



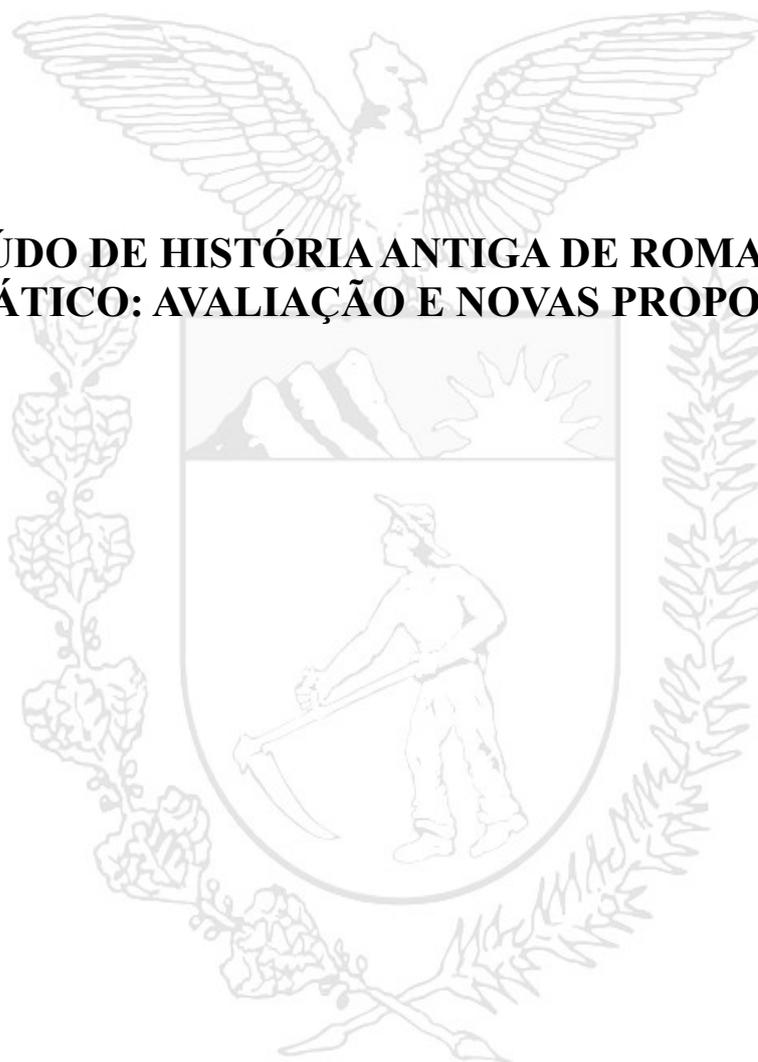
Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado Profissional em Ensino de História



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**DAMIÃO ALVES SIQUEIRA FILHO**

**O CONTEÚDO DE HISTÓRIA ANTIGA DE ROMA NO LIVRO  
DIDÁTICO: AVALIAÇÃO E NOVAS PROPOSTAS**



Maringá - PR  
2020



Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado Profissional em Ensino de História



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**DAMIÃO ALVES SIQUEIRA FILHO**

**O CONTEÚDO DE HISTÓRIA ANTIGA DE ROMA NO LIVRO  
DIDÁTICO: AVALIAÇÃO E NOVAS PROPOSTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Lopes Biazotto Venturini.

Área de Concentração: Ensino de História.

Maringá – Pr

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S618c

Siqueira Filho, Damião Alves

O conteúdo de História Antiga de Roma no livro didático : avaliação e novas propostas / Damião Alves Siqueira Filho. -- Maringá, PR, 2020.  
141 f.: il. color., figs., tabs., maps.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Lopes Biazotto Venturini.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2020.

1. História - Ensino e aprendizagem - Ensino fundamental. 2. História antiga - Roma - Livros didáticos. 3. Livros didáticos - História - Ensino fundamental . I. Venturini, Renata Lopes Biazotto , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 907



Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**DAMIÃO ALVES SIQUEIRA FILHO**

**O CONTEÚDO DE HISTÓRIA ANTIGA DE ROMA NO LIVRO  
DIDÁTICO: AVALIAÇÃO E NOVAS PROPOSTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.ª Dr.ª Renata Lopes Biazotto Venturini  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)  
Orientadora

---

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia da Silva  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)  
Examinadora

---

Prof. Dr. Marcos Roberto Pirateli  
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)  
Examinador

## AGRADECIMENTOS

São muitos os agradecimentos a serem feitos, pois diversas pessoas contribuíram para que eu concluísse com êxito esta dissertação e não conseguiria citar todos, que de uma forma ou de outra, me apoiaram durante o percurso da realização dessa pesquisa. Sendo assim, são muitas as dívidas a serem quitadas e de qualquer maneira ainda estaria em débito com alguns. De qualquer maneira, todas essas pessoas merecem ser lembradas aqui e têm minha gratidão, muito obrigado a todos!

Em primeiro lugar, agradeço infinitamente a Deus que me fortaleceu durante esse projeto, que me iluminou intelectualmente e me manteve confiante e firme no propósito de finalizar essa dissertação de maneira satisfatória, mesmo diante das dificuldades e incertezas que se apresentaram no transcurso desse desafio.

Agradeço à minha família pelo apoio que foi fundamental para a conclusão deste projeto acadêmico, à minha avó Zulmira, que mesmo não tendo estudado nos círculos acadêmicos pôde me ensinar muitos valores a partir de seu jeito simples, humilde e amoroso de ser e viver, aos meus pais Damião e Edna, que sempre foram presentes e incentivadores, às minhas irmãs Geisa e Gabrielle, que mesmo distante sempre acreditaram no meu potencial e, principalmente, à minha mulher Isabella e ao meu filho Davi, aos quais dedico esta dissertação, que conviveram diariamente comigo desfrutando dessa caminhada intimamente, em todos os momentos, principalmente naqueles em que tive que me fazer ausente para me dedicar a cumprir o objetivo final de concluir esta dissertação.

Agradeço à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Lopes Biazotto Venturini, que com muita sabedoria e paciência, através de suas orientações, contribuiu de maneira efetiva para o êxito dessa dissertação, iluminando os caminhos e preenchendo com otimismo e conhecimento científico a minha trajetória acadêmica e profissional, assim como estendo minha gratidão aos docentes, que proporcionaram o aprimoramento desta dissertação por meio de sugestões durante a banca de qualificação e também de defesa: a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Silva, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanda Fortuna Serafim e o Prof. Dr. Marcos Roberto Pirateli.

Agradeço também a Universidade Estadual de Maringá - UEM e o Mestrado Profissional em ensino de História - PROFHISTÓRIA, que promoveram a oportunidade de poder expandir meus horizontes acadêmicos e profissionais, assim como agradeço a CAPES pela bolsa de estudos concedida, para fim de executar essa pesquisa, sendo fundamental para o sucesso da mesma.

## RESUMO

O livro didático ocupa lugar central no processo de ensino e aprendizagem escolar e também na indústria cultural brasileira, que movimenta altos volumes financeiros, principalmente através do PNLD. Muitas vezes sendo o único recurso utilizado em sala de aula e visto como detentor de verdades absolutas, desenvolve nos estudantes uma aprendizagem acrítica, unilateral e desvinculada de sua realidade. Esta pesquisa busca analisar a relação entre o conhecimento histórico e ensino de história escolar, bem como a apropriação do conteúdo sobre a Antiguidade Clássica Romana. Investigaremos como se reproduzem as tendências historiográficas nos livros didáticos escolares, ressaltando a forma como o conteúdo da História Antiga é abordado e apresentado, especialmente no livro *Historiar 6*. Os objetivos específicos foram: a) compreender as relações entre os historiadores e suas fontes; b) explicar a apropriação da História Antiga no Brasil e sua abordagem nos livros didáticos; c) analisar o estudo da civilização romana presente no livro didático *Historiar 6* e comparar com a análise da coleção *Historiar* presente no guia PNLD 2017; d) desenvolver novas propostas de abordagens metodológicas. Definimos nosso material de pesquisa diante de uma metodologia que associa o estudo das transformações ocorridas nas últimas décadas, tanto na historiografia acadêmica quanto na história escolar, analisando a abordagem utilizada pelos manuais didáticos.

**Palavras-chave:** História antiga romana; livro didático; ensino de história; fontes; métodos.

## ABSTRACT

The textbook occupies a central place in the school teaching and learning process and also in the Brazilian cultural industry, which moves high financial volumes mainly through the PNLD. Often being the only resource used in the classroom and seen as the holder of absolute truths, it develops students uncritical, unilateral learning that is disconnected from their reality. This research seeks to analyze the relationship between historical knowledge and school history teaching, as well as the appropriation of content about classical Roman antiquity. We will investigate how historiographic trends are reproduced in school textbooks, highlighting how the content on Ancient History is approached and presented, especially in the book *Historiar 6*. The specific objectives were: a) to understand the relationships between historians and their sources; b) explain the appropriation of Ancient History in Brazil and its approach in textbooks; c) analyze the study of Roman civilization present in the textbook *Historiar: 6* and compare it with the analysis of the *Historiar* collection present in the PNLD guide 2017; d) develop new proposals for methodological approaches. We define our research material in the face of a methodology that associates the study of the transformations that have occurred in the last decades, both in academic historiography and in the history school by analyzing the approach used by the diary manuals.

**Keywords:** Roman ancient history; textbook; teaching of history; sources; methods.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
- CF – Constituição Federal
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- EMC – Educação Moral e Cívica
- FFLCH – USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
- FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- OSPB – Organização Social e Política Brasileira
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Comum
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEB – Secretaria da Educação Básica
- SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
- TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
- UNCTAD – Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e Desenvolvimento
- UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Gráfico dos dados referentes a proporção entre história temática e história cronológica nas obras didáticas de História (2005 – 2017).....	74
Imagem 2 – Capa do Livro Didático analisado: <i>Historiar 6</i> .....	81
Imagem 3 – Modelo de periodização tradicional da História.....	90
Imagem 4 – Abertura do Capítulo analisado no livro didático.....	92
Imagem 5 – Vista das ruínas da cidade romana de Pompeia.....	96
Imagem 6 – Vista da ponte Cavour na cidade de Roma.....	96
Imagem 7 – Marco miliário erguido no século II na atual Romênia.....	97
Imagem 8 – Vista da ponte Rio – Niterói.....	97
Imagem 9 – Ilustrações sobre os magistrados da república romana.....	98
Imagem 10 – Representação artística de um soldado romano.....	98
Imagem 11 – Representação artística da construção de uma estrada romana.....	99
Imagem 12 – Representação artística da estrutura de uma estrada romana.....	99
Imagem 13 – Escultura da loba amamentando os gêmeos Rômulo e Remo.....	100
Imagem 14 – Escultura representando os irmãos Graco.....	100
Imagem 15 – Mosaico de um escravo servindo bebida a um homem.....	101
Imagem 16 – Cena do filme <i>Spartacus</i> (1961).....	102
Imagem 17 – Cena do seriado de televisão <i>Roma</i> (2005 – 2007).....	102
Imagem 18 – Mapa da Península Itálica (Séculos X – VIII a. C.).....	104
Imagem 19 – Mapa dos domínios romanos (Século I a. C.).....	104
Imagem 20 – Mapa dos domínios romanos (Séculos I a. C. – II d. C.).....	105
Imagem 21 – Mapa do Império Romano (Século II d. C.).....	106
Imagem 22 – Mosaico representando o cotidiano feminino na Antiguidade romana.....	107
Imagem 23 – Mosaico representando escravos romanos.....	120
Imagem 24 – Afresco referente ao cotidiano feminino na Antiguidade romana.....	121
Imagem 25 – Pintura representando um banquete romano servido por escravos.....	125

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados estatísticos do IDEB do Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf.....	21
Tabela 2 – Dados referentes ao PNLD 2017.....	60
Tabela 3 – Dados referentes ao PNLD 2018.....	61
Tabela 4 – Dados referentes ao PNLD 2019.....	61

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 A ESCRITA DA HISTÓRIA E OS HISTORIADORES DIANTE DAS FONTES.....</b>	<b>25</b>
1.1 O historiador e suas fontes.....	25
1.2 As fontes históricas em sala de aula.....	33
1.3 O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.....	44
<b>2 HISTÓRIA ANTIGA E HISTÓRIA.....</b>	<b>54</b>
2.1 A influência do eurocentrismo na concepção de antiguidade no Brasil.....	54
2.2 O livro didático e a formação dos professores.....	59
2.3 A abordagem da História Antiga nos livros didáticos.....	65
<b>3 HISTORAR 6: UMA PROPOSTA DE ESTUDO DO MUNDO ANTIGO.....</b>	<b>71</b>
3.1 Avaliação da coleção didática <i>Historiar</i> a partir da resenha do guia de livros didáticos PNL D 2017.....	71
3.2 Apresentação do livro didático <i>Historiar 6</i> : aspectos gerais.....	79
3.3 Novas possibilidades de estudo da civilização romana na antiguidade e sua aplicabilidade em sala de aula.....	111
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>136</b>

## INTRODUÇÃO

Foram através dos estudos realizados no decorrer do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, por meio da Universidade Estadual de Maringá – UEM, associados aos meus 14 anos de docência em história na educação básica da rede pública, que pude desenvolver uma reflexão mais abrangente a respeito da prática desenvolvida no ensino de história escolar, questionando determinados conceitos enraizados nas explicações históricas, promovendo novas possibilidades de ensino e aprendizagem, surgidas a partir das renovações historiográficas e curriculares, repercutindo na história ensinada nas salas de aula e afetando as mais diversas temáticas e áreas que compreendem a educação básica no Brasil, inclusive a produção das coleções didáticas utilizadas no ensino escolar em todo o país.

Na busca de um objeto de estudo que estivesse próximo da minha realidade, algo possível de ser realizado de acordo com minhas reais circunstâncias profissional, teórica e intelectual, a partir da disciplina *Metodologia de Ensino de História: O pesquisador - professor e o professor - pesquisador*, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Ramos de Andrade, foi possível refletir a respeito da relação entre o historiador e a análise dos vestígios e também desenvolver o debate no âmbito do ensino de história escolar, a partir do uso das diferentes fontes históricas em sala de aula. Como parte do trabalho final da disciplina foi desenvolvido um projeto de aula – pesquisa sob o título: *Compreendendo o povoamento e ocupação da região do Maringá Velho a partir de registros fotográficos*, que apresentava uma proposta de abordagem da história local a partir da utilização de fontes históricas, no caso específico foram utilizadas fotografias da cidade de Maringá-PR, datadas da época da ocupação da região, que se encontram disponíveis no acervo eletrônico do jornal “O Diário”.

Talvez a partir dessa experiência já havia decidido que pesquisaria algo relativo ao uso de diversas fontes em sala de aula durante o ensino e aprendizagem de história escolar, já que ia ao encontro das inovações historiográficas atuais e também das reformas curriculares educacionais ocorridas em nosso país nas últimas décadas, além de ser um debate da esfera do ensino de história que está presente em nosso cotidiano docente.

Também no transcurso do mestrado na disciplina de *História do Ensino de História*, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina Rodrigues, entrei em contato com as ideias e análises de alguns autores a respeito das principais características do desenvolvimento da história ensinada no Brasil, inclusive no que se refere as abordagens teóricas utilizadas, os recursos pedagógicos disponíveis, assim como as metodologias e práticas referentes a

aprendizagem histórica escolar e ao uso dos materiais didáticos.

Após conversas iniciais com minha orientadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Lopes Biazotto Venturini sobre a definição da temática a ser discutida nessa dissertação, passei a direcionar minhas leituras e acessar a historiografia que trata a respeito da questão da importância do livro didático no ensino de história escolar, enfatizando ainda como a Antiguidade é abordada e representada pelos manuais didáticos escolares.

No decorrer do estudo foi realizada a leitura de livros e de textos referentes ao universo da indústria cultural do livro didático, destacando os diversos sujeitos envolvidos, tal como as forças sociais, políticas e ideológicas existentes no interior desse processo de produção, aquisição e distribuição do material didático. Também ressaltamos sua importância econômica no mercado nacional demonstrada pelos altos investimentos governamentais e também pela abrangência do *Programa Nacional do Livro Didático* – PNLD.

