História vai muito além dos fatos e datas. O ensino dessa disciplina pode ser um convite para os estudantes refletirem sobre o presente, compreenderem suas identidades e, principalmente, desenvolverem um senso crítico sobre o mundo ao seu redor. Para isso, o uso de métodos diferentes de ensino tem sido essencial. Nos últimos anos, percebi que apenas transmitir o conteúdo de forma tradicional não é o suficiente para engajar os alunos. Eles precisam de algo mais interativo, que os faça conectar-se com os temas de maneira pessoal e emocional. Incorporar metodologias ativas, como debates, projetos de pesquisa e até a análise de filmes e músicas, tem permitido uma aprendizagem mais rica e dinâmica. Por exemplo, ao utilizar vídeos e clipes musicais, como no caso de "This Is America", posso abrir um espaço para discussões profundas sobre questões sociais e históricas contemporâneas, ajudando os alunos a entenderem o impacto da história no cotidiano deles.

Além disso, projetos de longo prazo, como a criação de histórias em quadrinhos sobre temas históricos, têm sido uma maneira criativa de ensinar e engajar os alunos. Permitir que eles se expressem por meio da arte não só promove a aprendizagem, mas também desenvolve habilidades como trabalho em equipe, resolução de problemas e pesquisa. A diversidade de métodos no ensino de História é fundamental, pois cada aluno tem uma forma única de aprender. Ao proporcionar uma variedade de abordagens — desde métodos mais tradicionais até os mais inovadores — consigo atingir uma gama maior de estilos de aprendizagem e tornar

as aulas mais acessíveis e interessantes. Dessa forma, posso incentivar os estudantes a não apenas aprenderem História, mas também a amarem e se interessarem por ela.

Meu amor por histórias em quadrinhos sempre me acompanhou desde a infância, me vi completamente imersa em universos fantásticos, onde heróis e vilões se enfrentavam em narrativas que não apenas me entretinham, mas também despertavam a minha curiosidade sobre o mundo ao meu redor. Foi através das páginas de quadrinhos que, muitas vezes, aprendi mais sobre coragem, justiça, ética e até mesmo sobre questões sociais. Eles foram minha porta de entrada para um mundo que mesclava diversão e reflexão, e, com o tempo, percebi o quanto esse amor poderia ser mais do que uma simples forma de entretenimento. Ele poderia, de fato, ser um poderoso instrumento pedagógico. A ideia de unir o que aprendi nas histórias em quadrinhos com o ensino de História surgiu de forma orgânica. Ao longo dos anos, percebi que muitos de meus alunos se interessavam mais por quadrinhos do que por livros de História. Eles estavam mais envolvidos com as tramas dos super-heróis e com as aventuras em universos alternativos do que com os relatos de civilizações antigas ou eventos históricos. Isso me fez pensar: como posso unir essas duas paixões — História e quadrinhos — de uma maneira que seja não só divertida, mas também educativa?

Foi aí que nasceu a ideia de criar um projeto que envolvesse tanto a História quanto a produção de quadrinhos, focando na Antiguidade. A proposta de misturar esses dois mundos não surgiu apenas do desejo de tornar a História mais acessível, mas também de mostrar aos alunos como as histórias em quadrinhos podem ser usadas para compreender melhor o passado. Ao escolher a Antiguidade como tema central, pude perceber que esse período é repleto de elementos dramáticos, complexos e fascinantes, muito semelhantes às tramas que encontramos nas HQs. A ideia inicial foi criar uma narrativa onde os alunos não apenas aprendessem sobre eventos históricos, mas também se envolvessem ativamente com o conteúdo. A construção de personagens históricos, como faraós egípcios, guerreiros gregos ou imperadores romanos, com os quais os estudantes poderiam se identificar e criar suas próprias histórias, proporcionaria uma nova maneira de se conectar com o passado. Os alunos poderiam recontar episódios históricos com uma nova perspectiva, incorporando elementos da mitologia e até criando heróis inspirados nas figuras da Antiguidade.

Para mim, o mais interessante dessa proposta é perceber como a História pode ganhar uma nova vida quando é reimaginada e reinterpretada por meio da arte. A construção de uma história em quadrinhos oferece aos alunos a oportunidade de trabalhar com diversos aspectos do conhecimento: além de aprenderem sobre a História, eles também desenvolvem habilidades de pesquisa, criatividade, narrativa visual, composição de personagens e até mesmo de crítica

histórica. Eles não são apenas receptores de um conteúdo pronto, mas se tornam agentes criadores, conectando passado e presente por meio da sua própria interpretação. O projeto também permite que os alunos explorem o contexto social, político, cultural das sociedades antigas e como essas sociedades moldaram os fundamentos da nossa própria civilização. Ao criar histórias, eles precisam entender o cenário histórico, as relações de poder, as crenças religiosas e as influências que essas sociedades exerceram. Isso não só os ajuda a compreender melhor os eventos históricos, mas também a perceber como as histórias que são contadas moldam nossa visão de mundo.

Além disso, a Antiguidade é um período riquíssimo para o estudo de temas universais que ainda ressoam na atualidade, como a luta por poder, as conquistas culturais e as interações entre diferentes civilizações. Quando esses temas são trazidos para o universo das histórias em quadrinhos, os alunos podem reimaginar essas questões de forma mais dinâmica e próxima de suas próprias realidades. Eles podem criar histórias em que, por exemplo, um jovem romano enfrenta dilemas semelhantes aos de um super-herói moderno, ou em que um guerreiro grego busca justiça de maneira parecida com a de um anti-herói contemporâneo. A partir desse projeto, percebo como a combinação entre o ensino de História e as histórias em quadrinhos pode transformar a forma como os alunos se relacionam com o conteúdo. Ao invés de um aprendizado passivo, em que eles simplesmente recebem informações, o projeto proporciona um aprendizado ativo, onde eles são chamados a refletir, criar e apresentar suas próprias visões da História. Mais do que isso, eles também têm a chance de experimentar como a História pode ser contada de maneiras diferentes, por meio de uma linguagem que mistura imagens e texto, o que ajuda a desenvolver múltiplas formas de expressão e comunicação.

A experiência tem sido incrível, pois, ao integrar essas duas áreas que eu tanto amo — História e quadrinhos — consigo despertar o interesse dos alunos de uma maneira que vai além da sala de aula. Ao fazer com que eles se tornem criadores e não apenas consumidores de conteúdo, o projeto oferece uma maneira de se apropriar do conhecimento histórico de forma criativa e significativa. E, no final, talvez seja isso o que mais me motiva: perceber que, ao unir minha paixão por histórias em quadrinhos e meu amor pela História, posso ajudar os alunos a se conectarem com o passado de uma forma divertida e impactante, além de lhes oferecer novas ferramentas para contar suas próprias histórias. A forma como ensinamos na educação básica vem de um modelo que chamamos de tradicional e remonta ao final do século XIX, onde o professor é transmissor do conhecimento e suas práticas são estabelecidas de maneira que o educador reporte os conteúdos aos alunos e que estes memorizem através da exposição feita oralmente. A concepção de educação de um sistema burguês, que coloca a aprendizagem como

direito e como um dever do Estado, com intuito de criar uma sociedade ideal e não uma igualitária como parecer ser. Oferecer educação nesse momento é mais para fins de criar uma mão de obra e uma massa proletária que fosse minimamente instruída. Essa educação vem sendo criticada e sempre submetida a reformulações ou metodologias novas, porém as mudanças nem sempre são satisfatórias e alguns aspectos tradicionais e até mesmo limitantes ainda são percebidos quando olhamos para a educação básica em sua maioria, que geralmente tem professores com a ideia da transmissão.

Ainda na perspectiva tradicional, o professor sempre foi colocado como o grande detentor do conhecimento e por que não de uma verdade absoluta sem muito questionamento ou discussão, o que nos levava a uma educação bastante superficial. As próprias graduações por muito tempo apontam para esse modelo de formação, em que o racionalismo e uma tecnicidade era o foco, o que acabou nos levando para um caminho em que as licenciaturas produzem técnicos em biologia, técnicos em história, e esses técnicos ficam a cargo de transmitir o conhecimentos para pessoas que não tem nenhum papel na aprendizagem. Isso vem mudando ao longo do anos e vemos cada vez mais professores que se entendem num caminho de mão dupla, que precisa ser um movimento bilateral entre o profissional e o aluno para enfim existir o fenômeno da aprendizagem, os alunos não podem mais estar em papéis de passividade dentro da sala de aula.

Essa inquietação a respeito dos papéis dos professores e alunos e das transformações que a educação precisa passar tem um peso absurdo sobre os componentes curriculares como Sociologia, Filosofia e obviamente História. Dentro das aulas das respectivas disciplinas ter o aluno como partícipe é ainda mais importante, já que o papel dos debates ali estabelecidos são para criar alunos crítico-reflexivos, entendemos que é impossível realizar essa tarefa sem que os alunos sejam participantes ativos naqueles cinquenta minutos e mais que isso, o professor deve buscar com o tradicionalismo promover essa mudança. É importante colocar o professor distante da ideia de que ele ensina tudo, pois isso traz um peso para o ofício que está distante da realidade de produzir consciência no aluno e o próprio termo aqui já usado, “transmissão”, cai em desuso, pois hoje vemos a relação entre aluno e professor como um processo de mediação de conhecimento.

O principal entrave desse modelo mais moderno de educação é o transplante de responsabilidade que estamos presenciando, quando a família joga nos ombros da escola e no do professor um peso de educar o alunado, vemos uma família cada vez mais afastada dessas instituições de ensino. Isso porque não estamos pontuando ainda as famílias com questões muito mais complexas do que faltar a uma reunião de pais, são diversos problemas englobados

pela desigualdade social e educação em crise que reflete justamente no corpo de alunos que vem se formando. Nesse sentido o gerenciamento do processo educacional se constrói com dificuldade no fazer pedagógico e pede do professor um entendimento de que o indivíduo que está ali em sala de aula está em formação, tem capacidade de pensar, é capaz de criar e é um cidadão em contínua construção.

Os quadrinhos ou tirinhas tem uma linguagem própria e específica, além disso possuem termos específicos que ajudam na compreensão do gênero em questão:

Quadro 4 – Termos específicos dos quadrinhos

TERMOS ESPECÍFICOS	CONCEITO
BALÃO	É uma das formas de apresentação gráfica do texto ou imagem nos quadrinhos. Normalmente este apresenta a “fala” dos personagens.
ONOMATOPEIA	Reproduz os sons nas histórias, isto é, os efeitos sonoros por meio de imagens e balões trazendo a linguagem verbal para os quadrinhos e tirinhas, transformando esses “ruídos” em efeitos.
REQUADROS	São os quadros existentes dentro de cada página das revistas de histórias em quadrinhos. Geralmente são separados pela “calha”, termo usado na linguagem dos quadrinhos para separar um quadro do outro.
HQs	Abreviação da palavra “história em quadrinho”, bastante utilizada por quadrinistas, designers, desenhistas e profissionais que produzem histórias em quadrinhos. Não confundir com High Quality.

GIBI	Termo que designa todas as revistas de quadrinhos produzidas ao longo dos anos no Brasil.
ROTEIRO	É a “alma” dos quadrinhos, pois retrata a estrutura narrativa da história, visto que, sem um bom roteiro, a história não se sustenta, ficando sem sentido e confusa. A maioria das histórias retrata a luta entre o bem contra o mal, não importando o gênero, pois a intenção é fazer o leitor perceber quem está do lado do bem ou do mal, ou o que representa ambos. Em consequência disso, se tira também a moral da história, com o por exemplo, “todo mal será derrotado”. Mas, para se criar uma página, é necessário ter elaborado o roteiro antes.
ENQUADRAMENTO	Disposição das cenas numa página de revista de quadrinhos, assumindo função semelhante à de uma câmera de cinema, ou seja, a posição dos desenhos no quadrinho, cenário, personagens, objetos entre outros, assumindo ângulos e planos diferentes.
LETREIRAMENTO	São os tipos de letras colocadas no interior dos balões ou fora deles, apresentando diálogos dos personagens durante a história. Atualmente, podem se colocar as letras de duas formas: manuscritas ou pelo computador (digital).

RAFE	É o esboço inicial dos personagens, cenários, enfim, da história, feito pelo desenhista.
DIAGRAMAÇÃO	É a disposição dos quadrinhos na página de uma revista de HQs. Não se deve confundir diagramação com enquadramento.
GÊNERO	Existem diversos tipos de gêneros nos quadrinhos, os quais se destacam: quadrinho adulto, super-heróis, infantil, humor, aventura, romance, institucional, como as histórias em quadrinhos que abordam questões sociais, como a saúde, por exemplo, alternativos, quadrinhos underground e algumas tiras de jornais e o publicitário storyboards.
LEGENDA	Geralmente fica acima do quadrinho, no início das histórias, mas podem assumir outras posições. Representa a voz do narrador.
TÍTULO DA HISTÓRIA	São comumente “desenhadas”, obtendo destaque visual no início da história. Podem se relacionar esteticamente com o nome do herói, do autor, desenhista e roteirista. É importante ressaltar que o título fica localizado na página inicial da história.
ARTE FINAL	É a história em quadrinho já finalizada, tanto em seu desenho, quanto em sua história.

4.1 QUADROS QUE ENSINAM: O PODER DAS TIRINHAS NA EDUCAÇÃO

Antes de discutirmos a validade do uso de tirinhas como instrumento pedagógico, faremos uma pequena volta no tempo para entender seu surgimento e seus caminhos até chegar no contexto educacional. A tira ou tirinha são os quadrinhos curtos, que contam em média com 3 quadrinhos e possuem diálogos curtos que já induzem ao início (perspectiva), meio (exposição) e fim (desfecho). As tirinhas atualmente apresentam balões de diálogos, podem ter onomatopeias e recursos que são próprios das HQ's, incluindo a forma da fonte utilizada que pode induzir o leitor a compreender o tom de voz que a personagem está utilizando. É interessante observar como o recurso das tirinhas está muito presente no Exame Nacional do Ensino Médio, em diferentes áreas, e fazem com que o aluno tenha contato com críticas sociais, por exemplo.

Sempre existirão dúvidas sobre seu surgimento e o nosso texto está longe de buscar o berço de alguma coisa, alguns determinam que a produção feita na Alemanha em 1865, por Wilhelm Busch de nome “Max und Moritz”, seja a possível pioneira ou seria uma tirinha cômica publicada em 12 de dezembro de 1897. Intitulada “Katzenjammer Kids” ou “Os Garotos Katzenjammer”, tem como autor Rudolph Dirks, e foi publicada no jornal estadunidense New York Journal. A técnica utilizada por Dirks é bastante diferente de todas as produções de arte já feitas e, uma novidade implementada pelo autor, é o uso dos balões nas falas dos personagens. Katzenjammer é marcada por uma grande aceitação do público e da crítica, que a achava divertida e importante do ponto de vista histórico. Abaixo temos a imagem.

Figura 43 - Os Skrotinhos. Folha de São Paulo.



Fonte: Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://arte.folha.uol.com.br/especiais/2015/09/20/angeli-40/index-ie.html>.

Figura 44 - Charge sobre alienação cultural. Folha de São Paulo.



Fonte: Disponível em <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1692618961363840-charges-angeli>.

Figura 45– Rê Bordosa. Folha de São Paulo.



Fonte: Disponível em <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1692618961363840-charges-angeli>.

Figura 46 – Wood & Stock. Folha de São Paulo.



Fonte: Disponível em <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1692618961363840-charges-angeli>.

Na educação o uso de tirinhas pode ser colocado atrelado a algumas questões, como eventos históricos no período de 1940, como já falamos aqui no trabalho, principalmente no contexto dos Estados Unidos, mas é importante destacar a forte presença desse tipo de obra literária também na China, no contexto da Revolução Cultural, e no Japão, no contexto da Segunda Guerra Mundial. Na China, os quadrinhos objetivam abolir aspectos culturais da cultura ocidental, o governo chinês utilizou o mecanismo das tiras para levar a população a ideação alinhada ao governo:

Nos anos 50, na China comunista, o governo de Mao-Tsé Tung utilizou fartamente a

linguagem das histórias em quadrinhos em campanhas “educativas”, utilizando-se do mesmo modelo de retratar “vidas exemplares” explorado pelas revistas religiosas, mas enfocando representantes da nova sociedade que se pretendia estabelecer no país. As histórias podiam enfocar, por exemplo, a vida de um soldado que, a caminho de seu quartel, ao encontrar uma pobre velhinha sem forças para caminhar, desviava-se de seu caminho e a levava às costas até sua casa, passando a imagem de “solidariedade” que o governo chinês pretendia vender à população. KUNWU, Li; ÔTIÉ, Philippe. *Uma vida chinesa: O tempo do pai*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

No Japão vemos o uso das construções narrativas em quadrinhos sempre difamando o inimigo e levando uma certa motivação para que a população envolta pela guerra aguentasse todos os entraves que ela trazia. Diante do exposto, aqui vemos as tirinhas para além de circunstância do debate ou criticidade com humor, nesse ponto temos obras com objetivos bem claros e que perpassa a educação de maneira pedagógica, alinhada a um projeto hegemônico em construção. Na Europa, nos anos 70, o conteúdo em forma de quadrinhos passou a ser utilizado nas escolas com uma função menos “pesada”, buscando um ensino mais atrativo, já no Brasil, só vemos essa introdução a partir da década de 90, todavia com um certo preconceito por grande parte da comunidade escolar, preconceito esse que traduz uma certa “falha” na formação do próprio profissional, que nem sempre entra em contato com a análise de imagens na graduação e isso é importante para o aluno, temos aqui um problema atrelado a um cenário de quando as imagens são ligadas a uma comunicação não verbal por falta de alfabetização.