Dessa forma, foram realizados estudos de livros e textos que tratavam sobre a apropriação da Antiguidade pela historiografia brasileira, refletindo sobre o debate de como ela é abordada e representada nos livros didáticos de história e também a respeito de sua importância nos dias atuais.

Nessas reflexões podemos perceber a importância de compreender como a História Antiga foi utilizada nos últimos séculos e como ela é apropriada atualmente para assim “desconstruir visões etnocêntricas através dos usos que foram feitos da Antiguidade pelas sociedades posteriores (sejam elas europeias, estadunidenses ou latino-americanas) no sentido de legitimação de poder e violência” (BARNABÉ, 2014, p.38).

Como reflexos das interpretações a respeito do livro didático, conseguimos construir visões a respeito do seu universo complexo, desde sua onipresença na educação básica escolar e sua centralidade no processo de ensino e aprendizagem, até a reflexão a respeito de sua importância econômica na indústria editorial do Brasil.

Certamente esses aspectos debatidos contribuíram para o aumento das pesquisas acadêmicas que passaram a voltar os “olhares” para o ensino de história como objeto de pesquisa, uma vez que as abordagens contidas nos livros didáticos são, na maioria das vezes, a única fonte de informação disponível aos estudantes da educação básica em todo território nacional.

Ainda, foram realizadas as leituras referentes a importância das fontes históricas para a construção do conhecimento histórico acadêmico e sobre o uso de documentos históricos no

ensino de história escolar, através da utilização do livro didático em conjunto com outros recursos pedagógicos, especialmente o uso de imagens e daqueles disponíveis na internet.

O processo de construção do conhecimento histórico encontra-se em constante transformação, principalmente no que se refere ao conceito de fontes e ao tratamento dado à elas pelos historiadores. A subjetividade interpretativa do historiador sobre as fontes sofre influência de seu contexto, ratificando a ideia de que o passado é algo imutável, mas o conhecimento sobre esse passado é variável, pois é a partir das exigências do presente que o historiador direciona seu “olhar” para o passado, em busca de repostas para seus questionamentos, promovendo novas interpretações históricas por meio de outras fontes, abordando novos objetos sob novas perspectivas e possibilidades metodológicas, abrindo novos caminhos no âmbito da pesquisa histórica.

Desse modo, faz-se necessário enfatizar que o discurso histórico depende da interpretação dos historiadores sobre as fontes, levando-nos a suscitar o debate numa perspectiva mais abrangente na qual o próprio conceito de “fonte histórica” é ampliado e questionado. Essa relação entre os historiadores e as fontes têm levantado inúmeras discussões no ambiente acadêmico, provocando o surgimento de novas correntes historiográficas, que problematizaram o contexto de fabricação das fontes, estabeleceram uma atitude crítica em relação aos documentos e tiveram como resultado o surgimento de novas narrativas históricas, nas quais o discurso histórico é analisado a partir do questionamento do processo de construção do documento.

Nesse sentido, ampliou-se o conceito de fontes para além dos documentos escritos, defendendo a multiplicidade de documentos e também a necessidade de abordagens interdisciplinares na construção do saber histórico e na investigação de novos objetos.

Essas renovações historiográficas ocorridas na esfera da pesquisa histórica, principalmente a partir do século XX, promoveram o rompimento com a visão tradicional de História defendida pelos positivistas durante o século XIX, na qual o documento escrito era visto como fonte de verdade, numa perspectiva neutra do passado a partir de uma abordagem política da sociedade em detrimento das demais esferas sociais, econômicas ou culturais e estabeleceram novos rumos para o desenvolvimento do saber histórico.

Diante disso, percebemos a necessidade de compreender como essas transformações historiográficas, promovidas no âmbito acadêmico referente a relação entre os historiadores e suas fontes, acabaram promovendo alterações no universo do ensino escolar, afetando a

história ensinada nas salas de aula, onde ele costuma ser entendido como algo estático e distante da realidade do aluno, apontando também a presença dessas renovações historiográficas nos livros didáticos de história.

Para tanto, devemos ressaltar que a História acadêmica e a História escolar são áreas com dinâmicas e objetivos complexos e diferentes, e que os professores e professoras não utilizam a fonte histórica da mesma forma como os historiadores e historiadoras a utilizam na academia. As fontes históricas para o ensino escolar, se transformam em instrumentos que auxiliam o professor no processo de produção de conhecimento histórico em sala de aula, estimulando o imaginário dos estudantes, fazendo-os perceber de forma didática como a escrita da História é confeccionada a partir dos vestígios e como os conteúdos históricos se contextualizam com essas fontes, problematizando-as para além de ilustrações e provas dos discursos presentes nos conteúdos, ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo no estudante.

Paralelamente a esse processo de transformações e avanços historiográficos, também aconteciam profundas alterações no âmbito político, econômico e social no Brasil, principalmente a partir de 1964, que passariam a repercutir também na esfera educacional provocando mudanças significativas no currículo escolar e, conseqüentemente, na história ensinada na educação básica brasileira.

No decorrer do processo de implantação das reformas educacionais, durante a vigência do período militar (1964 – 1985), a educação passa a ter o seu papel vinculado ao ideário do Estado ditatorial brasileiro que se enquadrava a partir do binômio: desenvolvimento econômico e segurança nacional. Somente com o processo de redemocratização e graças às pressões dos movimentos organizados, sobretudo dos trabalhadores da educação, esse panorama criado pela política educacional implantada após – 1964 passou por alterações novamente. Já no início da década de 1980, o Conselho Federal de Educação se posiciona contrário a proposta do governo e defende alterações na lei 5692/1971, que implantou a Reforma Educacional de ensino de 1º e 2º graus durante a vigência do período ditatorial no país.

Assim, após o sancionamento da lei 7.044/1982 pelo Ministério da Educação (MEC), que alterou alguns dispositivos da lei 5692/1971, o cenário educacional brasileiro passará novamente por um movimento reformador em seu interior, a mobilização também passa a questionar a política educacional proposta pelo governo federal, a função social da escola, dos

currículos e outros aspectos que compõem o universo educacional. Havia uma necessidade de revalorização curricular das disciplinas de história e também de geografia, que haviam sido praticamente banidas dos currículos escolares durante o predomínio do governo ditatorial, o qual defendia a predominância da formação específica sobre a formação geral do estudante, baseada numa concepção de educação que vinculava a formação específica com a preparação para o trabalho.

De acordo com Selva Guimarães Fonseca (2011), durante a década de 1970 e no decorrer da década de 1980, ocorreram transformações consideráveis no campo do ensino de História no Brasil.

Constatamos, nesse período estudado, sobretudo após 1968, uma série de mudanças no ensino de história. Num primeiro momento, elas se passaram em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado autoritário. Num segundo momento, constatamos o poder das forças sociais emergentes no processo de democratização, intervindo diretamente nas mudanças afetas ao ensino e à produção da história (FONSECA, 2011, p.18).

Durante a vigência do poder político autoritário na sociedade brasileira, em fins da década de 1960 e início da década de 1970, o ensino de história se torna um alvo importante a ser atingido pelo governo e no decorrer da reforma educacional proposta podemos evidenciar uma série de medidas governamentais, principalmente com a decretação da lei 5.540, de 28 de dezembro de 1968 que iniciou a reforma do ensino superior e passou a autorizar a organização e funcionamento dos cursos de licenciatura de curta duração, demonstrando a dimensão econômica adquirida pela educação, vinculando – a cada vez mais ao mercado capitalista e, por consequência, provocando mudanças nas diretrizes de ensino e no currículo escolar afetando diretamente o campo das ciências humanas, principalmente o ensino de história.

Ao mesmo tempo, essas reformas e mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro no período contribuíam para o favorecimento da concepção privatista da educação no Brasil, onde dentro das diversas propostas de reformas educacionais podemos evidenciar os interesses do setor privado sendo levados em consideração em detrimento dos direitos da população que usufruem da educação pública. O ensino de história passa a ser submetido a uma política governamental que o utiliza como instrumento de dominação, através do trabalho com a memória coletiva, com o objetivo de destituir do ensino de história a sua capacidade de reflexão e crítica, enfatizando os valores morais, cívicos e políticos necessários para a consolidação do projeto autoritário baseado na lógica desenvolvimentista.

A Constituição Federal de 1967 pode ser um exemplo dessa característica privatista

marcante na política educacional brasileira nessa época, na qual em seu texto deixou de vincular a porcentagem de verbas destinadas a educação no orçamento geral da União, possibilitando o crescimento da rede privada em todo país, por outro lado o Estado passa a diminuir sucessivamente seus investimentos na área educacional.

Essa perspectiva privatista da educação vai se fazer presente no Brasil durante a década de 1970 e somente no início da década de 1980 o Congresso Nacional aprovou uma Emenda Constitucional que estabeleceria a porcentagem mínima de investimentos governamentais na educação. Já na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 212 fica estabelecido que União fica obrigada a aplicar nunca menos de 18% da receita fiscal no ensino, e os Estados e municípios nunca menos de 25%.<sup>1</sup>

Dentro deste projeto educacional fica perceptível a predominância da formação profissionalizante do estudante em detrimento da formação geral, e em decorrência dos dispositivos legais presentes no interior da lei 5692/1971<sup>2</sup> ocorre um esvaziamento do ensino de História no 1º grau que acaba se transformando em Estudos Sociais.

Ainda, no contexto da predominância da lei 5692/1971 a formação profissionalizante imposta para o 2º grau praticamente elimina dos currículos a área das ciências humanas, principalmente a disciplina de História que passa a ser descaracterizada, cedendo espaço no currículo escolar para outras disciplinas obrigatórias como a de Educação Moral e Cívica e também a de Organização Social e Política do Brasil, provocando uma revitalização do ensino de educação cívica no país.

A promulgação da lei 5692/1971, que promoveu a reforma na educação básica no Brasil, vem consolidar o projeto educacional defendido pelo governo federal após o golpe de 1964, onde as forças políticas detentoras do poder tentam submeter o ensino de história a lógica do projeto autoritário desenvolvimentista, desenvolvendo meios para promover o trabalho com a memória coletiva e demonstra também a dimensão ideológica presente no projeto educacional ao intervir na formação do pensamento dos jovens cidadãos.

Todo esse panorama de reformas educacionais promovidas pelo governo durante o regime militar são um importante subsídio teórico e contextual para compreendermos as transformações que foram executadas durante o período da redemocratização, ao longo da década de 1980 e posteriormente a partir de 1990, que acabaram culminando no

<sup>1</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 de jan. 2020.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 08 de jan. 2020.

desenvolvimento das novas propostas curriculares na educação brasileira, influenciando o ensino de História escolar com ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico do cidadão, repercutindo também na produção de livros didáticos no Brasil.

No contexto dos anos 80 com o processo de redemocratização em andamento, o qual despertou debates nas mais diversas áreas sociais, também ocorreram o desenvolvimento de reformulações curriculares em quase todo território nacional, inicialmente nos estados de São Paulo e de Minas Gerais, que implantaram novos programas curriculares para o ensino de história na década de 80, sendo que a partir dos anos 90 emergiram disputas com relação a uma nova política educacional e a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB em 1996, que alterou as dimensões constitutivas do ensino de história em toda educação básica.

Dessa maneira, a História foi alcançando sua autonomia como disciplina nos anos finais do ensino fundamental e ampliando sua atuação no ensino médio, com a extinção das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), passando a ser revalorizada como saber autônomo de fundamental relevância para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos cidadãos.

Em 1994, instituiu – se o processo de avaliação dos livros didáticos. Em 1996 (...) aprovou – se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê o processo de unificação curricular e de avaliações nacionais. Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sucessivamente o governo adotou uma série de medidas que provocaram mudanças na história da educação brasileira e em especial das disciplinas (FONSECA, 2011, p. 26).

A esfera do ensino de história escolar sofreu alterações metodológicas significativas a partir das reformulações curriculares promovidas na década de 90, principalmente com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em 1997, que propõem orientações metodológicas ao professor quanto ao uso de documentos em sala de aula.

O documento não fala por si mesmo, isto é, ele precisa ser interrogado a partir do problema estudado, construído na relação presente - passado (...) Para interrogar o documento é preciso fazer a escolha de um método, isto é, escolher procedimentos que orientem na observação, na identificação de ideias, temas e contextos, na descrição do que foi identificado, na distinção de relações de oposição, associação e identidade entre as informações levantadas e na interpretação dos dados, considerando a relação presente – passado (...) Os métodos mais adequados são aqueles que possibilitam extrair dos documentos informações de suas formas (materiais, gráficas e discursivas) e de seus conteúdos (mensagens, sentidos e significados) e que permitam compreendê-los no contexto de sua produção (BRASIL, 1998, p. 86).

Essa reflexão sobre o uso das fontes históricas como recursos no ensino de história escolar, nos convida ao debate sobre o universo da literatura escolar, partindo do pressuposto

de que na educação brasileira o livro didático passou a ocupar um lugar central, sendo o principal recurso pedagógico utilizado pela maioria dos professores, pois o mesmo pode assumir diversas funções durante o processo de ensino e aprendizagem.

Devido a essa centralidade e a relevância que o livro didático passou a ocupar no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nas aulas de História, junto com a sua importância financeira no mercado editorial, que envolve os altos investimentos governamentais referentes aos valores pagos às editoras para aquisição das coleções didáticas, nosso propósito é compreender as relações estabelecidas pelos elementos que compõem o complexo universo de fabricação, aquisição, distribuição e utilização dos livros didáticos no Brasil, analisando os sujeitos e os diferentes interesses presentes no decorrer de seu processo produtivo, que interferem no produto final e, conseqüentemente, no seu uso, abordagem e apropriação dos conteúdos em sala de aula e seus reflexos na aprendizagem dos estudantes.

Fica a ressalva no sentido de que nosso estudo não tem a intenção de estabelecer uma possibilidade de construção do livro didático ideal e perfeito, visto que partimos do pressuposto que o mesmo é um produto cultural complexo, que sofre alterações e é constituído a partir da interferência de vários sujeitos e interesses, inclusive políticos e econômicos, presentes no decorrer do seu processo de produção.

Enfim, é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor, e idealmente, sua conservação para as futuras gerações. A concepção de um livro didático inscreve – se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característicos das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.) (CHOPPIN, 2004, p. 553 – 554).

Tendo como background o ensino de História e o livro didático, direcionaremos nosso olhar para a análise da abordagem a respeito da Antiguidade, refletindo sobre a forma como é interpretada, adequada e apreendida no cotidiano escolar, utilizando para esse fim o livro da coleção *Historiar*, da editora Saraiva e escrito pelos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, coleção esta que se encontrava entre as 14 coleções de história selecionadas e disponíveis para escolha do professor no PNLD / MEC- 2017 (Programa Nacional do Livro Didático). Este programa do Estado criado pelo Decreto 9.154 de 1/8/1985, que entre outras medidas, estabeleceu o fluxo regular de recursos para a aquisição de livros didáticos em todo o país, distribuindo às escolas públicas do Brasil livros didáticos e outros materiais de apoio à prática educativa de forma regular e gratuita.

Dessa maneira, o foco de análise será direcionado ao livro da coleção *Historiar* do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, que atende turmas com faixa etária ao redor dos 11 anos e que aborda conhecimentos delimitados no período definido como história antiga, com um recorte voltado, particularmente, para a civilização romana na antiguidade. A coleção *Historiar* foi escolhida como primeira opção didática pelos docentes durante o PNLD-2017, sendo utilizada como recurso pedagógico nas aulas de história pelos docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem escolar durante o triênio 2017, 2018 e 2019, no Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf – Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Maringá-PR.

O Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf – Ensino Fundamental e Médio foi criado no ano de 1981, como parte integrante do complexo escolar Rodrigues Alves, desmembrando-se do mesmo em março de 1982, quando seu funcionamento foi autorizado pela Resolução 01/82, passando a se chamar Escola Alfredo Moisés Maluf e posteriormente, no ano de 1983 foi denominada Escola Estadual Alfredo Moisés Maluf – ensino de 1º grau. Já no de 1987, através da Resolução 4569/87, passou a se chamar Escola Estadual Alfredo Moisés Maluf – Ensino de 1º e 2º grau e, por fim, a partir de 1998, em conformidade com a LDB 9394/96– Lei de Diretrizes e Bases da Educação, alterou sua nomenclatura para Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf – Ensino Fundamental e Médio.