É interessante destacar que o preconceito com os quadrinhos, além de existirem de maneira tácita, ganharam instrumentos legais em algumas localidades, como os Estados Unidos e Brasil. O destaque nessas discussões precisamente se chama Fredric Wertham³⁹, que em 1954 publica a obra *Seduction of the innocent*, livro onde ele acusa as histórias em quadrinhos de serem um veículo de criação de delinquentes. Em terras brasileiras, fora criado um código que tinha como principal objetivo o zelo por valores morais e por valores religiosos dos alunos e filhos, esse código se chamava “Código de Ética dos Quadrinhos, Comics Code”. Foram tantas denúncias sobre conteúdos, histórias e supostas induções de comportamento, que as tirinhas sumiram dos cenários de escolarização e intelectualidade. É fato que a resistência ainda existe dentro do ambiente escolar por uma marginalização do material como algo que não tivesse possibilidade de ser um instrumento pedagógico de valor agregador aos alunos, porém isso representa um distanciamento de metodologias que vão possibilitar a mediação do

³⁹ Dr. Fredric Wertham, nascido Friedrich Ignatz Wertheimer (20 de março de 1895 - 18 de novembro de 1981), foi um psiquiatra, pesquisador e escritor alemão. Wertham se mudou para os Estados Unidos, onde se tornou professor. Ele protestava contra os efeitos supostamente nocivos de imagens violentas na mídia de massa e revistas em quadrinhos sobre o desenvolvimento das crianças.

conhecimento de uma maneira lúdica, mas que de maneira alguma é descolada dos objetos de conhecimento que devem ser trabalhados em sala de aula, nesse sentido é importante estabelecer que o uso dessas ferramentas está prevista na LDB e é consonante com tudo que é discutido na BNCC.

A concepção de que o mundo dos quadrinhos só faz sentido no universo infantil faz parte de um contexto dissociado da própria história do surgimento do recurso, que nasceu com um viés muito mais amplo do que a pura diversão. As histórias em quadrinhos são segmentos que surgem das revistas e jornais com tom de sátira e com diversas técnicas empregadas na sua feitura, embora por muito tempo seu objetivo fosse dissolvido no ideal de vendagem nos jornais e, pelo jornal ser solto, cada membro da família leria a parte que mais lhe interessa. As tirinhas surgem como proposta para o público adulto e esse cenário muda pela construção de um veículo que agradasse a todas as idades. O universo dos quadrinhos se consolida com o tempo, principalmente com o surgimento dos super-heróis, tendo destaque o Superman, que figura entre os mais famosos ou é o mais famoso personagem de HQs. Nesse sentido, podemos afirmar que o tom dos quadrinhos mudou, a sua concepção mercadológica e o seu público-alvo.

Com o passar do tempo vemos a entrada de alguns quadrinhos no ambiente escolar, muito aproveitados nos livros de Português e, no decorrer dos anos, aparecendo nos livros de História, entre outros componentes. Não só as Histórias em Quadrinhos, mas também os cartuns, as charges e as tiras, que são o nosso foco de discussão. A tirinha geralmente está inserida em uma dinâmica mais humorística e caminha sempre para um final que surpreenda o leitor com o mecanismo de quebra de expectativa, que geralmente acontece no último quadro. Essa característica é inerente das tirinhas, levar ao leitor a uma espécie de *plot twist*⁴⁰, expressão tão usada no meio cinematográfico. As tirinhas se sobressaíram e foram para fora dos jornais, tendo destaque em diversos espaços, buscando refletir sobre os mais diversos assuntos, desde os mais complexos até os mais usuais, hoje contamos ainda com o advento das redes sociais dos próprios cartunistas, que escoam essa produção de maneira ainda mais forte.

Ensinar História vai muito além de simplesmente transmitir informações sobre o passado. O desafio está em tornar esse conhecimento significativo para os estudantes, ajudando-os a compreender a relação entre o ontem e o hoje. Nesse contexto, as metodologias ativas

⁴⁰ Primeiro vamos separar as palavras: *plot* significa enredo. Um filme ou episódio de série é composto de um *plot* principal e vários outros acessórios, que são ações dentro da história que criam a narrativa. Isolando *twist*, temos um substantivo para reviravolta e um verbo para revirar ou girar. Podemos perceber que *plot twist*, traduzido literalmente, significa reviravolta no enredo. No audiovisual brasileiro, usa-se também o termo ponto de virada, que designa momentos que mudam completamente os rumos da história, trazendo novos elementos ou dando novos significados aos que já apareceram.

surtem como uma excelente alternativa para transformar a sala de aula em um espaço de participação e construção coletiva do saber. Mas o que são essas tais metodologias ativas? Em linhas gerais, são abordagens pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Em vez de apenas ouvir e anotar, os estudantes se envolvem diretamente na produção do conhecimento por meio de debates, projetos, simulações e outras atividades interativas.

No ensino de História, isso faz toda a diferença. Afinal, a disciplina não é feita só de datas e eventos, mas de interpretações, relações e conflitos. Ao utilizar estratégias como o ensino por investigação, estudos de caso e jogos pedagógicos, o professor estimula a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos. Por exemplo, em vez de simplesmente explicar a Revolução Francesa, por que não propor um tribunal simulado onde os estudantes assumem papéis de diferentes personagens da época? Outro ponto interessante é o uso de tecnologias digitais, que ampliam as possibilidades de aprendizado. Ferramentas como podcasts, mapas interativos e plataformas colaborativas permitem que os alunos explorem os temas históricos de maneira mais dinâmica e personalizada. A gamificação, por exemplo, transforma conteúdos complexos em desafios instigantes, tornando a aprendizagem mais envolvente. Claro, aplicar metodologias ativas exige planejamento e adaptação. Nem sempre é fácil romper com modelos tradicionais, mas os benefícios compensam. Alunos mais engajados, maior capacidade de análise crítica e uma compreensão mais profunda da História, são apenas algumas das vantagens. Portanto, inovar no ensino de História é essencial para formar cidadãos mais conscientes e participativos. As metodologias ativas são grandes aliadas nesse processo, tornando a História não apenas uma disciplina, mas uma experiência viva e transformadora. E por que trabalhar com tirinhas? Primeiro porque elas possuem personagens permanentes, podemos trabalhar de maneira irreverente com conteúdos que os alunos possuem um afastamento natural, temos a possibilidade de utilizar a linguagem mais trivial, portanto mais próxima do nosso público-alvo e porque pensamos em um trabalho que seja em conjunto professor e aluno na interpretação daquele material de apoio dentro da escola.

O formato escolhido foi o dos paradidáticos, pois é possível juntar várias formas de mediação de conhecimento, os livros são aliados valiosos no ensino de História, ajudando a complementar o aprendizado de forma dinâmica e acessível. Diferente dos didáticos tradicionais, que seguem uma estrutura mais rígida e expositiva, os paradidáticos oferecem narrativas mais envolventes, personagens cativantes e uma abordagem interdisciplinar que dialoga diretamente com o interesse dos estudantes. Muitos alunos enfrentam dificuldades com a disciplina porque acham os conteúdos distantes de sua realidade. Nesse sentido, os

paradidáticos permitem que eles se aproximem da História por meio de romances históricos, biografias, HQs, contos e outras formas de literatura que estimulam o imaginário e o pensamento crítico. Como afirma Cerri (2011), "a história ensinada precisa dialogar com o estudante e seus referenciais, tornando-se significativa para ele".

Os livros paradidáticos nasceram de discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens buscando formar, através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagem mais acessíveis, que serviriam para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas [...] (LAGUNA, 2001, p. 48).

Além disso, os paradidáticos favorecem a interdisciplinaridade, conectando a História a outras áreas do conhecimento, como Literatura, Sociologia e Filosofia. Dessa forma, ampliam o repertório cultural dos estudantes e promovem uma compreensão mais ampla dos processos históricos. Segundo Chartier (1990), "a leitura não é apenas um ato de decodificação, mas uma prática cultural que forma sujeitos e sociedades". Outro aspecto importante é o estímulo à leitura e à interpretação de diferentes fontes, habilidades essenciais para a formação do pensamento crítico. O contato com textos não acadêmicos, mas historicamente embasados, auxilia os alunos a desenvolverem autonomia na construção do conhecimento, preparando-os para serem leitores mais atentos e cidadãos mais conscientes. Em suma, a utilização de livros paradidáticos no ensino de História não é apenas um complemento, mas uma estratégia essencial para tornar o aprendizado mais envolvente e significativo. Ao trazer diferentes linguagens e abordagens, esses materiais tornam a História mais próxima, mais viva e, principalmente, mais relevante para os estudantes.

4.2 “AS AVENTURAS DE ANTIQUE PELA ANTIGUIDADE”

Ao pensarmos no produto e em como este seria equilibrado entre algo leve, divertido, que mediasse o conhecimento de todas as discussões, que embasamos ao longo do trabalho, as tirinhas nos chamaram atenção por ser esse combo e por trabalharmos com o elemento da criatividade. O produto educacional que estamos desenvolvendo é uma experiência dinâmica e envolvente, focada no estudo da Antiguidade. Ele será composto por diversas atividades que integram o ensino tradicional a elementos contemporâneos, como sugestões de filmes, séries e animes que abordam de forma criativa e educativa temas relacionados a essa época. Essas propostas são projetadas para tornar o aprendizado mais acessível e atrativo, permitindo que os alunos se conectem com a história de uma maneira moderna e visual.

Figura 47 – Capa do Produto.