Atualmente, o colégio atende turmas do Ensino Fundamental – anos finais, nos períodos da manhã, tarde e noite e do Ensino Médio nos períodos da manhã e noite, com atividades complementares em contra turno, tendo em seus espaços serviços de apoio pedagógico como Sala de Apoio e Aprendizagem, Sala de Recursos Multifuncional e Atividades Complementares.

No que diz respeito à sua estrutura física o Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf – Ensino Fundamental e Médio conta com: um (1) Laboratório de Informática com vinte (20) computadores (Paraná Digital), um (1) Laboratório de Ciências, uma (1) Sala de Recursos, uma (1) Sala dos Professores, uma (1) Sala de Apoio, uma (1) Biblioteca, um (1) Auditório, dezoito (18) Salas de Aula, uma (1) Quadra de Esportes coberta, uma (1) Cantina, uma (1) Cozinha, dois (2) Banheiros (masculino e feminino) para os discentes e três (3) Banheiros para os funcionários e funcionárias do colégio.

O colégio está localizado na zona urbana, fazendo parte do conjunto residencial Hermans Moraes de Barros, com sede na rua Arlindo Marquezini nº 654 e atualmente atende uma clientela de aproximadamente 1400 alunos, advindos de diversas localidades que

circundam a instituição de ensino como dos bairros: Grevílea I, II e III, Quebec, Copacabana I e II, Jardim Vitória, Jardim Paris, Jardim Diamante, Jardim Imperial, Parque das Laranjeiras, Parque das Bandeiras e Parque das Palmeiras. Também atende estudantes oriundos da zona rural, ratificando a presença de uma diversidade muito grande no interior da comunidade estudantil, o que proporciona o surgimento de uma pluralidade de pensamentos e opiniões entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, exigindo uma ação educativa voltada ao desenvolvimento de atitudes cidadãs de respeito e tolerância com relação ao outro e a pluralidade de ideias que coexistem no interior de nossa sociedade democrática.

Grande parte dos estudantes que compõe a comunidade estudantil deste colégio não exercem atividade remunerada e também não contam com um acompanhamento familiar com relação a seu desenvolvimento escolar, visto que na metade das situações o pai e a mãe trabalham, o que dificulta o acompanhamento do rendimento escolar dos filhos e filhas.

Atualmente, o colégio possui 1440 matrículas distribuídas num total de 52 turmas que contemplam as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental – Regular com 28 turmas e 851 matrículas; Ensino Médio – Regular com 12 turmas e 452 matrículas; Atendimento Educacional Especializado com 8 turmas e 42 matrículas e por fim; Atividades Complementares – Outros com 4 turmas e 95 matrículas.<sup>3</sup>

No que se refere aos fundamentos teóricos que embasam a perspectiva pedagógica da instituição de ensino fica estabelecido que o

[...] Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf, a partir de uma abordagem progressista, pautada na perspectiva Histórico-Cultural, visa à transformação social por meio de uma prática pedagógica crítica e transformadora, que tem por objetivo formar cidadãos conscientes e críticos (PPP/CEAMM, 2016, p. 5).

Nas últimas duas décadas, o governo federal brasileiro adotou medidas de avaliação nacional do desempenho acadêmico dos estudantes, atendendo às exigências de instituições internacionais e com o objetivo de avaliar para diagnosticar em larga escala a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro: a Prova Brasil e o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

De acordo com os resultados demonstrados pelo Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf – Ensino Fundamental e Médio no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação

---

<sup>3</sup> Fonte: Secretaria da Educação – SEED/PR - Consulta Escolas. Disponível em: [consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/ensinoEscola/consultasensino.jsf?windould=18d](http://consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/ensinoEscola/consultasensino.jsf?windould=18d). Acesso em: 10 set. 2019.

Básica), alcançados pelos estudantes do 9º ano, do ensino fundamental – anos finais, entre os anos de 2005 à 2017, pode – se constatar que nos anos de 2007, 2009 e 2011 a média dos estudantes ultrapassou a meta projetada pelo governo federal, já nos anos de 2005, 2013 e 2015 a média ficou abaixo das metas projetadas, sendo que no ano de 2017 o colégio não apresentou média.

**Tabela 1 – Dados estatísticos do IDEB do Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf**

Escola	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ALFREDO MOISES MALUF C E F M	3.5	3.8	4.0	4.2	3.5	3.6	*	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5

**Fonte:** Disponível em: [ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5084596](http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5084596). Acesso em: 11 set. 2019.

Nossa intenção é contribuir para o debate que se insere no âmbito do ensino de história escolar, defendendo a possibilidade da abordagem do livro didático a partir de diferentes perspectivas, o utilizando em conjunto com outros recursos didáticos e/ou fontes históricas, a fim de embasar a construção de um conhecimento histórico reflexivo, problematizado, com uma metodologia que priorize a comparação entre as diversas fontes de informação existentes. Assim, buscamos demonstrar o caráter provisório do conhecimento histórico, sempre em constante construção, proporcionando ao estudante a possibilidade de participar como sujeito ativo do processo de construção desse conhecimento.

Paralelamente a análise do livro didático selecionado, passaremos a refletir sobre sua utilização como um eficiente instrumento no processo de ensino e aprendizagem, mas não o único, estabelecendo seus limites e também suas possibilidades de utilização com outros recursos pedagógicos, comparando-os e problematizando-os, utilizando-o em conjunto com as fontes históricas, mediadas pela intervenção do professor.

Partindo desses pressupostos, o presente estudo apresenta uma reflexão a respeito de como a noção da Antiguidade foi abordada no Brasil, tanto pela historiografia acadêmica quanto pelo ensino de história escolar, além de analisar como as renovações historiográficas e curriculares, ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, repercutiram na escrita dos livros didáticos de história em todo o território nacional.

Teoricamente a pesquisa foi fundamentada num conjunto de autores que debatem sobre a temática que abrangem o universo da escrita da história, a relação entre historiador e suas fontes e as principais transformações historiográficas. Também direcionamos esforços no

sentido de ampliar o debate sobre as transformações no fazer histórico escolar, a importância do uso de fontes na história ensinada nas escolas, propondo novas abordagens metodológicas que priorizem o protagonismo do estudante a partir da reflexão histórica.

Esta dissertação encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro capítulo discorre sobre a discussão a respeito do ofício do historiador e sua relação com as fontes, enfatizando a importância das fontes para a escrita da História, assim como procuramos apresentar as principais transformações historiográficas que acabaram repercutindo no ensino de história escolar, inclusive no que se refere aos novos métodos de análise documental. Nesse sentido, abordamos as principais mudanças ocorridas no âmbito da historiografia acadêmica a partir da década de 1980, que acabaram repercutindo na educação escolar, com transformações na prática do ensino de história escolar. Apresentamos as *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação*- TDIC, que a partir do século XXI passaram a fazer parte do cotidiano da maioria da população criando uma espécie de “cidadania digital”, influenciando também o ambiente escolar, repercutindo na esfera da prática e ensino de história nas salas de aula, especialmente a área da pesquisa histórica, provocando alterações e exigindo transformações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo, refletimos a respeito das ligações existentes entre História e a História Antiga a partir da compreensão sobre a concepção de Antiguidade por meio da perspectiva eurocêntrica, enfatizando a influência do eurocentrismo na interpretação da Antiguidade no Brasil e sua interferência na própria formação da identidade nacional brasileira. Procuramos entender a maneira como a História Antiga é entendida e promovida pela indústria do livro didático presente no Brasil, assim como refletimos sobre o papel e a responsabilidade do governo federal brasileiro e também do docente no resultado final das produções didáticas. Buscamos aprofundar o debate no que se refere à abordagem da História Antiga nos livros didáticos, enfatizando a importância central do mesmo no processo de ensino e aprendizagem escolar, elencando os possíveis erros nas explicações históricas, as desatualizações conceituais, os anacronismos, as abordagens generalizantes, assim como a forma incorreta de trabalhar as imagens e os documentos, a ausência de roteiros para realizar pesquisas utilizando o universo *online* entre outras informações.

No terceiro capítulo, apresentamos o livro didático que foi objeto de análise nesta pesquisa, direcionando ao estudo da civilização romana na antiguidade abordando as principais características presentes nas explicações históricas contidas nos textos e refletindo

sobre a abordagem histórica proposta no desenvolvimento dos conteúdos, identificando os conceitos históricos predominantes e as possíveis simplificações, os anacronismos e as generalizações perceptíveis no desenvolvimento da temática. Também procuramos nos debruçar sobre as inovações metodológicas e teóricas presentes no livro e também a respeito das possibilidades de adequação, reflexão e uso do livro didático em sala de aula pelo seu público-alvo principal: professores e professoras e alunos e alunas. Realizamos o estudo da análise da coleção didática *Historiar*, pelo Guia PNLD – 2017, enfatizando os principais pontos avaliados pelo conjunto de professores que compõe o grupo avaliativo e, posteriormente, desenvolvemos a apresentação e análise do livro didático *Historiar 6*.

Ao final, como produto das reflexões além desta dissertação, buscamos elaborar um “apêndice” com vistas a suprir algumas ausências conceituais e metodológicas percebidas no capítulo sobre a Antiguidade romana analisado no livro didático. Ao analisarmos os elementos contidos no interior dos capítulos do livro em questão e, posteriormente, no capítulo referente ao mundo romano, percebemos a ausência de “boxes” e de “seção” que possuem fundamental importância na construção do saber histórico escolar.

A primeira ausência diz respeito ao boxe “*Para entender*”, que tem a função de explicar o significado de palavras, termos e expressões que forem destacadas ao longo do livro, sendo utilizada nos demais capítulos. A segunda ausência percebida se refere a seção “*Ler e compreender documento*”, que traz uma reprodução de documento histórico, escrito ou não, sua omissão contribui para limitar o trabalho de análise documental em sala de aula e não oportuniza o desenvolvimento de atitudes investigativas e críticas presentes no trabalho com documentos.

Ainda, no final do capítulo no boxe “*Para saber mais*”, que tem a função de apresentar sugestões de *sites* e filmes que complementam os estudos, podemos evidenciar que o capítulo não é contemplado com as sugestões de *sites* para subsidiar a temática estudada, perdendo uma excelente oportunidade de integrar a aprendizagem histórica com os recursos proporcionados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, tão presentes no cotidiano dos estudantes.

Como resultado final, nosso objetivo é a construção de um glossário conceitual, apresentado no formato de material didático para o professor, contendo termos específicos do período romano, com a intenção de subsidiar as reflexões históricas referentes a temática. Também, apresentaremos um roteiro com orientações metodológicas a respeito do trabalho

com documentos nas aulas de História, assim como apresentaremos sugestões de *sites* confiáveis de pesquisa escolar, com fontes referentes ao conteúdo delimitado na área da História Antiga.

# 1 A ESCRITA DA HISTÓRIA E OS HISTORIADORES DIANTE DAS FONTES

## 1.1 O historiador e suas fontes

Desde seu surgimento, na região da Grécia Antiga no século V a.C., o conceito de história vem sofrendo alterações, foi Heródoto (484 a.C.-424 a.C.)<sup>4</sup>, considerado posteriormente por Cícero como o “pai da História”, que ao colocar a narrativa histórica no papel, em suas *Histórias*, atribuiu primeiramente ao termo o sentido de “procurar”, de “investigar”.

Heródoto[...]expõe aqui suas pesquisas (*historie*), para impedir que o que fizeram os homens, com o tempo, se apague da memória e que grandes e maravilhosas façanhas (*érga*) realizadas tanto por bárbaros quanto pelos gregos não cessem de ser contadas; em particular, o que foi causa de que gregos e bárbaros entrassem em guerra uns contra os outros (*apud* HARTOG, 1999,p. 32).

Conforme Pedro Paulo Funari (2008), em *Os historiadores e a cultura material*, outros historiadores posteriores a Heródoto também enfatizaram a relação entre a investigação das origens dos eventos de sua própria época com a História, como é o caso de Tucídides (464 a.C.-401 a.C.)<sup>5</sup>, que investigando o início das rivalidades entre os gregos (atenienses e espartanos) no conflito acreditou que seria a guerra mais importante de todas, sob a perspectiva de que as ações do presente os levaram ao entendimento do passado.

O conceito atribuído à palavra história na antiguidade pelos primeiros historiadores, se baseava numa ideia de busca das origens dos conflitos de sua época, no qual a “história é sinônimo de investigação e de um levantamento de informações na busca de reter a memória, preservando os feitos dos homens em sua causalidade” (VENTURINI, 2010, p. 20).

Jacques Le Goff em sua obra *História e Memória*, também escreveu sobre a definição do significado da palavra história:

A palavra ‘história’ (em todas as línguas românicas e em inglês) vem do grego antigo *historie*, em dialeto jônico[Keuck, 1934]. Esta forma deriva da raiz indo-européia *wid-weid* ‘ver’. Daí o sânscrito *vettas* ‘testemunha’ e o grego *histor* ‘testemunha’ no sentido de ‘aquele que vê’. [...] *Historie* significa pois “procurar”

<sup>4</sup> Historiador e geógrafo grego que viveu entre os anos 485 a.C. a 425 a.C., nasceu na cidade grega de Halicarnasso e realizou várias viagens pelo mundo antigo, em *Histórias* relatou as Guerras Médicas, ocorridas entre os gregos e persas durante a primeira metade do século V a.C., essa obra é classificada em 9 livros, que representam as nove musas da mitologia grega que representavam a arte.

<sup>5</sup> Historiador grego que viveu na região da Grécia Antiga entre os anos de 460 a.C. a 400 a.C., nascido na cidade de Atenas, foi combatente por Atenas na Guerra do Peloponeso e em sua obra *História da Guerra do Peloponeso*, escreveu sobre suas impressões sobre essa sucessão de conflitos desencadeados na antiga Hélade, durante o período em que vigorou a hegemonia militar de Atenas sobre as outras cidades gregas entre os anos de 431 a.C. a 411 a.C.

(LE GOFF, 1990, p. 17).

As discussões em torno do conceito de História acabou por entendê-la como a ciência que investiga o passado. Dessa forma, a palavra história vai adquirir novos sentidos, que passarão a se desenvolver dentro do contexto onde o historiador se relaciona com as fontes históricas. Em seu artigo *Uma morfologia da História: as formas da História Antiga*, Norberto Luiz Guarinello (2003) observa a existência de três sentidos para a compreensão do termo História.

Normalmente, História é pensada como *res gestae*, ou como *narratio rerum gestarum*: ou seja, o passado como tal, como realmente aconteceu, ou sua reconstrução ou narrativa por um especialista, um cientista moderno. Porém, os historiadores não narram ou reconstróem o passado, pela razão simples que o passado nos é inacessível, não existe mais e não pode ser reavido ou recuperado como realmente foi. O único acesso que temos ao passado é pelo presente, por objetos, textos ou recordações [...] O universo desses vestígios constitui um terceiro sentido para o termo História: o de passado realmente existente hoje (GUARINELLO, 2003, p. 43).

Deve-se ficar atento ao se relacionar com as fontes históricas, pois é necessário entender que não equivalem ao passado em si, mas uma representação indireta do que aconteceu, que se dá por meio de teorias, as quais transformam esses vestígios em interpretações do passado. De acordo com Maria de Lourdes Janotti (2008), em *O livro Fontes Históricas como fonte*, para “ser historiador do passado ou do presente, além de outras qualidades, sempre exigiu erudição e sensibilidade no tratamento de fontes, pois delas depende a construção de seu discurso” (JANOTTI, 2008, p. 10).

A contar dos historiadores antigos, como os já remetidos anteriormente Heródoto e Tucídides, pode-se perceber a perspectiva de que a História se faz por meio de testemunhos, podendo ser escritos ou outros vestígios materiais. Desde os historiadores positivistas do século XIX, que valorizavam o documento escrito em detrimento dos outros vestígios deixados pela humanidade, tornando-os sinônimos de História e finalizando com os historiadores da história nova emergente no século XX, que ampliaram consideravelmente o leque documental existente e estabeleceram uma nova relação no tratamento dado às fontes, o que fica evidente é a importância dos documentos para construção do saber histórico.