Fonte: As aventuras de Antique pela antiguidade. / Amanda Cristina Amorim Silva Neves. – São Luís, 2025.

Além disso, contará com tirinhas que foram produzidas a partir das discussões feitas dentro do trabalho escrito aqui apresentado. Guiando esse processo de aprendizado, estará o personagem Antique, um guia fictício criado para trazer os alunos para uma jornada através dos tempos antigos. Ele será a figura que orienta os estudantes, tornando as aulas mais interativas e ajudando a contextualizar os elementos históricos com uma abordagem lúdica e envolvente. Com Antique como mentor, os alunos terão a oportunidade de explorar os mistérios e legados das civilizações antigas de uma maneira única, estimulando a reflexão e o pensamento crítico sobre os temas históricos. Essa combinação de atividades, filmes, séries e animes, juntamente com o personagem Antique, oferece uma proposta inovadora para estudar a Antiguidade, enriquecendo a experiência educacional e tornando o aprendizado mais divertido e acessível para os estudantes. Abaixo, a amostra das primeiras tirinhas do livreto e o que queremos buscar do aluno a partir de cada problematização feita em sala de aula.

Figura 48 - Tirinha “Vox Populi” Nem tanto...

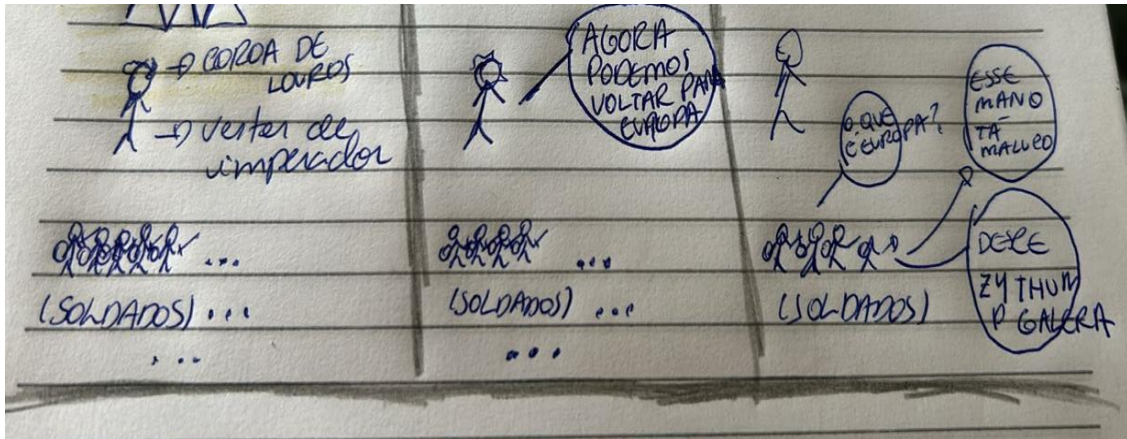


Fonte: As aventuras de Antique pela antiguidade. / Amanda Cristina Amorim Silva Neves. – São Luís, 2025.

A tirinha “Fim da Monarquia” busca promover no aluno a criticidade e o entendimento que o fim do período da República trouxe diferentes experiências para as diferentes classes sociais, a plebe em geral acreditou em possível mudança no cenário de miséria em que viviam, o senado entendeu que a mudança ainda privilegiava os mesmos grupos e a elite se manteve satisfeita por entender que tal mudança a auxiliava em demasia em manutenção de poder e tudo que ele trazia.

As cores e a moldura aqui utilizadas remontam à estética relacionada ao período da antiguidade, o que traz um senso de familiaridade do aluno assim que entra em contato visual com a tirinha. O discente irá observar ainda, pelas vestes ou pela falta delas, a situação econômica de cada personagem e seu status social, o entendimento do recebimento da informação está atrelado principalmente à expressão no rosto de cada personagem e é importante fazer essa reflexão junto ao aluno.

Figura 49 – Tirinha “Falando de Europa antes de ser moda”.



Fonte: Elaborado pelo autora (2025).

Figura 50 – Tirinha “Falando de Europa antes de ser moda”.



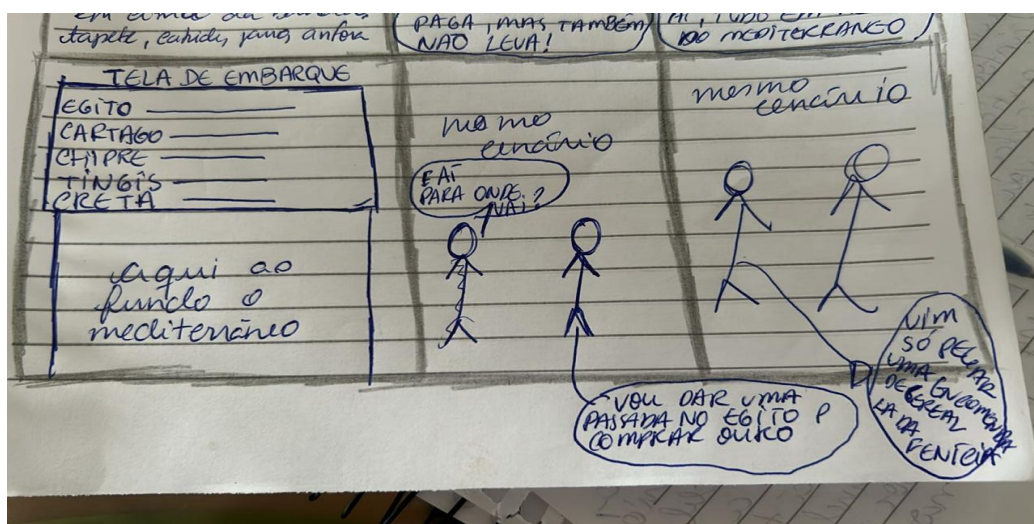
Fonte: As aventuras de Antique pela antiguidade. / Amanda Cristina Amorim Silva Neves. – São Luís, 2025.

A tirinha sobre a invenção da Europa visa promover na prática o debate já suscitado, pelo pequeno texto de introdução aos conceitos de História Global, sobre algumas construções feitas no séculos XIX e como essas influenciam nas nossas relações com os conteúdos construídos em sala de aula. A intenção é a de que os alunos vejam através de uma das legiões de dominação do Império Romano no Egito como é importante salientar que a ideia anacrônica de continente europeu não cabe na antiguidade.

As cores utilizadas aqui também buscam estabelecer a interpretação do aluno em seu

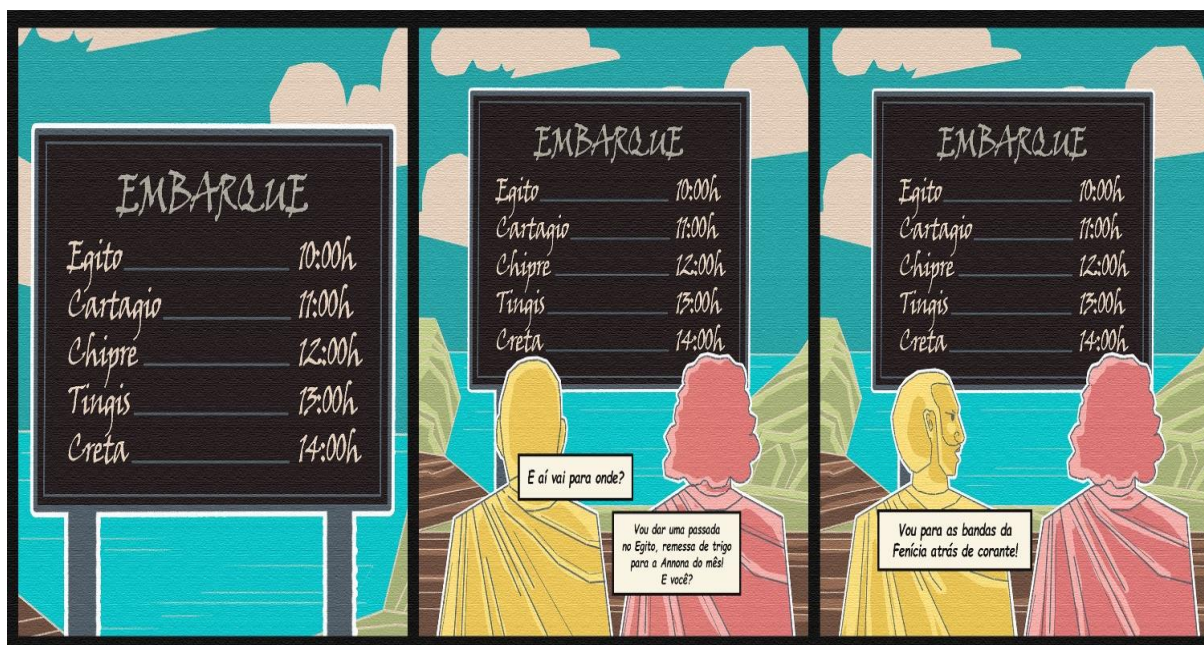
primeiro contato visual, já que são tonalidades que tem uma ligação com a Roma da antiguidade e da atualidade, o tom de vermelho e dourado (amarelo). Além disso, as cores se ligam à concepção de glória militar, pois o dourado nos remete ao brilho das armaduras e dos escudos dos soldados, enquanto o amarelo remete aos campos que foram conquistados e ainda à prosperidade econômica que sustenta a República e tem seu ápice no Império. Ademais, as cores trazem uma alusão ao ouro como um símbolo de poder político e social na Roma Antiga, utilizado em coroas de louros douradas para celebrar vitórias e conquistas dos líderes e militares romanos.