Além desse debate sobre a definição conceitual do que poderia ou não ser considerado como fonte histórica, também se desenvolveram discussões a respeito de como as abordagens históricas passariam a interpretar e analisar os vestígios. De um lado, os historiadores positivistas que defendiam a concepção dos documentos como fontes de verdade, provas

neutras do passado, mantendo uma ligação fortíssima com o documento escrito. Nas palavras de Pedro Paulo Funari a “noção mesma de fonte é originária do cientificismo que prevalecia no século XIX, preocupada que estava a História com a descoberta dos fatos verdadeiros” (FUNARI, 2008, p. 85).

Por outro lado, a Nova História, que a partir de meados do século XX, desenvolve uma abordagem histórica na qual se prioriza a análise dos discursos históricos, promovendo a desconstrução de seu conteúdo, criticando e questionando o documento e seu processo de construção e, ao mesmo tempo, (re) valorizando a cultura material como fonte histórica, fazendo emergir um novo fazer histórico.

De qualquer forma, o que fica evidente num primeiro momento, é a importância das fontes para o desenvolvimento do conhecimento histórico, ratificando a perspectiva de que a narrativa histórica é construída a partir dos documentos, escritos ou materiais, lembrando que a abordagem realizada pelo historiador determina os rumos da narrativa histórica e o posterior entendimento da realidade passada.

A partir de meados século XIX, em uma busca de uma suposta objetividade científica, a História passa a fazer uso de rigorosos métodos analíticos e de orientações científicas, baseando-se na autenticidade dos documentos, apresentando-os como relatores da verdade, do fato histórico em si. Comparando os documentos a partir de um método, seria possível garantir a objetividade e cientificidade da História, estabelecendo assim suas bases para se consolidar como disciplina acadêmica.

De acordo com essa abordagem defendida pela escola metódica positivista, a escrita sobre o passado estaria vinculada há uma narração fiel aos documentos, onde a narrativa está atrelada ao fato, acreditando que “a comparação de documentos permitia reconstituir os acontecimentos passados, desde que encadeados numa correlação explicativa de causas e consequências” (JANOTTI, 2008, p.11).

Dois paradigmas surgiram no âmbito da escrita da História no decorrer do século XIX, passando a influenciar o campo da investigação historiográfica nas décadas seguintes, os quais definiam “a história como a ciência da reconstituição do passado e o documento impresso e / ou manuscrito como fonte privilegiada das informações a serem obtidas” (CAIMI, 2008, p. 130).

A historiografia positivista, definia a história como a ciência de reconstituição do passado, abordando o seu estudo separado do presente e restringindo o conceito de fonte

histórica apenas aos documentos escritos, desprezando assim as outras evidências e marcas deixadas pelos homens em sua trajetória temporal, não contemplando a diversidade das experiências ocorridas nas sociedades do passado.

De acordo com Pedro Paulo Funari (2008), o documento escrito passou a ser sinônimo de História, sendo que até hoje usamos a expressão Pré-História para se referir a um passado sem escrita, evidenciando a relação entre história e documento escrito.

Essa abordagem “tradicional” da História, baseada na concepção descritiva e factualista dos acontecimentos, contribuiu para o desenvolvimento e predomínio da chamada “história política tradicional”, com uma centralidade na esfera política em detrimento da compreensão dos aspectos social, econômico e cultural, sendo constatado por Maria de Lourdes Janotti (2008) que em “fins do século XIX, a historiografia francesa, de grande influência no Brasil, já contava com sólida produção na área de História política, oriunda do pensamento cientificista da escola metódica [...]” (JANOTTI, 2008, p. 10).

Os debates sobre a renovação historiográfica, ocorridos principalmente a partir do século XX, ampliaram o universo da pesquisa histórica e promoveram o desenvolvimento de propostas direcionadas na construção do saber histórico, rompendo com a visão tradicional defendida pela historiografia positivista e enfatizando as transformações econômicas, sociais e culturais, assim como o cotidiano e as mentalidades.

A própria noção de fato histórico sofreu alterações, defendido pelos positivistas como um objeto pronto e acabado, antes descrito a partir dos documentos escritos e oficiais, passaria a ser problematizado, questionado e compreendido segundo as hipóteses do historiador, a partir da relação estabelecida entre passado e presente. Como afirma Jacques Le Goff, em seu prefácio, na obra de March Bloch, *Apologia da História ou Ofício do Historiador* (2001):

O que March Bloch não aceitava em seu mestre Charles Seignobos, principal representante desses historiadores “positivistas”, era iniciar o trabalho do historiador somente com a coleta dos fatos, ao passo que uma fase anterior essencial exige do historiador a consciência de que o fato histórico não é um fato “positivo”, mas o produto de uma construção ativa de sua parte para transformar a fonte em documento e, em seguida, constituir esses documentos, esses fatos históricos, em problema (LE GOFF, 2001, p. 19).

O conceito de fontes históricas também foi modificado, e conseqüentemente, ampliado com o surgimento de uma variedade de informações trazidas pela imensa quantidade de material arqueológico, que passaria a se tornar parte integrante da pesquisa histórica, pois ainda no século XIX “[...] a cultura material passaria a ter um estatuto

completamente diverso, não mais como objeto artístico, como modelo ou como curiosidade, para tornar-se *uma fonte histórica*” (FUNARI, 2008, p. 85).

No século XX, a História passaria por mudanças conceituais sob a influência da historiografia francesa da *École des Annales*, principalmente por meio das ideias de Lucien Febvre e Marc Bloch, as quais defendiam a necessidade da multiplicidade de documentos no processo de construção do saber histórico e das abordagens interdisciplinares na investigação de novos objetos.

Marc Bloch em sua obra, *Apologia da História ou Ofício do historiador*, destaca sua luta contra a História positivista e comenta sobre a quantidade de fontes históricas disponibilizadas ao historiador, afirmando que “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79). Jacques Le Goff, em sua obra *A História Nova*, compartilha da mesma opinião a respeito das fontes

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem (LE GOFF, 1995, p. 28-29).

Maria de Lourdes Janotti comenta sobre a expansão das fontes históricas a partir do surgimento da história quantitativa, por meio de análises que priorizem a perspectiva econômica das sociedades

A introdução da História quantitativa por Ernest Labrousse, historiador marxista, expandiu ainda mais as fontes históricas ao fazer uso de métodos de economia, construindo gráficos, tabelas e estatísticas para explicar ciclos econômicos de curta e longa duração e a importância do conceito de crise para a explicação abrangente dos acontecimentos (JANOTTI, 2008, p. 14).

Esse alargamento no conceito de fontes históricas proporcionando o uso de diversos tipos de documentos para a produção historiográfica, promoveu o advento de novas possibilidades de pesquisa, com ênfase na percepção de novos objetos ligados aos estudos do cotidiano, do imaginário, das tradições, da cultura, do inconsciente, entre outros, rompendo com a visão tradicional de história.

Os historiadores passaram a defender a necessidade de abordagens interdisciplinares com utilização da geografia encarando a paisagem natural como uma possibilidade documental, com a antropologia permitindo que as evidências e heranças imateriais fossem

abordadas como fontes históricas e também com a psicologia analisando certos hábitos enraizados na prática comportamental das sociedades.

Os olhares dos historiadores se voltam para as análises com ênfase nas esferas sociais e econômicas, a partir de uma história-problema, na qual as fontes seriam interpretadas a partir das hipóteses do historiador, em vez de priorizar os pressupostos defendidos pela historiografia política tradicional positivista.

Essas transformações historiográficas, iniciada pelo grupo de historiadores da escola francesa ligada a revista *Annales. Économie, société et civilisation*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch, não se limitou somente à França, pois em diversos países europeus e americanos ocorreram alterações na prática historiográfica, fazendo emergir novos objetos de pesquisas, novos problemas e novas abordagens.

A diversidade de novos objetos puderam ser constatados nos trabalhos de diversos historiadores da Nova História, que foram divulgados no livro *Faire l'histoire*, publicado por Jacques Le Goff e Pierre Nora em 1974

Na amostragem de novos objetos da História encontram-se trabalhos sobre o clima, o inconsciente, o mito, o cotidiano, as mentalidades, a língua: Linguística e História, livro, jovens e crianças, saúde e doenças, opinião pública, cozinha, cinema, festa. As fontes consultadas e discutidas pelos autores mostram a dimensão interdisciplinar de suas perspectivas: mapas meteorológicos, processos químicos, documentos de ministérios da agricultura, relatos de incêndio, cartas sobre catástrofes climáticas do passado, diários, biografias, romances, estudos psicanalíticos [...] e uma infinidade de outras mais (JANOTTI, 2008, p. 15).

A produção do conhecimento histórico apresenta como uma de suas funções apreender e analisar a experiência vivida no tempo e no espaço pelos sujeitos sociais, a partir da interpretação das fontes cuja compreensão e significado é a preocupação do historiador. Conforme destacou Henri Moniot o “historiador diante dessa matéria-prima, das fontes, faz perguntas, coloca problemas” (*apud* BITTENCOURT, 2008, p. 328).

A História se apresenta como o discurso produzido pelos historiadores e se faz por meio da seleção e interpretação das fontes, pois “o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser, [segundo a feliz expressão de François Simiand] um conhecimento através de vestígios” (BLOCH, 2001, p. 73).

O saber histórico deriva da problemática levantada pelo historiador, que se encontra no presente, evidenciando que o conhecimento do passado humano se faz com documentos e que o historiador deve lançar um olhar interpretativo sobre o passado, lembrando que para desenvolver as narrativas históricas “os historiadores têm que relacionar vestígios que foram

produzidos em tempos e lugares diferentes, por agentes sociais diferentes, com propósitos diferentes” (GUARINELLO, 2003, p. 45).

Segundo Pinsky (2008), as fontes históricas são o material pelo qual os historiadores se apropriam, por meio de abordagens específicas, métodos diferenciados e técnicas variadas para tecerem seus discursos históricos. Sendo assim, cabe ao historiador problematizar e questionar os diversos vestígios encontrados, e a partir da interpretação dos documentos busca compreender as experiências dos sujeitos sociais através do tempo, investigando o passado e também as relações existentes entre o passado e o presente, refletindo sobre suas mudanças e permanências na sociedade contemporânea.

A pesquisa histórica, pressuposto para construção do conhecimento histórico, fundamenta-se no diálogo permanente entre o historiador e suas fontes, que tem como produto um novo saber sobre o passado, um novo discurso produzido no tempo presente, baseado na análise e interpretação dos vestígios deixados pelos homens do passado. Assim, o “discurso histórico visa explicar o real por meio de um diálogo que se dá entre o historiador e os testemunhos, os documentos, que evidenciam o acontecido” (FONSECA, 2011, p. 165).

O conhecimento histórico é resultado da interpretação do historiador, que sofre as influências do contexto em que está inserido, sendo que “o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p. 75).

Grande parte dos historiadores concordam sobre a veracidade de duas afirmações no âmbito da pesquisa histórica: a primeira defende o argumento de que não existe pesquisa histórica sem fontes; a segunda se refere a ideia de que a história enquanto experiência humana no passado permanece estática, imutável mas a investigação sobre ela está em constante mudança. Jörn Rüsen (2007), em seu livro *Reconstrução do Passado*, assim define a pesquisa histórica:

Pesquisa histórica é um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teóricas) referentes ao passado humano. A pesquisa se ocupa primariamente da realidade das experiências, nas quais o passado se manifesta perceptivelmente, ou seja: de fontes (RÜSEN, 2007, p. 104).

A construção do conhecimento histórico é uma tarefa contínua e permanente, se constituindo na relação dinâmica entre o historiador, o passado e suas fontes por meio da pesquisa. Analisando as fontes históricas, os historiadores observam indícios, pistas e evidências que lhes possibilitam reconhecer as permanências ou mudanças de determinadas

sociedades. A História se apresenta como uma narrativa sobre o passado com o objetivo de promover a compreensão do presente a partir da interpretação dos vestígios pelo historiador, que lhe confere o status de documentos. “A escrita da História passa a ser entendida, *grosso modo*, como um olhar do presente para o passado” (SILVA, 2010, p. 97).

As transformações no âmbito do processo de produção do conhecimento histórico, realizadas pelas correntes historiográficas, influenciadas pela ampliação do conceito de fontes para além dos documentos escritos, permitiram o aparecimento de novos objetos de estudo e de novas perspectivas metodológicas.

O próprio tratamento dado aos documentos também sofreu alterações, pois antes eram vistos como detentores de verdades absolutas. Carlos Bacellar (2008), em *Uso e mau uso dos arquivos*, alerta sobre a necessidade do historiador desconfiar das intenções dos autores que produziram as fontes. O documento passa a ser problematizado, com o objetivo de desvendar seu contexto de produção, a partir da perspectiva de que não foram confeccionados com o objetivo de servir ao historiador, mas que foram produzidos para atender as demandas específicas do momento histórico de sua criação e, ao mesmo tempo, são interpretados a partir das questões existentes no contexto em que se encontra inserido o historiador pois “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio- econômico, político e cultural” (CERTEAU, 1982, p. 66).

Surge a necessidade de se lançar questionamentos sobre as condições de produção de determinadas fontes, introduzindo uma nova postura historiográfica, na qual trata-se de discurso a ser analisado e não apenas um testemunho ou fonte de informação. De acordo com Le Goff, ao escrever sobre a importância da crítica ao documento, afirma que ele “não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que ali detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 545).

Assim, torna-se evidente a importância da reflexão e compreensão dos contextos em que as fontes foram produzidas e aquele no qual o historiador se encontra, pois ele pode influenciar na sua relação com as fontes, na sua análise e interpretação das mesmas, uma vez que “os procedimentos, com os quais as informações são extraídas das fontes e elaboradas, modificam-se consideravelmente em função das conjecturas e questões com que o historiador aborda as fontes” (RÜSEN, 2007, p. 107).

Na apresentação da coletânea que tinha a intenção de avaliar as transformações em curso Jacques Le Goff e Pierre Nora afirmaram:

A novidade parece-nos estar ligada a três processos: *novos problemas* colocam em causa a própria história; *novas abordagens* modificam, enriquecem, subvertem os setores tradicionais da história; *novos objetos*, enfim, aparecem no campo epistemológico da história (LE GOFF; NORA, 1995, p. 12).

Com novas perspectivas e novos métodos, os historiadores passaram a desenvolver suas narrativas tomando por base um conceito ampliado e problematizado de fontes históricas. A ênfase dada pelos positivistas nos documentos escritos, representavam apenas os interesses dos grupos sociais privilegiados, sufocando os outros setores sociais. Com a incorporação de novas fontes no processo de pesquisa histórica, novas interpretações e narrativas se desenvolveram dando voz aos grupos sociais até então silenciados pela historiografia, atingindo o fazer histórico de categorias sociais mais populares.

Todas essas transformações ocorridas no âmbito da prática da pesquisa histórica, no que diz respeito ao tratamento dado às fontes históricas, desde a sua ampliação, passando pelo desenvolvimento de novos métodos de crítica documental, a interdisciplinaridade emergente, atingindo o ofício do historiador e sua subjetividade, seu olhar sobre o objeto de estudo, influenciaram também a área de estudo da História Antiga.

Com a diversidade dos documentos, novos objetos de estudo foram propostos, o que levou à necessidade de um diálogo da história com a arqueologia, a epigrafia, a numismática, entre outras ciências denominadas pelos Annales de “disciplinas auxiliares” (VENTURINI, 2010, p. 14).

Nesse sentido, o estudo sobre a Antiguidade deve acompanhar os debates desenvolvidos pela historiografia acadêmica no que tange à noção de documento e a ampliação do conceito de fonte, compreendendo que a escrita da História, inclusive a da História Antiga, está em constante transformação e que os discursos históricos produzidos carregam consigo as marcas de sua contemporaneidade, influenciados pelo tratamento dado pelo historiador aos vestígios históricos, a partir de determinadas abordagens.