Figura 51 - Tirinha “Próxima parada: antiguidade”.



Fonte: Elaborado pelo autora (2025).

Figura 52 – Tirinha “Próxima parada: antiguidade”.



Fonte: As aventuras de Antique pela antiguidade. / Amanda Cristina Amorim Silva Neves. – São Luís, 2025.

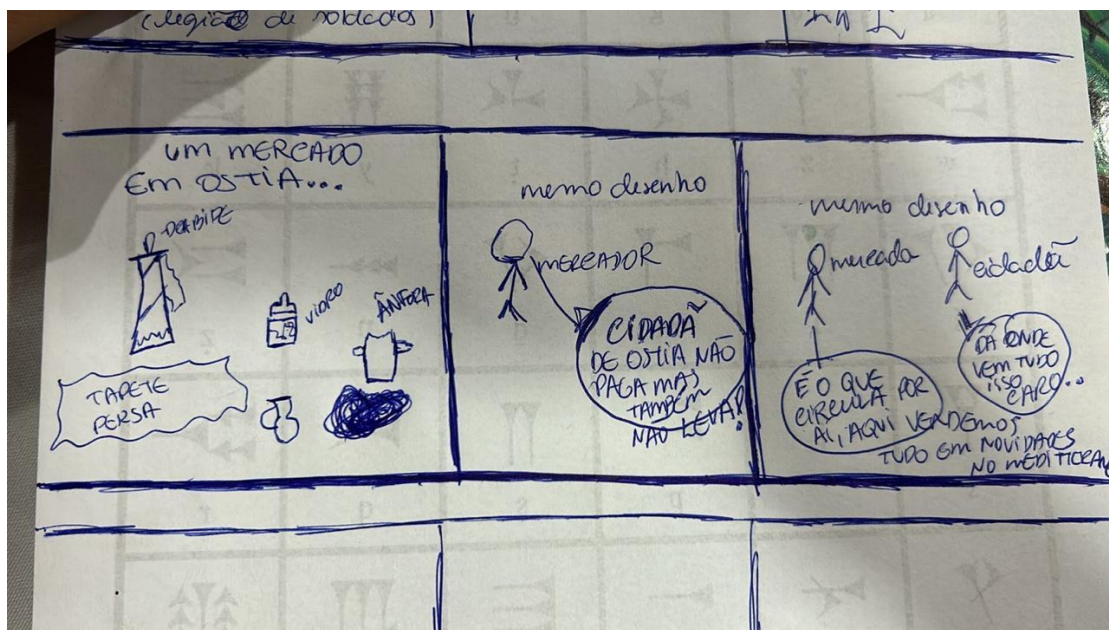
A tirinha sobre a circulação e compra de produtos nos faz refletir sobre a interação, as trocas comerciais e culturais a partir desses movimentos entre os povos, dentro do circuito que engloba as regiões de destaque na antiguidade. A reflexão do aluno aqui pode se dar de diversas formas, o “painel de embarque” traz algumas regiões, que sugerem pesquisas sobre o que é produzido em cada uma, o relacionamento entre os povos e ainda um costume que marca bastante a relação entre dois importantes povos para a composição de uma tradição popular inserida no contexto romano.

A escolha das cores foi pensada para representar o comércio, tons que pudessem evocar diferentes aspectos e valores associados aos mercados da cidades, que são apresentadas no painel, tais como o verde-oliva, em virtude desses tons de verde refletirem a riqueza e a sustentabilidade de uma economia em expansão. O verde também lembra a troca de moedas e riquezas, simbolizando a prosperidade que o comércio pode gerar. Já o azul-marinho e o azul-turquesa promovem uma rápida associação com as rotas marítimas, que eram essenciais para o comércio. O azul-marinho sugere a profundidade dos mares e a confiabilidade das transações, enquanto o turquesa traz leveza e movimento, aludindo ao transporte e à fluidez das mercadorias.

A proposta do amarelo-mostarda traz a lembrança do ouro e da riqueza que moviam muitas trocas comerciais. Já o marrom-terroso busca trazer ao leitor uma ligação à terra e aos mercados locais, focando no comércio de especiarias, grãos e produtos agrícolas, representando

a troca que é tão importante para entendermos a circularidade. Nesse sentido, o marrom também pode ser associado ao trabalho e ao esforço dos comerciantes e artesãos. Essas cores, em conjunto, podem criar uma paleta harmoniosa que representa as várias facetas do comércio: da riqueza e prosperidade ao dinamismo e à complexidade das trocas comerciais.

Figura 53 - Tirinha “Circularidade em Ostia”.



Fonte: Elaborado pelo autora (2025).

Figura 54 - Tirinha “Circularidade em Ostia”.



Fonte: As aventuras de Antique pela antiguidade. / Amanda Cristina Amorim Silva Neves. – São Luís, 2025.

A tirinha “Circularidade em Ostia” usa do cenário localizado na cidade de Ostia para ilustrar as circularidades através do comércio e dos produtos ali colocados. A escolha dessa colônia se deu por ser um espaço, onde tem o porto e todo um centro comercial como já colocamos no capítulo anterior. No livreto do produto, iremos trabalhar essas questões através de um pequeno texto sobre as conexões dentro daquele cenário, que move toda a complexa rede do Mediterrâneo e como essa rede torna possível a comunicação entre os povos antigos. Nessa tirinha, as cores são muito parecidas com as da tirinha anterior, com exceção do vermelho-terra, que representa a energia, a ambição e a intensidade do comércio. O vermelho é uma cor associada à coragem e à aventura, que eram necessárias para expandir rotas comerciais, enquanto o vinho dá um toque de sofisticação, referindo-se ao comércio de itens valiosos e de alto padrão, como tecidos finos e produtos raros.

A seguir o esboço e a imagem já produzida do personagem que irá guiar o roteiro:

Figura 55 – Rascunho Personagem.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 56 – Apresentação do personagem Antique.



Fonte: As aventuras de Antique pela antiguidade. / Amanda Cristina Amorim Silva Neves. – São Luís, 2025.

O personagem Antique será o fio condutor do livreto de tirinhas, guiando os leitores por diferentes momentos da História Antiga e auxiliando na compreensão de conceitos fundamentais, como História Global, interconectividade entre civilizações e a desconstrução do eurocentrismo. Com uma abordagem dinâmica e acessível, Antique não apenas apresenta eventos históricos, mas também provoca reflexões sobre a forma como a História é ensinada e narrada. Por meio de suas aventuras, o personagem explora temas como trocas culturais, interações entre sociedades e a diversidade de agentes históricos, ajudando a construir uma visão mais ampla e inclusiva do passado.

Figura 57 – Páginas do produto.



Fonte: As aventuras de Antique pela antiguidade. / Amanda Cristina Amorim Silva Neves. – São Luís, 2025.

Assim, o paradidático torna-se um recurso perfeitamente aplicável, que alia entretenimento, aprendizagem de maneira fluida e conhecimento para facilitar o entendimento da História Antiga sob uma perspectiva global. O processo de produção das tirinhas envolve

diversas etapas, desde a concepção das ideias até a finalização visual. Inicialmente, definimos os temas e roteiros, garantindo que cada tirinha transmita conceitos históricos de maneira clara e envolvente. Em seguida, elaboramos os esboços, ajustando a narrativa e o design dos personagens. A escolha das cores e dos cenários é um passo essencial para criar a ambientação adequada. Optamos por paletas que remetam às épocas e culturas retratadas, equilibrando autenticidade e acessibilidade visual. Os cenários são pensados para contextualizar as cenas sem sobrecarregar a ilustração, garantindo que os elementos essenciais da história fiquem em destaque. Esse processo criativo busca unir precisão histórica e linguagem visual atrativa, tornando as tirinhas um material didático inovador e eficaz. A conclusão desse processo representa a etapa final do trabalho, unindo teoria e prática em uma proposta que busca colaborar com a educação.

4.3 APLICAÇÃO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA AS AVENTURAS DE ANTIQUE NA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DOM ORIONE

A aplicação da sequência didática *As Aventuras de Antique* foi realizada com uma turma da 1ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Dom Orione, instituição da rede pública estadual de ensino. Esta etapa da pesquisa teve como objetivos principais: testar o produto educacional desenvolvido, observar seu impacto no engajamento e na aprendizagem dos(as) estudantes e refletir sobre a viabilidade de metodologias narrativas e lúdicas no contexto do ensino médio. A escolha por essa série se deu por entender que este é um momento de grande importância na trajetória escolar dos(as) estudantes, marcando a transição do ensino fundamental para um modelo mais autônomo e reflexivo de aprendizagem. Conforme aponta Bittencourt (2011), é neste estágio que o ensino de História pode (e deve) se tornar mais interpretativo, aprofundando a análise das fontes, dos processos históricos e das múltiplas temporalidades.

A proposta da sequência didática se alicerça em três eixos fundamentais: a narrativa como forma de transmissão de conhecimento (BENJAMIN, 1994), a consciência histórica como capacidade de dar sentido ao tempo (RÜSEN, 2001) e a valorização das múltiplas vozes da história, a partir da perspectiva da Nova História Cultural (BURKE, 2008). A personagem *Antique*, criada especialmente para este projeto, funciona como uma viajante do tempo, que visita diferentes contextos históricos e convida os(as) estudantes a participar de uma investigação em torno de objetos, documentos, símbolos e memórias. A abordagem foi pensada para dialogar com os repertórios culturais juvenis e estimular o protagonismo dos(as)

estudantes.

- Planejamento e desenvolvimento das aulas.

A sequência foi aplicada ao longo de quatro encontros presenciais, com duração média de 50 minutos cada. As aulas foram estruturadas da seguinte forma:

- Apresentação da personagem e do universo de Antique;
- Exploração de um período histórico (História Antiga, História Pré-Cabralina);
- Atividade de investigação histórica com fontes;
- Produção criativa (elaboração de personagem pelos alunos);

- Roda de conversa e avaliação formativa.

Durante cada encontro, foram utilizados instrumentos de observação estruturados em categorias como: participação, envolvimento, compreensão conceitual e colaboração. Abaixo está um modelo de quadro para apresentação dos dados observados:

Quadro 5 – Quadro de Observação do Comportamento dos Estudantes durante a Aplicação da Sequência Didática

CRITÉRIO DE OBSERVAÇÃO	AULA 1	AULA 2	AULA 3	AULA 4	AULA 5	COMENTÁRIOS
Participação Oral	● ●	● ● ●	● ● ● ●	● ● ● ● ●	● ● ● ● ●	A participação aumentou com o avanço e entendimento da narrativa.
Envolvimento com a narrativa	● ● ● ● ●	● ● ● ● ●	● ● ● ● ●	● ● ● ● ●	● ● ● ● ●	Narrativa, personagem e questionamentos geraram curiosidade e empatia.

Compreensão dos conteúdos	●●● ●●	●●● ●●	●●● ●●	●●● ●●	●●● ●●	Alunos começaram a produzir seus personagens com temáticas voltadas para sua região.
Colaboração em grupo	●●	●●	●●	●●●	●●● ●●	Promoção de debates em sala de aula.
Criatividade nas respostas	●●● ●●	●●● ●●	●●● ●●	●●● ●●	●●● ●●	Apresentação dos personagens criados para o resto da sala.

Legenda: ● = Muito Baixo / ●● = Baixo / ●●● = Médio / ●●●● = Bom / ●●●●● = Excelente

Análise qualitativa dos resultados

Os dados observacionais revelaram um aumento progressivo no engajamento dos(as) estudantes, à medida que a narrativa de Antique avançava. Alunos, que inicialmente demonstravam pouco interesse, passaram a participar ativamente, oferecendo interpretações para os dilemas históricos apresentados, sugerindo alternativas para os desafios da personagem e estabelecendo conexões com temas atuais, como identidade, desigualdade social, ancestralidade e meio ambiente. Tais respostas se alinham às propostas de Seixas (2017), que defende um ensino de História voltado para o desenvolvimento de competências de interpretação, empatia histórica e pensamento crítico.

Além disso, os produtos criativos gerados pelos estudantes (textos, desenhos, falas) revelaram apropriação dos conteúdos de forma significativa. Um exemplo emblemático pode ser ilustrado com o seguinte depoimento colhido durante a roda de conversa final:

Trechos de fala de estudante

“Sou uma traça de livros desde que me entendo por aluna, e o meu primeiro contato com a literatura foi com uma história em quadrinhos. Os personagens simples e os balões de fala

despertaram com sutileza naquela mini pessoa uma curiosidade pelo conhecimento que se mantém viva até os dias de hoje, me permitindo aprender cada vez mais, não só com o decorrer das histórias que se desenvolvem a cada quadrinho, mas também com pessoas que buscam acender essa chama da curiosidade em seus alunos levando esses contos para sala de aula” – Maria Luiza, 1ª série

“Olhar o Antique e poder criar HQs é incrível. É muito legal poder inventar histórias e dar vida aos personagens através dos desenhos! Às vezes dá um certo trabalho, principalmente quando é preciso refazer várias vezes até ficar do jeito certo, ou quando o roteiro não sai de primeira. Mas no fim, ver tudo tomando forma é muito satisfatório” — Marianne, 1ª série.

“Sou o aluno Luís Gabriel Feitosa Rodrigues, estudante do primeiro ano do ensino médio e, em relação ao vivenciado com a professora, a mesma conseguiu de forma bastante coesa e interativa trazer a importância das HQs para a alfabetização e como material cultural no âmbito global. No trabalho em sala de aula, ela conseguiu trabalhar com os alunos em geral habilidades como a criatividade (na questão de criar nossas próprias histórias), socialização (atividades em grupo) e habilidades motoras (como trabalhos por escrito em que era requisitado a arte) – Luís Gabriel, 1ª série.

Durante a aplicação da sequência didática *As Aventuras de Antique*, na 1ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Dom Orione, uma das experiências mais significativas foi a participação do estudante Eduardo, pertencente ao povo indígena Apinajé. Sua contribuição não apenas enriqueceu o trabalho coletivo, como também evidenciou o potencial da proposta para acolher, valorizar e integrar saberes tradicionais ao espaço escolar. Instigado pelas aventuras da personagem Antique e pela proposta de criação de novos episódios ou heróis históricos, Eduardo desenvolveu um personagem fictício inspirado em aspectos simbólicos, culturais e espirituais de sua própria etnia. A figura criada por ele, um guardião da floresta dotado de poderes ancestrais, conectado aos encantados e aos ciclos da natureza, foi apresentada à turma com orgulho e entusiasmo. Seu personagem incorporava elementos da cosmologia Apinajé, como o respeito às águas, às árvores e aos animais como seres com espírito, além da importância da oralidade como forma de manter viva a memória do seu povo.

Eduardo compartilhou com os colegas alguns ensinamentos transmitidos por seus avós, narrando histórias que lhe foram contadas desde a infância. Ao fazer isso, tornou-se também narrador de sua própria história e identidade, o que representa, como afirma Candau (2012), uma pedagogia intercultural efetiva, na qual o diálogo entre culturas se faz pela escuta e pelo

reconhecimento mútuo. “Eu fiz o meu personagem com coisas que eu conheço, coisas que meu avô me contou. Ele protege a floresta e fala com os bichos, porque os bichos também têm espírito, como a gente”(Eduardo, estudante Apinajé, 1ª série).

Ficha de Personagem – Guardiã Apinajé

Nome do Personagem: Kwarahy Pahi (significa “Filha do Sol” em referência à força vital da natureza).

Criador: Eduardo – Estudante Apinajé, 1ª série do Ensino Médio, Colégio Estadual Dom Orione

Povo de Origem: Apinajé – Tronco linguístico Jê

Idade: Indefinida (é um espírito ancestral que renasce quando a floresta está em perigo)

Aparência Física: pele morena, olhos verdes, cabelos longos. Usa vestido com penas, folhas pelos braços e galhos na cabeça.

Poderes e Habilidades: comunicação com os animais e plantas da floresta.

Capacidade de desaparecer entre as árvores e reaparecer em qualquer parte do território.

Sabedoria ancestral herdada dos encantados.

Controle dos elementos naturais (vento, chuva e terra).

Pode ouvir as histórias do passado através das águas dos rios.

Missão: proteger os territórios indígenas, os saberes tradicionais e os espíritos da floresta. Ela age sempre que uma árvore sagrada é ameaçada, quando a terra é ferida ou quando uma comunidade perde sua memória.