## 1.2 As fontes históricas em sala de aula

As renovações historiográficas, ocorridas a partir da década de 1980, segundo os moldes da História Nova, combatendo as práticas positivistas até então dominantes, por meio de uma “revolução documental”, com uma ampliação dos olhares para novos objetos de pesquisa e a utilização de novos métodos, também acabam repercutindo no campo do ensino de história escolar, proporcionando o desenvolvimento de novas propostas curriculares e influenciando, conseqüentemente, na produção de livros didáticos no Brasil. Dessa forma

O final dos anos 1980 e anos 1990 foram decisivos na História do Ensino de História do Brasil, no sentido de provocar uma reflexão pública acerca de novas possibilidades de organização dos Programas escolares. Acorados nos avanços metodológicos ocorridos no âmbito da teoria da História europeia ao longo dos anos 1970/1980, cuja divulgação viria a se aprofundar, no Brasil, a partir do contexto da redemocratização da sociedade brasileira, professores, pesquisadores e autores de livro didático, começaram a esboçar caminhos no sentido de configurar novas formas de ensinar História, para além da tradicional cronologia de base eurocêntrica (BRASIL, 2016, p. 23).

Os programas curriculares de História elaborados ao longo da década de 80, pelas secretarias de educação de Estados e municípios brasileiros e, posteriormente, pelo Ministério da Educação, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, se relacionam aos debates e conflitos surgidos ao fim do período ditatorial, que defendiam o retorno e a valorização da disciplina de História no currículo escolar, assim como a ênfase no desenvolvimento de uma formação geral do estudante em detrimento de uma formação profissionalizante, dentro de uma perspectiva na qual a escola deixa de ser apenas um aparelho ideológico do estado e passa a ser um espaço de produção de saber, no qual docentes e estudantes se colocam na condição de sujeitos produtores do saber, abandonando a posição de simples espectadores e receptadores de um saber produzido em outras esferas. Assim

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber – se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática (BITTENCOURT, 2012, p. 18).

No interior desse processo de revisão curricular, iniciado a partir do início dos anos 80, podemos elencar os estados de São Paulo e de Minas Gerais como pioneiros no movimento de debates e reflexões a respeito da elaboração e implantação das novas propostas curriculares de história na educação básica, embora apresentem matrizes teóricas diferentes, pode – se perceber um ponto comum nas duas novas propostas curriculares no que se refere a preocupação de alterar as práticas, o processo de ensino – aprendizagem e também o fazer pedagógico na sala de aula, convergindo para o desenvolvimento de uma postura crítica e ativa dos sujeitos envolvidos na produção do conhecimento histórico escolar.

Ao analisarmos a proposta curricular desenvolvida no estado de São Paulo, podemos perceber que ela se inspirou em duas vertentes internacionais distintas: na historiografia social inglesa e também na história nova francesa.

A proposta curricular de São Paulo, ao se relacionar com essas duas matrizes elabora

uma crítica à base historiográfica presente no Guia Curricular predominante nos anos 70, articulando os conteúdos por meio de temas e questionando os modelos e paradigmas predominantes na nossa tradição de organização curricular, seja o esquema cronológico quadripartite francês ou o esquema baseado na visão marxista dos modos de produção.

Para apreender na proposta a influência dos debates realizados por autores como Le Goff, Pierre Nora e Paul Veyne, divulgados no Brasil por meio de várias obras. A ampliação do campo da história para anexação de novos objetos e novos documentos; o enfrentamento de questões fundamentais para a produção historiográfica, como por exemplo, a “memória”, o “fato histórico”, a “cronologia”, os “conceitos” e as “fontes”; e ainda o desafio do ensino temático em nível de ensino fundamental, experienciado na França e sugerido pelos autores da *Proposta Curricular* (GUIMARÃES, 2012a, p. 95).

Já a proposta curricular do estado de Minas Gerais, baseia – se na teoria marxista de história e sua principal característica está localizada na ideia de resgatar a História enquanto Ciência, buscando a valorização do método, da teoria e dos conceitos estabelecidos para a produção do conhecimento histórico. A proposta mineira visa romper com a fragmentação espaço temporal, por meio de uma ênfase na noção de totalidade, criticando a historiografia tradicional e sua cronologia linear e determinista, unificando o campo da história a serviço de vias determinadas previamente.

As propostas curriculares desenvolvidas pelos estados de São Paulo e de Minas Gerais na década de 80, buscaram através de caminhos diferentes, romper com o modelo tradicional de escrever e ensinar história, tentando cada uma a sua maneira introduzir novas fontes documentais, incorporar novos temas, novos materiais e novas reflexões a respeito do processo de ensino e aprendizagem e dos programas curriculares, predominantes no ensino fundamental, além de se referenciar na historiografia internacional, tais como os clássicos de Karl Marx, na proposta de Minas Gerais e também nas obras ligadas à nova história francesa e na historiografia social inglesa, no caso de São Paulo. Estas propostas “expressam a necessidade histórica de trazer para o centro da reflexão, ações e sujeitos até então excluídos da história ensinada na escola fundamental” (GUIMARÃES, 2012a, p. 112).

Devemos levar em consideração que os elementos definidores das políticas educacionais contidos no interior das diretrizes e dos textos curriculares, além de afetarem as propostas pedagógicas e culturais definindo, no caso da história escolar, o que da cultura, da memória e da experiência humana deve ser ensinada aos estudantes em sala de aula, também influenciam diretamente a produção dos materiais didáticos, que tendem a reproduzir nos livros didáticos os conteúdos apresentados nos currículos oficiais, recorrendo a partir da

década de 90 às diretrizes contidas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - 1996 e ao texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 1998.

No texto da nova LDB, podemos evidenciar em seu artigo 26, parágrafo 4º, a proposta do Estado brasileiro no que diz respeito ao que deve ser transmitido e ensinado nas aulas de história, estabelecendo que o “ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia”.<sup>6</sup>

Também é perceptível a preocupação com relação a questão da diversidade cultural no currículo de história ao analisarmos o texto dos PCNs, que trata dos objetivos gerais para o ensino de história do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, no qual fica especificado em alguns de seus objetivos que os estudantes deverão ser capazes de:

- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais.
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos (BRASIL, 1998, p. 43).

Esse movimento de renovação curricular para o ensino de história no Brasil, baseado numa perspectiva multicultural, buscando desenvolver uma educação histórica que privilegie o respeito à diferença, à diversidade cultural, assim como estabelece o apreço ao espírito democrático, à tolerância e a diversidade na história dos homens, influenciará a produção dos materiais didáticos, afetando o conteúdo presente no interior dos livros didáticos de história. Segundo Selva Guimarães Fonseca (2011):

É possível afirmar que existe no Brasil uma diversidade de formas de ensinar e aprender história no decorrer do processo de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos sistemas nacionais e estaduais de avaliação da aprendizagem e de padronização dos critérios de avaliação dos livros didáticos.(...) No interior da diversidade é possível destacar algumas perspectivas comuns trilhadas pelas histórias ensinadas: a concepção curricular temática e multicultural (FONSECA, 2011, p. 36).

Os historiadores passaram a desenvolver novas abordagens metodológicas nas quais reconhecem a importância do uso de fontes históricas como um recurso para o processo de ensino e aprendizagem da história escolar. A ideia de uso das fontes na sala de aula busca a integração dos estudantes no ambiente de construção do saber histórico, pois elas são entendidas como o substrato que possibilita a reconstituição do passado. As fontes podem ser agrupadas basicamente em: escritas, materiais, iconográficas/visuais ou audiovisuais e orais.

---

<sup>6</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 07 jan. 2020.

Esses debates e reflexões sobre a pesquisa histórica e seus elementos se mostram presentes no âmbito do ensino de história a partir de, pelo menos, dois aspectos: em primeiro lugar percebe-se um aumento do interesse dos pesquisadores com relação ao ensino de história, ou seja, o ensino de história também se torna objeto de pesquisa. Um segundo aspecto se refere as mudanças que ocorrem na prática do ensino de história escolar propriamente dito, com o aumento da abordagem metodológica que prioriza a utilização da pesquisa em sala de aula como recurso para construção do conhecimento.

Conforme Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli em *Ensinar História* (2012), as tendências metodológicas na atualidade enfocam na recuperação do método da História em sala de aula, numa preocupação com a transposição didática, a valorização do uso de documento histórico em sala de aula, assim como a incorporação de novas linguagens e novas tecnologias de informação e comunicação na esfera do ensino de história escolar.

Atualmente, um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de história na educação básica se insere no âmbito da relação entre o fazer histórico e o fazer pedagógico. São vários os desafios e as dificuldades enfrentadas pelo professor de história na execução de sua prática docente, encontrando poucas oportunidades de aplicar, desenvolver novos métodos de pesquisa, novos conteúdos e novas tendências teóricas, capazes de propiciar uma participação mais ativa dos estudantes durante o processo de construção do saber histórico.

No que se refere ao fazer histórico e ao fazer pedagógico, um desafio se destaca dos enfrentados pelos educadores na sala de aula, e pode ser lembrado como necessário à formação do professor de História: realizar a transposição didática dos conteúdos e dos procedimentos históricos e também da relação entre as inovações tecnológicas e o ensino de história (SCHMIDT, 2012, p. 58).

O documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em especial no item a respeito dos “Objetivos do ensino de história-3º e 4º ciclos”, chama a atenção para a necessidade de “dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros, materiais” (BRASIL, 1998, p. 50-51).

Diante dessa preocupação, desenvolveu-se nas últimas décadas, uma tendência para a aproximação entre o saber histórico desenvolvido nas universidades e o saber histórico escolar. Também a prática de análise documental em sala de aula como recurso pedagógico passou a ser objeto de pesquisas e reflexões dos profissionais de ensino de história.

As fontes documentais se mostram como um excelente instrumento pedagógico, mas sua utilização requer algumas precauções por parte do professor, conforme argumenta Circe

Bittencourt (2008) em *Ensino de História: fundamentos e métodos*, pois apesar de se apresentar, num primeiro momento, como uma das soluções cotidianas para sanar o velho problema de tornar a aula de história mais atrativa para o estudante, deve-se atentar para o fato de que “seu uso será equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um “pequeno historiador”” (BITTENCOURT, 2008, p. 328).

O uso de documentos na prática docente deve servir para que o estudante desenvolva um espírito crítico e reflexivo no que diz respeito a relação passado e presente, principalmente na relação entre os fatos e os seus registros, favorecendo o desenvolvimento cognitivo que possibilite a construção de análises críticas da sociedade em determinados momentos históricos.

Schmidt (2012) confirma a importância do trabalho com fontes em sala de aula e enfatiza que as transformações ocorridas na concepção de documento, repercutiram diretamente no trabalho pedagógico, promovendo no estudante o desenvolvimento de uma empatia histórica, permitindo que entre em contato com o processo de construção do conhecimento histórico, levando-o a concluir que a história não é uma verdade indiscutível e nem mesmo um conhecimento pronto e acabado.

No corpo do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018) também se encontra a questão da utilização de diferentes tipos de fontes e documentos no processo de ensino e aprendizagem de História.

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. [...] A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino fundamental (BRASIL, 2018, p. 398).

Ao realizar essa transposição didática do método histórico para a sala de aula, por meio da utilização de fontes históricas com os estudantes, deve-se atentar para o fato de que os historiadores utilizam os documentos com objetivos e finalidades diferentes àquelas utilizadas pelo professor em sala de aula. Schmidt e Cainelli, alertam sobre essa questão da “dualidade” da interpretação da palavra documento.

No ensino da História, a palavra documento suscita, pelo menos, duas interpretações. Na primeira, ele pode ser identificado com o material usado para fins didáticos, como livro didático, mapa histórico e filme com objetivos educacionais. Na segunda interpretação, documento quer dizer fonte, isto é, fragmentos ou indícios

de situações já vividas, passíveis de ser explorados pelo historiador (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 112).

O professor, ao fazer uso da fonte histórica em sala, deve ter o objetivo de levar o aluno a compreender como se constitui a história e como os conteúdos históricos se contextualizam com essa fonte. Nesse sentido ela se transforma numa ferramenta que demonstrará, didaticamente, que a história é feita de vestígios deixados pelos homens do passado, se constituindo no material com o qual os historiadores utilizam para compreender as sociedades no tempo e no espaço.

As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto histórico em que o documento histórico foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos (BITTENCOURT, 2008, p. 329).

Assim sendo, a utilização de documentos em sala de aula com intenção de produzir conhecimento histórico vem sendo uma temática muito discutida desde o fim do século XX, na tentativa de promover no estudante uma aprendizagem histórica que enfatize o processo de produção da História, onde “os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente [...]” (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 117).

Os estudantes deverão compreender a especificidade do discurso histórico em relação aos outros saberes existentes sobre o passado, reconhecendo a cientificidade da História, desenvolvendo o pensamento de que as fontes devem ser indagadas, problematizadas e entendidas como uma construção de seu tempo, criadas para mostrar as gerações posteriores uma imagem de si mesma, permitindo abordar o relato histórico como uma interpretação.

O uso de documentos nas aulas de História justifica-se pelas condições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade (BITTENCOURT, 2008, p. 333).

Conforme Selva Guimarães em *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados* (2012), a ação “[...] de refletir sobre informações, explicações, análises, de articulá-las a outras e de desenvolver um raciocínio histórico deve ser parte da operação de aprendizagem histórica” (GUIMARÃES, 2012b, p. 368). Portanto, pode ser desenvolvido nos estudantes a capacidade de compreender a si mesmo e a sua

sociedade, conhecer e refletir sobre sua realidade e desenvolver novas expectativas de mudanças sociais, como sujeito ativo e participativo, contribuindo para solucionar os problemas de seu tempo.

Dessa forma, o trabalho com as fontes em sala de aula pode contribuir para desenvolvimento do pensamento histórico e provocar uma aproximação entre a pesquisa histórica e a história ensinada em sala de aula na educação básica. O uso de fontes deve ter a finalidade de mostrar aos estudantes, por meio da problematização das mesmas, como o conhecimento sobre o passado é construído a partir do diálogo entre as fontes disponíveis e os interesses do historiador, enfatizando as dificuldades presentes nessa relação.

Na maioria dos casos, os documentos são utilizados como prova e/ou ilustração dos argumentos desenvolvidos pelo professor em sala de aula, geralmente por meio do livro didático, na tentativa de relacionar o fato histórico como realidade e dar sustentabilidade ao discurso do professor.

Sobre esse aspecto, Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008) em *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula*, destacaram o problema de tentar utilizar a fonte como instrumento de prova a invés de abordá-la por meio da problematização afirmando que “um bom exemplo disso pode ser visto numa aula de história na qual o professor afirma as punições definidas para a Alemanha como decorrência da derrota na Primeira Guerra Mundial e, em seguida, mostra artigos do Tratado de Versalhes que corroboram suas afirmações” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 122).

Assim, a “utilização de documentos numa perspectiva metodológica dialógica propicia o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que tem como pressupostos a pesquisa, o debate, a formação do espírito crítico e inventivo” (FONSECA, 2011, p. 217).

Desenvolver uma abordagem teórico-metodológica, onde a aprendizagem histórica esteja vinculada com o método histórico, questionando a dissociação existente entre pesquisa e ensino, se mostra um grande desafio no qual professores e estudantes deverão estabelecer uma nova relação com o ensino e aprendizagem de história e, principalmente, com as fontes históricas.

O documento não se mostra mais como a encarnação da verdade, mas passa a ser visto como uma construção, onde os homens tentam imprimir uma imagem de si mesmos para as gerações futuras. O critério de verdade, estabelecido pela história positivista ligando o relato a

realidade, passa a ser pensado a partir das marcas de sua produção, analisando o passado como objeto de estudo e a história como um discurso resultado do trabalho do historiador que se encontra no tempo presente, percebendo que os “documentos do passado não foram elaborados para o historiador, mas sim para atender a necessidades específicas do momento” (BACELLAR, 2008, p. 69).

O ensino de história escolar deve estimular os estudantes a realizarem críticas sobre as representações que atualmente produzimos sobre nosso próprio passado, a partir da leitura das narrativas históricas, que já foram ou ainda estão em processo de construção ou por meio dos testemunhos deixados pelos antepassados.