Aliados:

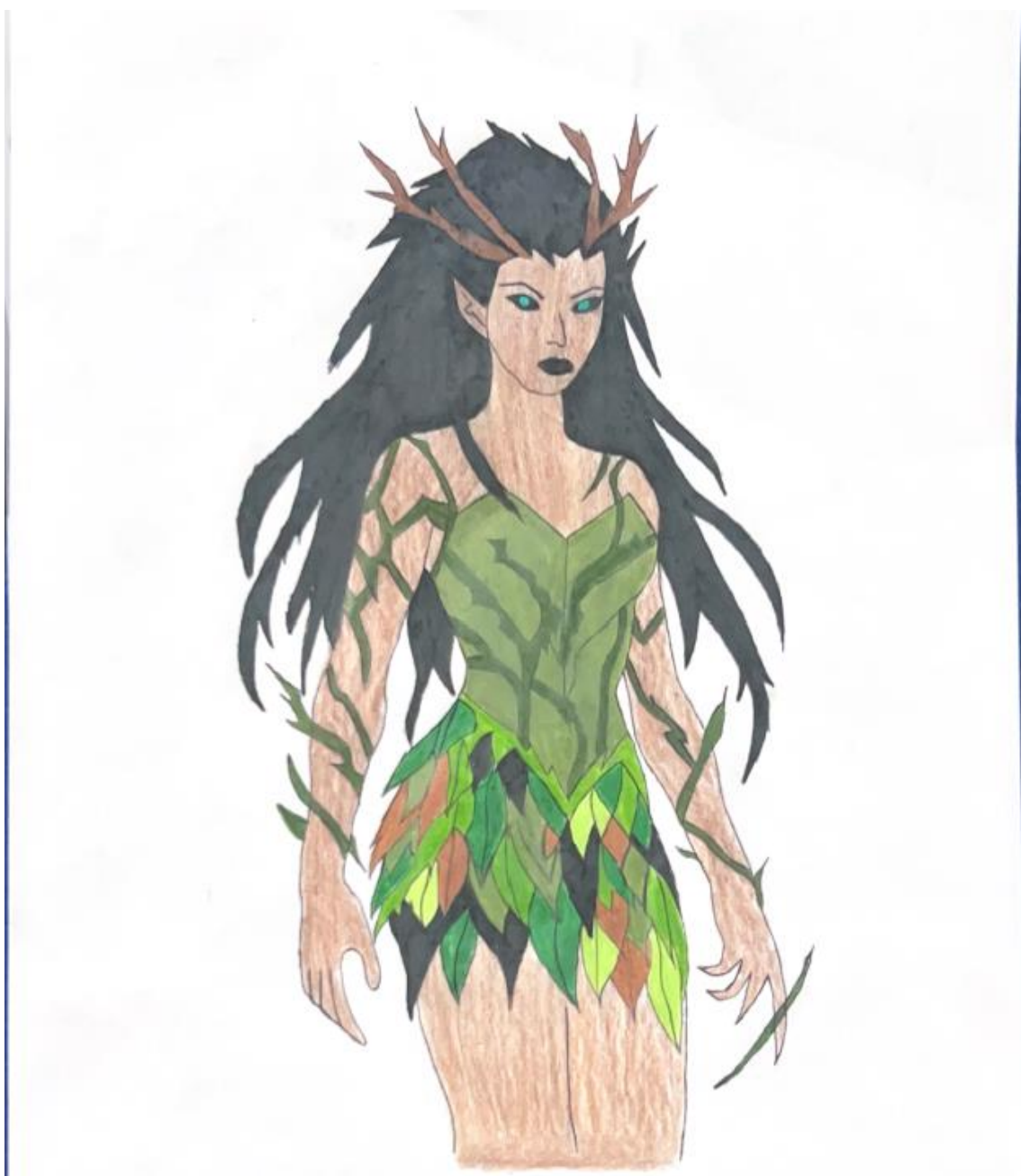
um tamanduá-bandeira mensageiro dos ancestrais;

o canto dos pássaros que anunciam o perigo.

Inspirações Culturais: Kwarahy Pahi foi inspirada nas histórias contadas pelos avós de Eduardo, especialmente sobre os encantados que habitam os rios, árvores e morros. A pintura corporal e os símbolos usados pelo personagem fazem referência às tradições rituais do povo Apinajé. A personagem também reflete o papel do jovem indígena como guardiões do território, da língua e da cultura, resistindo aos ataques da colonização e às ameaças contemporâneas à floresta.

Frase do personagem: “Enquanto o rio cantar, eu estarei viva.”

Figura 58 – Guardião Apinajé.



Fonte: Elaborada pelo aluno Eduardo (2025).

Essa experiência revela o quanto o ambiente escolar pode e deve ser um espaço de valorização das culturas originárias, não apenas como conteúdo a ser estudado, mas como fonte viva de conhecimento presente no cotidiano dos(as) estudantes. A criação de Eduardo ressoou positivamente entre os colegas, que demonstraram curiosidade e respeito, fazendo perguntas e estabelecendo paralelos entre os mitos indígenas e outros universos culturais. Do ponto de vista pedagógico, essa vivência confirma as reflexões de Paulo Freire (1996) ao defender uma educação em que o(a) aluno(a) seja sujeito do processo e não mero receptor de conteúdos. Também se conecta à proposta de uma educação decolonial, como defendem Walsh (2009) e McLaren (2000), ao desafiar as estruturas monoculturais do currículo tradicional e permitir que vozes, historicamente silenciadas, ganhem centralidade no processo formativo. Em síntese, a contribuição de Eduardo demonstrou a potência transformadora de práticas pedagógicas abertas à escuta, ao afeto e à pluralidade. Ao dar forma e voz a um personagem enraizado em sua identidade cultural, ele não apenas aprendeu História: ele fez História.

As falas revelam a internalização do conceito ampliado de patrimônio e memória, conforme defendido por Candau (2012), que argumenta pela valorização das experiências individuais e coletivas no processo de ensino-aprendizagem, em especial quando se propõe uma pedagogia intercultural, aberta às múltiplas formas de construir o passado. Outro ponto observado foi o fortalecimento do vínculo entre o conteúdo histórico e as trajetórias de vida dos(as) estudantes. Por meio da personagem Antique, os(as) alunos(as) foram convidados(as) a refletir sobre seu papel como sujeitos históricos, produtores de cultura e memória. Tal perspectiva encontra respaldo na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008), que valoriza o conhecimento escolar como mediação para a transformação da realidade e emancipação dos sujeitos.



Produção de personagens dos alunos

Figura 59 – Desenho da aluna Kauane.

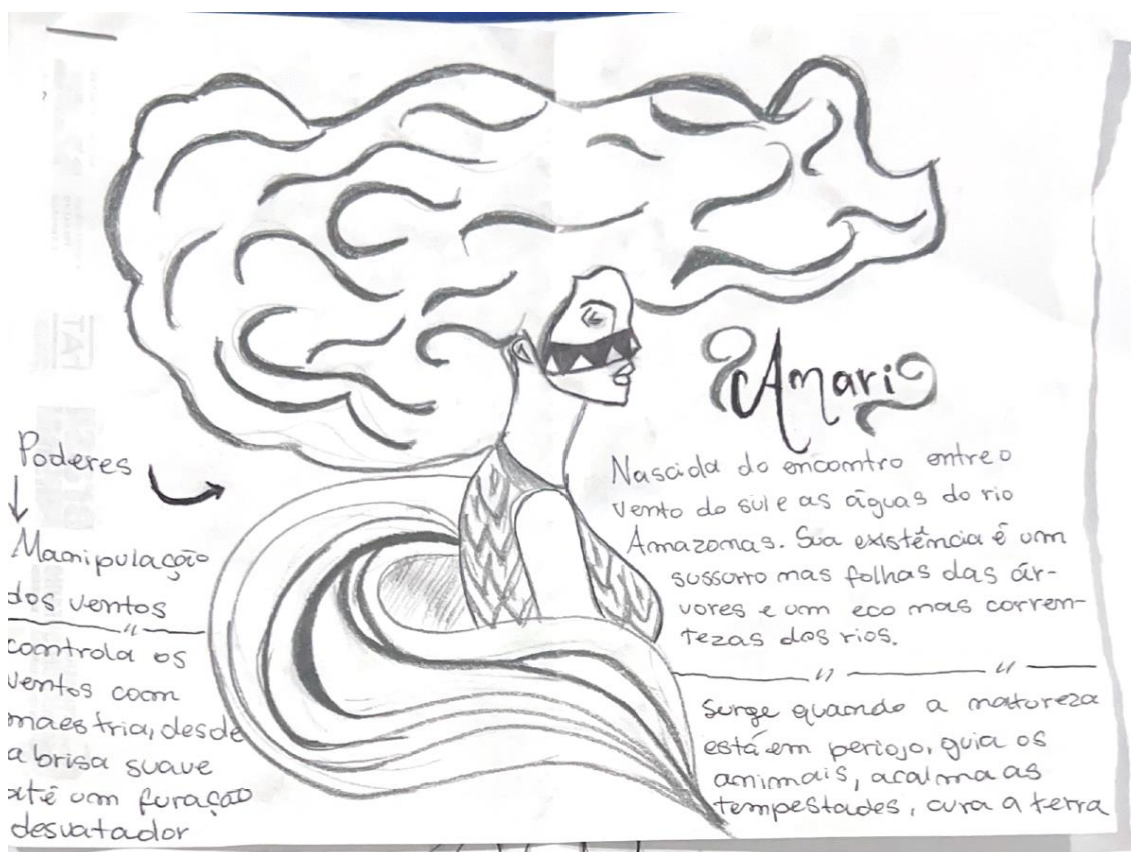
Fonte: Elaborada pela aluna Kaune (2025).

Figura 60 – Desenho da aluna Sara.



Fonte: Elaborado pela aluna Sara (2025).

Figura 61 – Desenho da aluna Thaemy.



Fonte: Elaborado pela aluna Thaemy (2025)

Considerações sobre a experiência

A aplicação da sequência didática no Colégio Estadual Dom Orione foi, para esta pesquisa, uma experiência altamente gratificante, tanto no aspecto profissional quanto pessoal. Os resultados apontaram que é possível e necessário aproximar o ensino de História da linguagem dos jovens, rompendo com práticas excessivamente conteudistas e oferecendo caminhos que despertem o interesse, a imaginação e a reflexão crítica. O sucesso da proposta também reafirma os argumentos de Freire (1996), ao defender uma educação dialógica, afetuosa e comprometida com a escuta dos(as) estudantes. Ao proporcionar aos jovens o espaço para imaginar, narrar e reconstruir a História, As Aventuras de Antique cumpriu seu papel enquanto instrumento pedagógico e enquanto ferramenta de humanização no processo educacional. A continuidade e

o aprimoramento dessa proposta dependem, entretanto, de políticas públicas que valorizem o protagonismo docente, incentivem práticas inovadoras e reconheçam a diversidade dos sujeitos escolares. Em síntese, a experiência aqui relatada reafirma a relevância de se investir em metodologias, que aliem conhecimento, criatividade e compromisso social no ensino de História.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foram discutidos diferentes aspectos do ensino de História, desde a abordagem global até a utilização de quadrinhos como ferramenta pedagógica. Dentro desse contexto, a História Antiga se mostrou uma área fundamental para a compreensão das sociedades passadas e presentes e sua valorização, tanto no meio acadêmico quanto na educação básica, é essencial. A História Global nos permite enxergar conexões e interações que ultrapassam as fronteiras nacionais, ampliando a compreensão sobre como os povos e culturas se relacionaram ao longo do tempo. Segundo Conrad (2016), "a História Global busca desafiar narrativas eurocêntricas e oferecer uma perspectiva mais ampla sobre os eventos históricos".

No ensino de História Antiga, essa perspectiva é ainda mais relevante, pois evita visões unilaterais e promove uma abordagem mais diversificada e representativa. Os quadrinhos, por sua vez, aparecem como uma ferramenta potente para engajar os estudantes, tornando os conteúdos mais acessíveis e despertando a imaginação. Conforme Eisner (1999) destaca, "os quadrinhos têm um potencial educativo imenso, pois combinam elementos visuais e textuais que estimulam diferentes formas de aprendizagem". A combinação entre narrativa visual e escrita permite uma leitura mais dinâmica, facilitando a compreensão e estimulando o pensamento crítico.

Por fim, este estudo também trouxe uma reflexão pessoal sobre a importância de respeitar e valorizar a História Antiga, tanto dentro da academia quanto no ensino básico. Muitas vezes, essa área é subestimada ou vista como um simples conjunto de fatos distantes da realidade contemporânea. No entanto, compreender o passado é essencial para a formação de indivíduos críticos e conscientes do presente. Como aponta Bloch (2001), "a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado". Dessa forma, este trabalho reforça a necessidade de novas abordagens e metodologias para o ensino de História, garantindo que a Antiguidade continue sendo estudada e apreciada não apenas como um capítulo dos livros, mas como uma parte viva e influente da nossa identidade cultural.

REFERÊNCIAS

ALFOLDY, Géza. **A História social de Roma**. Lisboa: Presença, 1989.

ALVES, José Moysés. **Histórias em quadrinhos e educação infantil**. Psicol. cienc. prof., set. 2001, vol.21, no.3, p. 2-9.

ALVES, Patrícia Marinho. **História em Quadrinhos É Coisa Séria**. Editora da Universidade do Amazonas. Manaus-AM: 1996.

AMIN, Samir. **L' Eurocentrisme: critique d' une idéologie**. Paris: Anthropos, 1988.

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, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In.: _____ (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, p. 69-90, 2002.

_____ e NADAI, Elza. **Repensando a noção de tempo histórico no ensino**. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de doutorado**. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

BLOCH, March. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na Época de Filipe II**. Lisboa: Livraria Martins Fontes editora, 1983.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BORGES, Helena. **Conheça os bilionários convidados para “reformatar” a educação brasileira de acordo com sua ideologia**. <https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformatar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>. Acessado em 18/03/2025.

BURKE, Peter. BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,

2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Sete olhares sobre a antigüidade**. Brasília: Editora UnB, 1994.

CERRI, Luís F. **Ensino de História e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. São Paulo: FGV, 2011.

CHARTIER, Roger. **A História cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Editora BERTRAND BRASIL, 1990.

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.

CONSED. **Itaú-BBA aponta Ejatec como experiência inovadora e inédita no Brasil**. João Pessoa, 12 mar. 2016. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/itau-bba-aponta-ejatec-como-experiencia-inovadora-e-inedita-no-brasil>.

CONRAD, S. What is global history? Princeton: Princeton University Press, 2016.

DETIENNE, Marcel. **Comparar o incomparável**. São Paulo: Idéias e Letras, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURUY, J. V. **Histoire de la Grèce ancienne**. Paris: L. Hachette et Cie, 1862.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FEBVRE, L. **Combates pela história**. Lisboa, Editorial Presença, 1985, p. 257.

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.

FONSECA, T. N. L. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANK, A.; GILLS, B. **The world system: Five hundred years or five thousand?** London: Routledge, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FRIZZO, B.; BERNARDI, G. **Gibiquê – Sistema para Criação de Histórias em Quadrinhos**. Centro Universitário Franciscano, Trabalho Final de Graduação II. Santa Maria, novembro de 2001.

FUNARI, P. P. A. **A renovação da História Antiga**. In.: KARNAL, L. (Org.). História na sala de aula. São Paulo: Contexto, p. 95-107, 2003.

GONÇALVES, A. T. M.; SILVA, G. 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.

GROTE, G. **History of Greece**. v. 2. New York: Harper & Brothers Publishers, 1853.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **Uma morfologia da História**: as formas da História Antiga. Politeia, Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2003.

_____. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2014.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GINZBURG, C. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2005

HARTOG, F. **Tempo, história e escrita da história**: a ordem do tempo. Revista de História, n.148, p. 9-34, 2003.

HEEREN, A. H. L. **Ancient Greece**. Boston: C.C. Little & J. Brown, 1842.

INÁCIO, Cleoni Fanelli. **Na escola com as histórias em quadrinhos**. v. 9, n. 26 (2003). Disponível em: www.revistas.usp.br/comeduc/article/download/37477/40191. Acesso em 14 de maio de 2020.

HOBSBAWM, E. ; RANGER T. (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KOSELLECK, R. **História magistra vitae**: sobre a dissolução dos topos da história moderna em movimento. In: Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 41-60, 2006.

_____. **Estratos do tempo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. **A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor**. Augusto Guzzo Revista Acadêmica, São Paulo, n. 2, 2001. Disponível em: <www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/arti-cle/view/81>. Acesso em: 30/03/2025.

LÉVI-STRAUSS, C. **Volta ao Passado**, *Mana, Estudos de Antropologia Social* 4 (2): 107-17. 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LIVIO, Tito. **História de Roma - livro I**: a monarquia. Tradução Mônica Vitorino; introdução e notas Júlio Cesar Vitorino. Belo Horizonte: Crisálida, 2008. MARROU, Henri-Irénée.

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.

MORALES, Fábio Augusto e SILVA, Uiran Gebara da. **História Antiga e História Global**: afluentes e confluências. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v 40, nº 83, 2020.

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.

NOVAIS, F.A.; SILVA, R. **Nova História em Perspectiva.** Propostas e desdobramentos. São Paulo: Cosac and Naify, 2011.

OSTERHAMMEL, J. Globalizations. In: BENTLEY, J. (Ed.). **The Oxford handbook of world history.** Oxford: Oxford University Press, p. 89-104, 2011.

POMERANZ, K. **The great divergence: Europe, China, and the making of the modern world economy.** Princeton: Princeton University Press, 2000.

SACHSENMAIER, D. et al. **Reflections on multiple modernities: European, Chinese and other interpretations.** Leiden: Brill, 2002.

SILVA, F.T. **História e ciências sociais: Zonas de fronteira.** *História*, v.24, n.1, p. 127-166, 2005.

SILVA, Tomás Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença;** In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2009.

STUURMAN, S. **Herodotus and Sima Qian: History and the anthropological turn in ancient Greece and han China.** *Journal of World History*, v.19, p. 1-40, 2008.

SUBRAHMANYAM, S. **Connected histories: Notes towards a reconfiguration of early modern Eurasia.** *Modern Asia Studies*, v.31, n.3, p. 735-762, 1997.

_____. **Explorations in connected history: From the Tagus to the Ganges.** Oxford: Oxford University Press, 2005.

TACLA, Adriene Baron; LIMA, Alexandre Carneiro Cerqueira. **Um Manifesto pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade.** NEREIDA/UFF – GTHA/ANPUH, 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br>.

VESENTINI, C. A. **Escola e livro didático de História.** In.: SILVA, M. A. (Org.) *Repensando a História.* São Paulo: Marco Zero, p. 69-80, 1983.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo(org). **Quadrinhos na educação. da rejeição à prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

VILELA, Túlio. **Os quadrinhos no ensino de História.** In: RAMA, Angela; VERGEIRO, Waldomiro. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.* São Paulo: Editora Contexto, 2004. Cap., p. 105-129.

VIEIRA, M. P. A.; PEIXOTO, M. R. da C.; KHOURY, Y. M. A. **A pesquisa em História.** São Paulo: Ática, 2003.

YOUNG, R. **Postcolonialism**: An historical introduction. Oxford: Blackwell, 2001.

WALDOMIRO. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2004. Cap., p. 131-149.