O professor deverá modificar seu papel e atuar não mais como transmissor de conhecimento, mas sim como mediador, criando oportunidades para que os estudantes desenvolvam seu próprio raciocínio, discutindo ideias, problematizando os documentos, a fim de produzir saber histórico em sala de aula, proporcionando aos alunos à condição de pensar historicamente, indagando sua condição de ser social a partir de sua historicidade. Conforme Schmidt e Cainelli (2012), o professor passa a ser o mediador entre o aluno e o conhecimento histórico, onde o estudante passa a agir como sujeito do conhecimento histórico.

Outra competência abordada ao se trabalhar com a perspectiva do método histórico em sala de aula, diz respeito ao desenvolvimento e aprimoramento do espírito crítico e autônomo dos estudantes, fazendo com que essa atitude crítica e investigadora sejam incorporadas no seu cotidiano, compreendendo que a História não é um conhecimento pronto e acabado, mas sim que o conhecimento histórico é elaborado a partir dos vestígios disponibilizados, por meio de um processo dinâmico de análise, investigação e problematização documental, com a participação ativa dos sujeitos promovendo novos saberes históricos.

Incentivar a construção do conhecimento histórico a partir da pesquisa e problematização das fontes, transformando as informações em conhecimentos, com a finalidade de ensinar as pessoas a pensar historicamente e colocar o aluno como sujeito do conhecimento histórico, são alguns dos desafios que a aprendizagem histórica encontra nesse início do século XXI.

Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento (SCHMIDT, 2012, p. 61).

Os estudantes devem perceber que o conhecimento histórico não é algo estático e acabado, que o passado não pode ser resgatado realmente como aconteceu, mas só pode ser reconstruído, em forma de narrativa histórica, em função das questões colocadas pelo presente, relacionando as permanências e as rupturas nos modos de agir e pensar dos homens nos diferentes contextos.

É importante acessar, selecionar e analisar os dados de forma correta, lançando um olhar racional sobre as informações para desenvolver uma compreensão melhor sobre o passado, problematizando continuamente as informações contidas nas fontes, construindo uma nova consciência histórica no estudante, que o oriente no âmbito de suas ações e decisões práticas realizadas no presente.

E, assim, encontramos uma parte do fazer historiográfico: o trabalho do historiador e, principalmente, o tipo de atividades que podemos desenvolver com nossos alunos para eles aprenderem o que é produção de História, a importância dos documentos, de sua preservação, e qual a relação que documentos “velhos” têm com sua vida (MORELLI, 2011, p. 14).

O trabalho com fontes em sala de aula é de fundamental importância para construir nos estudantes habilidades históricas, que se convertam no desenvolvimento de uma empatia histórica, proporcionando uma melhor inteligibilidade do passado a partir da sua própria realidade, contribuindo para o desenvolvimento de um fazer histórico novo, lembrando sempre que “não se trata de fazer com que os alunos se transformem em historiadores, mas de ensiná-los a pensar historicamente” (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 33).

Na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (2018) fica estabelecido que um dos procedimentos básicos que pautam o ensino e aprendizagem de história nos anos finais do ensino fundamental acontece pelo

[...] desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens (BRASIL, 2018, p. 416).

O trabalho com os documentos possibilita que os alunos também desenvolvam a capacidade de se orientar no espaço e no tempo, percebendo que o fato histórico se encontra no passado, mas a narrativa histórica é desenvolvida mediante as questões do presente, compreendendo a História a partir de uma dualidade, ou seja, como experiência humana propriamente dita e como a narrativa histórica.

Levando em consideração que as fontes históricas são utilizadas de formas diferentes pelo historiador e pelo professor, um dos momentos importantes nesse processo é aquele de

ficar atento e perceber o período ideal para introduzi-lo como material didático, assim como a escolha dos tipos adequados ao nível e as condições de escolarização dos estudantes.

Conforme Circe Bittencourt (2008) a utilização de documentos em sala de aula pode acontecer de três maneiras: em primeiro lugar o documento pode ser usado como uma ilustração, em segundo lugar pode ser utilizado como fonte de informação e, por fim pode contribuir para introduzir um tema de estudo sendo utilizado como situação-problema. Cabe ao professor estabelecer critérios na seleção dos documentos para que os mesmos possam contribuir efetivamente na construção do conhecimento histórico. Nesse sentido, os documentos não devem ter um vocabulário muito complexo, grande extensão e devem estar adequados à idade dos estudantes, pois objetivo é que sejam motivadores na compreensão do tema abordado.

Sobre a questão da escolha dos documentos e sua utilização no âmbito escolar Circe Bittencourt (2008) alerta afirmando que:

A escolha deles, em qualquer situação ou nível escolar, deve favorecer o domínio de conceitos históricos e auxiliar na formulação da *generalização*, ou seja, de um acontecimento particular (como o texto da Lei Áurea de 13 de maio de 1888) para o geral (o processo de abolição da escravidão no Brasil) (2008, p. 331).

Selva Guimarães Fonseca (2011) afirma que existe um consenso sobre a necessidade de seguir alguns procedimentos quando o professor se utilizar das fontes durante o ensino e aprendizagem escolar. Entre eles destaca:

1. Situar o documento no contexto em que foi produzido, por meio de perguntas como: Quem produziu? Quando? Onde? Em que condições? Onde está publicado?
2. Criar diversas atividades de leitura e compreensão dos textos, possibilitando ao aluno questionar as fontes, confrontá-las, estabelecer um diálogo crítico entre as concepções prévias, os conhecimentos históricos anteriormente adquiridos, as indagações e os textos.
3. Orientar a produção de conhecimentos, sugerindo formas, linguagens, construções discursivas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem e a compreensão da história como construção (2011, p. 218).

Circe Bittencourt (2008) também apresenta uma proposta de análise documental que pode ser utilizada para qualquer documento inserido numa situação pedagógica: inicialmente mobilizar os saberes prévios, depois descrever o documento, destacando as informações que contém, para assim explicar o documento associando as informações aos saberes anteriores e posteriormente, situar o documento no contexto e em relação ao seu autor, identificar sua natureza e explorar esta característica, e por fim, chegar a identificar os limites e o interesse do documento, isto é promover a sua leitura crítica.

No Brasil, vem ganhando força as discussões a respeito da Educação Histórica desde

início do século XXI, no sentido de realizar a transposição do método histórico para a sala de aula por meio de atividades de pesquisa e problematização das fontes em sua diversidade. Um dos objetivos é criar uma consciência histórica nos alunos e alunas que vá além da sala de aula, construindo o saber histórico a partir da realidade do estudante, dando voz aos estudantes e desenvolvendo a empatia histórica e a melhor inteligibilidade do passado. Lembramos que cada aluno e aluna já traz consigo uma consciência histórica, que deve ser desenvolvida na escola no intuito de promover sua funcionalidade, ou seja, revelar a íntima ligação entre a História Viva e a História Escrita.

### 1.3 O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação

Com a expansão da internet e o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) toda dinâmica do cotidiano social foi alterada, surgindo novas formas de realizar operações e interpretar a realidade que nos cerca. O acesso, o armazenamento e a transmissão das informações se realizam por meio da internet, que proporciona um ambiente dinâmico, prático e ubíquo, com uma rápida velocidade na transmissão dos dados.

Vani Moreira Kenski (2015) comenta sobre os avanços tecnológicos e as consequências para o universo da comunicação e informação:

O avanço tecnológico das últimas décadas garantiu novas formas de uso das TICs para a produção e propagação de informações, a interação e a comunicação, as NTCIs. Nesta categoria é possível ainda considerar a televisão e, mais recentemente, as digitais, a internet (2015, p. 28).

Segundo o relatório da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), publicado em outubro de 2017, o Brasil é o quarto país com maior número absoluto de usuários de internet, atingindo em 2015 a quantidade de 120 milhões de usuários, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, com 242 milhões, da Índia, com 333 milhões e da China, com 705 milhões.<sup>7</sup>

Outro dado relevante sobre o acesso à internet e a utilização das TDIC nas atividades cotidianas, pode ser visto na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD - Contínua) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos anos de 2016/2017, contemplando o tema complementar Tecnologia da Informação e Comunicação -

---

<sup>7</sup>Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento, publicado em 23 de outubro de 2017. Disponível em: <[http://unctad.org/en/Publications\\_Library/ier2017\\_enpdf](http://unctad.org/en/Publications_Library/ier2017_enpdf). Acesso em: 15 jun. 2019.

TIC nos aspectos de acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, que no ano de 2016 apresentou os seguintes dados: 94,2% das pessoas utilizam a internet com a finalidade de enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de e-mail e ainda 94,6% utilizam o telefone celular para acessar a internet enquanto 63,7% utilizaram o microcomputador para acessar a internet.

Já no ano de 2017, os resultados observados são os seguintes: 95,5% das pessoas utilizam a internet com a finalidade de enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de e-mail e no que diz respeito à utilização do celular para acessar a internet esse percentual também aumentou atingindo 97,0% e por fim o número de pessoas que utilizaram o microcomputador para acessar a internet baixou para 56,6%.<sup>8</sup>

Os dados contidos nas pesquisas citadas acima demonstram a presença marcante da internet e do universo digital no cotidiano de grande parte do povo brasileiro, que as utilizam para realizar as mais diversas tarefas diárias, por meio de diferentes equipamentos que promovem acessibilidade e, em alguns casos, também oferecem maior mobilidade no acesso à internet, como é caso da utilização dos aparelhos celulares para acessar o universo on-line, promovendo maior ubiquidade na utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação no meio social.

José Manuel Moran (2013) reflete sobre as transformações ocorridas pela presença das tecnologias no meio social:

A banda larga da internet, o celular de terceira geração, a multimídia e a TV digital estão revolucionando nossa vida no cotidiano. Cada vez mais, resolvemos mais problemas, em todas as áreas da vida, de formas diferentes das anteriores. Conectados, multiplica-se intensamente o número de possibilidades de pesquisa, de comunicação on-line, aprendizagem, compras, pagamentos e outros serviços (2013, p. 09).

As mudanças proporcionadas pela integração das tecnologias digitais de informação e comunicação nos diversos setores da sociedade, interferem nas ações e relações cotidianas, influenciando diretamente a rotina particular e profissional da maioria dos cidadãos, promovendo uma dinâmica social totalmente nova.

Com o advento da internet, ocorreram mudanças na forma como os estudantes passaram a se relacionar com as informações e com o universo educacional, tanto na esfera acadêmica quanto no ensino escolar, repercutindo principalmente nas atividades que priorizam a realização de pesquisas, afetando a aprendizagem histórica em sala de aula e a

---

<sup>8</sup>Instituto Brasileiro Geográfico e estatístico (IBGE) PNDA-Contínua 2016-2017. Disponível em < [https://biblioteca.ibge.gov.br/vizualizacao/livros/liv.101631\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/vizualizacao/livros/liv.101631_informativo.pdf). Acesso em: 17 jun. 2019.

produção do conhecimento histórico.

A presença massiva das TDIC em nosso cotidiano, com sua integração nas mais diversas áreas da sociedade, acaba repercutindo também no ambiente educacional nos levando a indagar sobre o papel da escola diante das novas exigências sociais, decorrentes da presença das TDIC na sociedade e a necessidade de integrar essas inovações tecnológicas no ambiente escolar com o maior aproveitamento pedagógico possível, o qual possa promover uma nova dinâmica educacional mais adequada ao contexto social atual, onde as tecnologias digitais estejam presentes e também sejam manuseadas com intencionalidade pedagógica adequada, auxiliando os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na construção e aquisição de novos conhecimentos, competências e habilidades.

Ainda, de acordo com Gláucia da Silva Brito e Ivonélia da Purificação (2013) a educação está sendo pressionada por mudanças e a sociedade deve se comprometer em desenvolver outras formas e maneiras de aprender a conhecer, a realizar a integração entre o humano e o tecnológico.

A cultura escolar deve propiciar aos estudantes o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários que viabilizem a possibilidade da construção de uma espécie de “cidadania digital”, que priorizem a autonomia, criatividade e criticidade, elementos essenciais para compreensão e utilização correta e consciente dessas tecnologias digitais de comunicação e informação na vida prática.

Sobre as transformações trazidas pela utilização das TDIC no ambiente escolar, Kenski comenta que “desde que as tecnologias de comunicação e informação começaram a se expandir pela sociedade, aconteceram muitas mudanças nas maneiras de ensinar e aprender” (KENSKI, 2015, p. 85).

Foi por meio da aprovação da Lei 9394/96, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi promovida inicialmente a inserção das tecnologias no ambiente escolar, ao estabelecer em seu artigo 39 “(...) a determinação de uma educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.”

O texto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), homologado no dia 20/12/2018, fornece evidências da importância da integração entre o processo de ensino – aprendizagem e as TDIC, no item 5 das competências gerais da Educação Básica, o documento sugere as unidades de ensino

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais

(incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

As instituições de ensino devem acompanhar o ritmo das transformações que ocorrem na sociedade e promover as alterações e adaptações necessárias para melhor utilização dos recursos tecnológicos e digitais disponíveis atualmente no processo de ensino e aprendizagem.

Os envolvidos no processo educativo também precisam encarar essa nova realidade como um desafio estimulante, com uma atitude inovadora e investigativa que vá ao encontro do contexto social compartilhado pelos estudantes, pois os mesmos já estão em contato com as TDIC desde muito cedo e ao chegar no ambiente escolar se defrontam, muitas vezes, com o cenário ultrapassado e pouco estimulante do ensino tradicional, promovido por meio de uma transmissão unilateral das informações, que não privilegiam a participação do estudante na construção do conhecimento e nem a utilização dos recursos digitais disponíveis no universo on-line.

Essa contradição, entre o cotidiano digital do estudante e a realidade analógica escolar, contribui para dissociar cada vez mais a aprendizagem escolar da vida prática, comprometendo o desenvolvimento de uma aprendizagem mais participativa e, por conseguinte, significativa para o estudante que ultrapasse os limites práticos e teóricos da sala de aula.

A escola deve assumir sua missão de capacitar os estudantes para navegar de maneira eficiente e segura nesse universo digital, integrando as tecnologias digitais de informação e comunicação no ambiente escolar, com uma intencionalidade pedagógica através de metodologias ativas de ensino, que propiciem o desenvolvimento de habilidades sócias emocionais como a criatividade e criticidade.

A inclusão das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo educacional é um processo imprescindível e que, com ou sem planejamento, metodologia e conhecimentos adequados, já se encontra em andamento, por meio de uma prática que na maioria das vezes não apresenta a intencionalidade pedagógica necessária, se transformando em um terreno perigoso para os envolvidos.

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.Br) realizou uma pesquisa sobre o tema: Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras-TIC Educação 2017, entre os meses de

agosto a dezembro de 2017, na qual coletaram dados em escolas através de questionários de entrevistas presenciais ou por telefone com diretores, coordenadores e alunos da zona urbana.

Dentre os resultados apresentados constatou-se que no total de 10.866 alunos, das redes estadual e particular de ensino entrevistados nas diferentes regiões do Brasil, pode-se aferir as seguintes informações: que no ano de 2017, 80 % dos estudantes da rede pública utilizaram a internet para fazer trabalho sobre um tema enquanto na rede particular esse percentual chega a 85 %, também se verificou que 85% dos estudantes da rede pública utilizam a internet para realizar pesquisa para a escola e na rede privada esse número chega a 92 % e ainda, 87% dos estudantes da rede pública pesquisou coisas na internet por curiosidade ou por vontade própria e na rede particular esse número chega a 90 %.<sup>9</sup>

Os dados da pesquisa acima demonstram que a maioria dos estudantes, tanto da rede pública quanto da rede particular, fazem uso das tecnologias digitais de informação e comunicação para realizarem pesquisas e trabalhos escolares, além de buscarem informações e respostas a diversas situações-problemas que ocorrem no seu cotidiano.

Essa busca de informações não proporciona por si só as habilidades necessárias para desenvolver uma formação crítica, reflexiva e problematizadora no estudante, muitas vezes o levando a cristalizar em sua mente e até mesmo reproduzir informações incompletas ou falsas, via as diversas tecnologias digitais de informação e comunicação disponíveis para utilização.

Outra questão a ser observada com atenção, no que diz respeito a utilização das TDIC no âmbito educacional, reside na necessidade da mudança de atitude dos envolvidos no processo educativo, desde gestores, coordenadores, colaboradores e principalmente dos docentes.

O docente deverá realizar uma reflexão de sua prática pedagógica, a partir da análise do seu papel de sujeito ativo da transformação de si e dos discentes, mediando o processo de construção do conhecimento por meio de novos recursos didático-pedagógicos, que utilizem as TDIC como ferramentas pedagógicas que proporcionem novas fontes de informação e comunicação, na qual estabeleçam uma relação crítica e colaborativa, acessando, pesquisando e problematizando de forma correta as informações disponíveis na internet. O professor se torna mediador, incentivador pela busca do conhecimento e não mais o único detentor e transmissor do conhecimento.

---

<sup>9</sup>Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação 2017. Disponível em: < [https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic\\_edu\\_2017\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 25 jun. 2019.

Marcos Masetto (2015) explica como será o novo papel do professor em consequência dessa mudança de atitude pedagógica

O professor assume uma nova atitude. Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel de especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, o mais das vezes ele vai atuar como orientador das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações de aprendizagem, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos. Em resumo: ele vai desenvolver o papel de mediador pedagógico (2015, p. 142).

A atitude inovadora e mediadora se faz necessária para melhor utilizar os recursos disponibilizados pelas TDIC, indo ao encontro das propostas presentes nos métodos ativos de aprendizagem, dentro da perspectiva do ensino híbrido, na qual um tema pode ser trabalhado a partir do ambiente virtual, que fornecerá as informações iniciais aos estudantes, através da pesquisa orientada pelo professor e realizada por meio dos recursos disponibilizados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, através da internet.

Após a definição da temática a ser estudada, se realizará a pesquisa e a seleção das informações pelos estudantes no universo on-line. Os dados pesquisados serão trazidos para análise em sala de aula, onde serão contextualizados e problematizados, por meio de ações práticas supervisionadas e orientadas pelo professor, dentro de uma lógica educativa de uma aprendizagem significativa e contínua, desenvolvendo traços essenciais para os estudantes nessa nova realidade digital como a autonomia, o protagonismo e o espírito crítico e colaborativo.

Para Selva Guimarães: “Apesar dos consensos construídos ao longo das últimas décadas na prática escolar e mesmo na acadêmica, persistem dificuldades, resistências às inovações, à superação dos tradicionais modos de ensinar e aprender” (2012b, p. 365).

Além da necessidade de mudança de atitude de docentes e discentes com relação ao processo de ensino e aprendizagem, um outro ponto que recai diretamente sobre o professor diz respeito a capacitação dos mesmos em relação a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação, pois é necessário domínio técnico e pedagógico das TDICs para utilizá-las como instrumento mediador eficiente no ambiente educacional.

Sobre a ausência de capacitação dos docentes em relação a utilização das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, Kenski afirma:

A análise de vários casos já relatados em pesquisas e publicações na área da educação mostra alguns problemas recorrentes, que estão na base de muitos fracassos no uso das tecnologias mais atuais na educação. O primeiro deles é a falta de conhecimento dos professores para o melhor uso pedagógico da tecnologia, seja ela nova ou velha (KENSKI, 2015, p. 57).

Nesse contexto, o professor deve reconhecer os benefícios proporcionados pela utilização das TDIC no ambiente escolar, compreendendo que a nova realidade educacional necessitará de profissionais dispostos a desenvolverem uma nova atitude pedagógica, ao mesmo tempo, deve se manter em atualização profissional permanente para assim contribuir com o desenvolvimento nos estudantes dos requisitos necessários para acessar e manusear corretamente os recursos disponíveis no universo online, estimulando o desenvolvimento de elementos que formem a base de sua cidadania digital.

Essas transformações tecnológicas também afetaram o campo do ensino e aprendizagem de história, visto que o aumento do número de fontes proporcionado pelo uso da internet estimulou o aprimoramento das pesquisas e o desenvolvimento de novas interpretações históricas, um novo saber histórico, que somado aos conhecimentos e conceitos já trazidos pelos estudantes de sua vivência social, contribuem para a formação da consciência histórica em desenvolvimento nos estudantes. De acordo com Selva Guimarães:

No campo do ensino e aprendizagem em História, as TDICs são consideradas, por muitos, imprescindíveis, pois, além de tornarem as atividades didáticas mais dinâmicas, atrativas, favorecem as interações, as trocas de saberes, de experiências e (re) construção de conceitos por diversos meios, como a pesquisa em sites[...] (2012b, p. 367).

O ensino de história deve incorporar as diferentes linguagens e recursos existentes disponibilizados por meio das TDIC, utilizando-os para construção do conhecimento histórico escolar, uma vez que aumentam consideravelmente o acesso às fontes e aos saberes históricos, contribuindo para aumentar o número de (re) interpretações históricas, ao mesmo tempo em que aprimora o espírito crítico e reflexivo do estudante, problematizando as informações advindas das fontes digitais, para que não sejam tomadas como verdades absolutas sobre os temas pesquisados. Nesse sentido, Marieta de Moraes Ferreira e Renata Franco afirmam:

O ensino de História pode se beneficiar na medida em que capacitar alunos e professores a selecionar e distinguir as fontes de onde foram extraídas suas informações e, assim, fazer com que a internet se constitua num recurso didático e pedagógico a mais, na medida em que fornece, com uma rapidez inigualável, várias possibilidades de leitura (2013, p. 166-167).

A aprendizagem histórica também acontece por meio da realização de pesquisas, acessando os diversos documentos disponíveis no universo digital, proporcionando aos estudantes diferentes situações que envolvam os procedimentos de registro, descrição, problematização e formulação de hipóteses a respeito das transformações ocorridas na sociedade, levando em consideração a experiência do estudante.

Conforme nos lembra Selva Guimarães (2012b, p. 368) “o trabalho de refletir sobre

informações, explicações, análises, de articulá-las a outras e desenvolver um raciocínio histórico deve ser parte da operação de aprendizagem histórica”.

Essa relação entre as inovações tecnológicas digitais e o ensino de história, proporciona aos estudantes condições de participarem mais ativamente da construção do conhecimento histórico, abordando as informações de forma reflexiva, articulando-as com outras informações e contextos, comparando-as e desenvolvendo uma nova interpretação histórica.

O trabalho de problematização das informações contidas nas fontes disponibilizadas na internet e acessadas por meio das TDIC é de suma importância e necessidade, pois existem no universo on-line uma série de informações falsas, que se disseminam como verdadeiras, de forma unilateral e simplificada, servindo de base para construção do conhecimento histórico de milhares de pessoas, que acabam não atestando a veracidade das informações contidas na fonte.

Conforme Ferreira e Franco (2013) é importante analisar de maneira crítica e reflexiva esses vestígios digitais encontrados na internet, pois existem muitas informações históricas questionáveis e/ou distorcidas nesse meio digital.

Selva Guimarães nos faz um alerta sobre essa questão lembrando que é necessário “estabelecer uma relação crítica ao acessar, selecionar, analisar e retransmitir dados via internet. Os endereços dos *sites* devem ser registrados e as pesquisas, datadas” (GUIMARÃES, 2012b, p. 372).

A utilização das TDIC como suporte para a pesquisa promove uma ampliação no acesso aos dados, informações, mas isso não significa que ocorra um crescimento na mesma proporção no acesso ao conhecimento histórico, visto que se faz necessário acessar e utilizar os recursos promovidos pelas TDIC através de uma metodologia que problematize de forma lógica e racional as informações adquiridas para, por fim, transformá-las em conhecimento histórico.

Por isso, se faz necessário integrar essas TDIC no processo de aprendizagem histórica, por meio de metodologias ativas e inovadoras, visto que grande parte do conhecimento prévio do aluno advém desse universo digital, sendo necessário desenvolver uma problematização contínua, comparando, interpretando, refletindo, criando hipóteses e investigando as fontes, a partir do método histórico, com um rigor científico a fim de transformar essas informações em fontes históricas, que contribuirá para o desenvolvimento

de um novo saber histórico para os estudantes.

Selva Guimarães propõe que os professores sigam uma abordagem metodológica específica ao pesquisar no universo on-line, demonstrando as principais ações e atividades que podem ser desenvolvidas pelo professor com os alunos ao utilizar as TDICs no processo de ensino e aprendizagem em História, na qual devem primeiramente

[...] problematizar e elaborar um roteiro de pesquisa na internet; pré-selecionar os tipos de materiais e informações a serem buscadas (mapas, documentos, entrevistas, imagens, fotos, letras de canções, notícias entre outros); indicar sites considerados seguros aos alunos; identificar materiais de pesquisa em relação à origem, à data, a onde, a quando e por quem foram produzidos, e observar o registro do endereço do site; acompanhar e orientar o trabalho, evitando que os alunos identifiquem pesquisa com cópias de textos, dados e imagens; discutir, sistematizar e publicizar no grupo os resultados da pesquisa, confrontando-os e incorporando-os aos saberes provenientes de outras origens, como as fontes orais e os livros (2012b, p. 373).

Podemos perceber que a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramentas proporcionam um aumento na disponibilidade de fontes de pesquisa, mas que sem acompanhamento pedagógico e nem método adequado, promove uma sensação falsa de aumento de conhecimento, repercutindo diretamente no cotidiano das pessoas, pois muitas consideram essas informações como ponto de partida para sua compreensão de mundo e posterior tomada de decisões, afetando diretamente a formação da sua consciência histórica, causando reflexos na percepção e na capacidade de se orientar no tempo e refletir sobre o contexto em que está inserido.

As TDIC, proporcionadas pela internet, além de ampliarem o acesso às fontes, também promoveram uma ampliação nos espaços de aprendizagem aproveitando as características presentes na proposta do ensino híbrido como colaboração, ubiquidade, interação, dinamismo, flexibilidade, mistura e criatividade, por meio de metodologias ativas e inovadoras, fazendo surgir novas formas de ensinar e de aprender.

Diante do cenário atual, pode-se perceber que é urgente e necessária a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo educacional e, principalmente, no processo de ensino e aprendizagem de história, contribuindo para a formação da consciência histórica a partir da problematização e (re) interpretação das informações contidas em diversas fontes, levando em consideração o saber histórico trazido pelos estudantes.

O professor nesse contexto deve mudar sua postura metodológica e incentivar a pesquisa por meio das TDIC, além de se tornar um estimulador constante na construção ativa e participativa do conhecimento pelos estudantes.

No caso do ensino de História, fica evidente as consequências trazidas pelo uso das

TDIC no que diz respeito a ampliação das fontes e documentos de pesquisa, assim como a necessidade do desenvolvimento de novas metodologias de aprendizagem histórica, com o surgimento de novos ambientes para construção e compartilhamento do conhecimento histórico.

Devemos produzir um ensino que priorize o desenvolvimento do conhecimento associando a pesquisa ao ensino, utilizando a tecnologia como instrumento para o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo no campo do ensino de História.

## 2 HISTÓRIA ANTIGA E HISTÓRIA

### 2.1 A influência do eurocentrismo na concepção de antiguidade no Brasil

A História Antiga costuma ser entendida como uma especialidade que compõe a grande área da História, podendo ser definida também como um período na História. Segundo Norberto Guarinello (2003), a História científica pode ser compreendida como um jogo interpretativo entre determinados modelos, teorias e certos documentos, com base em generalizações ou contextos, as formas, que são admitidos como válidos pelos escritores e seus leitores.

Dentre os diversos graus no processo de generalização no trabalho do historiador, definir um período é um deles, pois fica subentendido que um período específico possui certas características comuns, onde os documentos produzidos podem estabelecer um diálogo entre si. Partindo do pressuposto de que História Antiga ou Antiguidade é um processo de compreensão do passado, lembramos que a própria “ideia da existência de uma História Antiga foi desenvolvida por pensadores do Renascimento [...]” (GUARINELLO, 2003, p. 51).

Nesse processo de compreensão do conhecimento sobre a Antiguidade, refletiremos sobre sua influência na construção da identidade nacional brasileira, a partir de um viés europeu, e seu papel na formação do cidadão brasileiro. Nesse contexto é importante entender como a História Antiga é promovida pela atual indústria cultural brasileira de livros didáticos, considerando a multiplicidade de interesses dos diversos agentes envolvidos no seu processo de produção, bem como os principais problemas conceituais, estruturais e metodológicos existentes.

Nesse sentido se faz necessário refletir a respeito da relação entre a qualificação profissional do professor de história e sua parcela de responsabilidade na qualidade do material didático produzido pelas editoras, assim como seu desdobramento na forma como é utilizado o livro didático durante o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, pois “o estudo histórico mostra que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p. 552-553).

Selva Guimarães Fonseca nos alerta sobre a relação complexa existente entre o ensino

de história e os materiais didáticos.

As mudanças operadas no ensino de história nas últimas décadas do século XX se processaram em estreita relação com o universo da indústria cultural. As mudanças na produção do conhecimento chegam à escola básica e ao público em geral não só pelos novos currículos mas, sobretudo, pelo material de difusão, produto dos meios de comunicação de massa: livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas e programas de TV, filmes e outros. Assim, pensar o ensino de história e os materiais didáticos implica refletir sobre as relações entre indústria cultural, Estado, universidade e ensino fundamental e médio (2011, p. 49-50).

O livro didático possui um papel relevante na estruturação do ensino de história no Brasil e com o passar do tempo vem sofrendo alterações em sua estrutura, forma e conteúdo, possibilitando novas maneiras de utilização e também novas reflexões a respeito do seu universo. Nesse sentido, Circe Bittencourt chama a atenção sobre a importância de refletir sobre as diferenças existentes entre os diversos materiais didáticos, classificando-os em dois tipos, no que se refere à sua produção: suportes informativos e documentos.

Os *suportes informativos* correspondem a todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares. Nesse sentido, temos uma série de publicações de livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas[...] Outro grupo de materiais didáticos é constituído pelos *documentos*.[...] Os documentos, diferentemente dos suportes informativos, foram produzidos inicialmente sem intenção didática, almejando atingir um público mais amplo e diferenciado. Contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas [...] que, por intermédio do professor e seu método, se transformam em materiais didáticos (2008, p. 297-298).

De acordo com Glaydson José da Silva em *Os avanços da História Antiga no Brasil*, ao trabalhar a ideia da ligação entre Antiguidade e formação da nacionalidade, argumenta que a História Antiga exerceu um papel importante na construção da ideia de nação de vários países da Europa, a partir de um olhar do presente sobre o passado, desenvolveu narrativas que se comprometiam com valores identitários nacionais

De constituição como disciplina muitas vezes ligada a um pensamento nacional, a história do mundo antigo com frequência atuou na construção da ideia de nação de muitos países europeus, pela glorificação do passado e a legitimação de seu presente por ele (2010, p. 98).

Sob a perspectiva de colocar os países latino-americanos dentro do contexto das sociedades ocidentais, a Antiguidade, por meio de determinadas abordagens com foco na alteridade e na identidade, influenciou o processo de construção de sua memória e identidade nacional, promovendo um discurso histórico, a partir de uma abordagem eurocêntrica, linear e progressista nas explicações históricas.

Priscilla Gontijo Leite e Victor Braga Gurgel no artigo *Apropriações da tradição clássica no Brasil e o ensino de História Antiga*, escrevem sobre o modo como se formou a

noção de passado antigo através da relação entre os europeus e suas colônias americanas. Essa vinculação do passado antigo europeu às Américas pode ser percebida na forma como os europeus direcionavam seu olhar para as populações indígenas do continente americano desde o início da colonização.

Portanto, ao longo dos séculos XVI até o XIX, o indígena sempre foi observado de diversas maneiras e a Antiguidade teve um papel importante na categorização dele não apenas como diferente do europeu, mas inferior. No século XVI, este foi visto como exótico, possuidor de uma diferença radical em relação aos europeus. A distância física foi associada, então, à distância temporal. Neste caso, a Antiguidade auxiliou a construção de sua imagem pelos europeus, que a utilizaram para traduzir através da inversão os nativos americanos. No século XVII esta visão é reforçada pelos pensadores, época em que a conquista e a colonização se efetivam. É durante o século XVIII, então, que a imagem do indígena é atrelada à Antiguidade de uma maneira mais intensa. Este é, assim, visto como um testemunho direto, em tempos remotos, dos antigos, possuindo vestígios deste passado (LEITE; GURGEL, 2019, p. 29-30).

Em seu artigo *Uma morfologia da História: as formas da História Antiga*, Norberto Luiz Guarinello faz um alerta para repensarmos as formas tradicionais pelas quais a História tem sido pesquisada, escrita e ensinada no Brasil (e no resto do mundo), enfatizando a utilização da abordagem eurocêntrica apresentada pela História. Para a História Antiga a Europa é colocada no centro dos fatos mais relevantes para serem interpretados e narrados, a partir de uma concepção evolutiva da história da humanidade. Desse modo deixa implícito uma História entendida a partir da sucessão de eventos estabelecidos cronologicamente, onde a História Antiga seria a nossa “primeira história”.

De fato, a própria noção de História Antiga representa uma visão européia da História, um certo modo de ver a História mundial de uma perspectiva européia [...] É um ponto de vista muito particular, mas que se apresenta como universal e natural. É uma forma e, como disse, formas não são inocentes. Em escolas e universidades brasileiras (o que também é verdade em outros países), a História é ensinada como uma sucessão evolutiva que chega ao presente seguindo certos períodos: Pré-História, que normalmente é mais geral, ainda que normalmente não inclua as Américas; depois História Antiga; Medieval; Moderna e Contemporânea. Só existe História na Europa. Até mesmo o Brasil e as Américas só são incluídos em programas e currículos de História depois de sua “descoberta” por europeus, isto é, só quando se tornam uma parte da História da Europa (GUARINELLO, 2003, p. 51-52).

O aspecto eurocêntrico da Antiguidade aparece presente nas abordagens de construção do passado das nações latino-americanas, inclusive no Brasil, enfatizando que foi a partir da história europeia que a antiguidade clássica passou a fazer parte da história da América, atuando na construção da identidade nacional e da memória, na maioria das vezes com o objetivo de estabelecer uma ligação entre o Novo Mundo e o Velho Continente, onde a identidade nacional se caracterizava por uma sensação de pertencimento ao mundo civilizado

européu. Nessa mesma perspectiva de pensamento, Leite e Gurgel (2019, p. 35) enfatizam a presença notória da Antiguidade na formação da memória e identidade nacional brasileira, contribuindo para “enquadrar o Brasil nas sociedades ocidentais”.

Assim, fica evidenciada a importância que o ensino de História Antiga tem na formação do cidadão brasileiro, possibilitando a reflexão sobre a constituição de sua própria identidade nacional, ao mesmo tempo que permite perceber a presença do “olhar europeu” ainda predominante e enraizado na construção das narrativas históricas sobre o nosso passado e implícito na maioria dos livros didáticos escolares disponíveis. Tal abordagem também está atrelada a ideia de um progresso civilizatório, que teria seu ápice na civilização ocidental europeia. Para Guarinello,

[...] em muitos países, como o Brasil, História Antiga é ensinada e pesquisada dentro de três divisões principais: Antigo Oriente Próximo (principalmente Egito e Mesopotâmia), Grécia e Roma. É deste modo que a História Antiga aparece nos livros didáticos e assim é estruturada uma grande parcela da pesquisa acadêmica [...] Esta divisão tripartite é apresentada ao público em geral na forma de uma sucessão cronológica, como se a tocha da História, na corrida de revezamento que é o progresso da humanidade, tivesse sido transmitida progressivamente de Leste a Oeste. Como se a História se apagasse progressivamente a Leste, para reacender-se a Oeste, à medida que o foco da civilização se deslocava (2003, p. 52).

Pedro Paulo Funari chama a atenção sobre a importância do ensino de História Antiga para o desenvolvimento nos estudantes de uma cidadania crítica, advertindo que a abordagem pelo livro didático sobre Antiguidade, não pode se restringir a modelos que objetivem oprimir ou alienar os cidadãos, reforçando as desigualdades existentes no presente.

Os livros didáticos, muitas vezes, adotam uma visão herdeira dos ideais aristocráticos das elites europeias e brasileiras, apresentando o “milagre grego” como prova e superioridade de uns poucos e a inferioridade de muitos. Os modelos interpretativos correntes são normativos e holísticos, como se houvesse uma única cultura grega ou romana (aquela da elite), cujos preceitos seriam forjados pela aristocracia e aceitos pelas massas antigas (2001, p. 25).

Não podemos deixar de destacar que os livros didáticos têm um papel central no processo de aprendizagem histórica em sala de aula, sendo considerado como principal recurso utilizado pelos docentes, apesar dos limites e desatualizações existentes nos conteúdos da maioria deles, tais como as simplificações, generalizações, juízos de valor e anacronismos. Em grande parte das situações “o livro didático é o único material disponível não só para alunos, mas também para professores [...] o livro didático assume um lugar central no que se refere ao que seja o ensino de história [...]” (FAVERSANI, 2001, p. 15).

O livro didático tem se tornado o único recurso teórico-metodológico utilizado pelos professores em sala de aula. Em vez de ser apenas mais um recurso pedagógico dentre tantos

outros, passou a ser utilizado de forma “passiva e acrítica” pelos profissionais do ensino comprometendo a aprendizagem do estudante.

Por serem carentes de problematizações, os livros didáticos de História, em geral, e os conteúdos de História Antiga, em particular, habitualmente não são observados cuidados conceituais e a necessidade de se evitar a reprodução de lugares comuns historiográficos há muito suplantados pelas pesquisas (SILVA, 2010, p. 118).

Os conteúdos presentes nos livros didáticos, em sua maioria, apresentam problemas de defasagem de informação e de conceituação, pois grande parte das “críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos” (BITTENCOURT, 2008, p. 300).

Sendo muitas vezes utilizados como única fonte para construção de conhecimento histórico e como detentores de “verdades universais”, a utilização desses livros em sala de aula acaba provocando uma baixa qualidade no ensino proporcionado aos estudantes, visto que muitos “livros didáticos não têm sido atualizados, não conseguindo acompanhar as novas descobertas arqueológicas e as novas tendências de conceituação, aplicadas às releituras feitas dos documentos textuais impressos” (GONÇALVES, 2001, p. 10).

Alguns livros didáticos disponíveis no mercado editorial brasileiro apresentam desatualizações nas suas abordagens que comprometem a aprendizagem histórica, exigindo uma atenção maior por parte dos professores ao utilizá-los como instrumento pedagógico em sala de aula. De acordo com Luis Ernesto Barnabé:

Algumas obras mantêm uma abordagem tradicional da História Antiga, que em alguns momentos compromete por não acompanhar as inovações dos debates da academia, enquanto que outras, em detalhes pontuais, avançam em reflexões que problematizam as sociedades antigas para além de esquemas simplificadores, estanques, interna e externamente (2014, p. 34).

Dentre as mudanças necessárias para se consolidar uma nova abordagem da História Antiga nos livros didáticos podemos apontar a necessidade de uma profissionalização e aperfeiçoamento dos docentes, para assim poderem assumir um posicionamento crítico diante dos materiais didáticos, pois na maioria dos casos os

[...] conteúdos de História Antiga dos livros didáticos muitas vezes são reforçadores de compreensões sociais simplistas e que reiteram, no passado e no presente, valores simplistas que mais não fazem que distanciar ainda mais os temas de estudo da vida dos alunos (SILVA, 2010, p. 121).

Há que se destacar as abordagens inovadoras que alguns livros didáticos já vêm adotando, mesmo que parcialmente, enfatizando o discurso de uma “história- problema”, construindo uma memória plural e diversificada, rompendo com as abordagens ditas

“tradicionais”. Além disso devemos ressaltar a importância para os estudantes dos conhecimentos advindos das interpretações dos professores decorrentes do ensino de história antiga, pois contribuem para a formação de uma consciência histórica e, conseqüentemente, de atitudes que promovam o reconhecimento da pluralidade cultural existente em nosso país.

Dessa forma, o ensino de História Antiga é de grande importância na educação básica, pois é capaz de dotar o cidadão em formação de mecanismos que possibilitem a reflexão sobre o processo de construção de sua própria identidade, além de promover o exercício da alteridade e o reconhecimento da pluralidade cultural, tão importantes para promover a tolerância (LEITE; GURGEL, 2019, p. 35).

Funari (2001) comenta sobre a importância da relação entre o conhecimento a respeito da História Antiga e sua utilização no presente, onde existe uma ligação entre a realidade atual e as suas origens ideológicas buscadas na Antiguidade, assim “são todas as nossas instituições a exigir um recuo ao mundo antigo, sem o qual a compreensão do presente será, no máximo, parcial” (FUNARI, 2001, p. 26).

## 2.2 O livro didático e a formação dos professores

A situação da atual produção de livros didáticos no Brasil, embora movimente um mercado bilionário, tem deixado a desejar no que diz respeito à qualidade dos materiais produzidos, apresentando erros, anacronismos e desatualizações na maior parte dos casos. Outra informação relevante, está no fato de que o uso do livro didático tem se dado de maneira muito diversa e tem sido recepcionado de forma variada, lembrando que o ambiente escolar é formado por grupos heterogêneos, com sujeitos advindos das mais diversas origens e vertentes de pensamento.

Em suma, a escola institui um espaço e uma temporalidade que não se reduz, como espelho ou reflexo, à sociedade que a contém, mas inaugura práticas e cultura que lhe são específicas. O livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade (MUNAKATA, 2012, p. 185).

Os dados mais recentes relacionados ao montante financeiro investido pelo governo federal brasileiro no mercado dos livros didáticos, denota a preocupação existente quanto à produção e análise qualitativa das obras colocadas à disposição dos profissionais do ensino em todo país, sendo que desde a década de 90 a “grande fatia do mercado consumidor foi concentrada, pois o maior comprador de toda a produção de livros didáticos é o Estado

brasileiro” (FONSECA, 2011, p.54).

Somente no Programa Nacional do Livro Didático no ano de 2017 (PNLD-2017), foram adquiridos e distribuídos um total de 152.351.763 exemplares de todas as disciplinas, aos alunos dos ensinos fundamental e médio da rede pública, totalizando um valor de aquisição de R\$ 1.295.910.769,73. Nos últimos três anos, a soma do total investido pelo governo federal brasileiro com a aquisição de novos livros didáticos, através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, atingiu o montante de R\$ 3.865.168.533,99.

Esses números demonstram a importância do aspecto econômico presente no universo de fabricação e distribuição do livro didático, além da reflexão sobre sua abordagem como instrumento pedagógico principal utilizado em sala por professores e estudantes. Também permite a reflexão sobre a atitude por parte do Governo Federal, através do PNLD, de garantir um acesso quase que universal ao livro didático pelos estudantes, ao mesmo tempo, que ratifica a perspectiva crescente da sua dimensão mercadológica e da sua inserção no universo da indústria cultural desenvolvida no sistema capitalista.

As informações contidas nas tabelas abaixo demonstram a abrangência do PNLD, que se estende a todo o sistema público de ensino do país, nas etapas de ensino fundamental e médio, relacionando o total de escolas e alunos beneficiados, assim como a quantidade de exemplares entregues, além de evidenciar os valores de aquisição dos livros.

**Tabela 2 – Dados referentes ao PNLD 2017**

<b>Atendimento</b>	<b>Escolas Beneficiadas</b>	<b>Alunos Beneficiados</b>	<b>Exemplares</b>	<b>Valores (R\$)/Aquisição</b>
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	96.632	12.347.961	39.524.100	319.236.959,79
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	49.702	10.238.539	79.216.538	639.501.256,49
Subtotal do ensino fundamental	111.668	22.586.500	118.740.638	958.738.216,28
Ensino Médio: 1º a 3ª série	20.228	6.830.011	33.611.125	337.172.553,45
Total do PNLD 2017	117.690	29.416.511	152.351.763	1.295.910.769,73

**Fonte:** Disponível em <http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

Acesso em: 24 mai. 2019.

**Tabela 3 – Dados referentes ao PNLD 2018**

<b>Atendimento</b>	<b>Escolas Beneficiadas</b>	<b>Alunos Beneficiados</b>	<b>Exemplares</b>	<b>Valores (R\$)/Aquisição</b>
Anos iniciais do ensino fundamental	39.465	9.569.765	26.359.755	239.238.536,30
Anos finais do ensino fundamental	46.312	9.818.107	27.615.896	251.757.569,00
Ensino Médio	19.921	7.085.669	89.381.588	879.770.303,13
PNLD Campo	55.619	2.588.165	7.167.788	50.305.263,29
Educação de Jovens e Adultos-EJA	28.488	2.075.973	3.374.120	46.160.440,28
<b>Total do PNLD 2018</b>	<b>117.566</b>	<b>31.137.679</b>	<b>153.899.147</b>	<b>1.467.232.112,09</b>

**Fonte:** Disponível em <http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

Acesso em: 24 mai. 2019.

**Tabela 4 – Dados referentes ao PNLD 2019**

<b>Atendimento</b>	<b>Escolas Beneficiadas</b>	<b>Alunos Beneficiados</b>	<b>Total de Exemplares</b>	<b>Valor de Aquisição</b>
Educação Infantil	74.409	5.448.222	646.795	R\$ 9.826.136,60
Anos iniciais do ensino fundamental	92.467	12.189.389	80.092.370	R\$ 615.852.107,23
Anos finais do ensino fundamental	48.529	10.578.243	24.523.891	R\$ 224.516.530,24
Ensino Médio	20.229	6.962.045	20.835.977	R\$ 251.830.577,40
<b>Total Geral</b>	<b>147.857</b>	<b>35.177.849</b>	<b>126.099.033</b>	<b>R\$ 1.102.025.652,17</b>

**Fonte:** Disponível em <http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

Acesso em: 24 mai. 2019.

Circe Bittencourt (2008) destaca a versatilidade presente no livro didático, permitindo que o mesmo seja utilizado para várias funções durante o processo de ensino de aprendizagem, como

[...] avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos (BITTENCOURT, 2008, p. 307).

Ao comentar sobre essa característica “polifônica” que o livro didático pode apresentar no ambiente escolar, Allain Choppin (2004) destaca quatro funções assumidas pelo

material didático durante o processo de ensino e aprendizagem escolar: a função referencial, na qual o livro é fiel a tradução do programa, contendo em seu interior o programa da disciplina ou uma interpretação dele; a função instrumental, que apresenta a metodologia de ensino, propondo exercícios e atividades relacionadas àquela disciplina; a função ideológica e cultural, que funciona como um instrumento de construção de identidade, vetor da cultura e dos valores das classes dominantes e, por fim, a função documental, que contém documentos textuais e icônicos com o intuito de promover o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.

O aspecto financeiro também deve ser levado em consideração, pois ao analisar os dados presentes nas tabelas acima, referentes aos investimentos governamentais nos últimos três anos, através das ações do Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na aquisição dos materiais didáticos, podemos evidenciar um alto volume financeiro.

Fábio Faversani (2001) ao evidenciar a posição de centralidade alcançada pelo livro didático no processo de ensino e aprendizagem, comenta sobre a reação tomada pelo Estado brasileiro perante a análise das características presentes no mercado editorial nacional, afirmando que o “alto impacto pedagógico e grandes interesses econômicos fez com que o MEC, por exemplo, fosse instado a regular esse mercado, produzindo uma crítica externa à indústria e consumidores” (FAVERSANI, 2001, p. 15).

Assim, os materiais didáticos passam por um processo de avaliação sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e realizada por Universidades Públicas parceiras, que foram selecionadas através de concorrência pública. No caso da disciplina de História, a instituição de ensino superior responsável por organizar, planejar e executar todo o processo avaliativo pedagógico do PNLD-2017, foi a Universidade Estadual de Londrina (UEL). De acordo com Circe Bittencourt:

O processo de avaliação da produção didática promovido pelo MEC nos últimos anos exemplifica o alcance das polêmicas e do papel que a literatura escolar desempenha na vida cultural e social brasileira, sem omitir sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros no País (2008, p. 302).

Essa crítica avaliativa a respeito dos livros didáticos produzidos, acontece através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC), já citado anteriormente, que exerce a função de selecionar as obras adequadas, de acordo com as diretrizes curriculares estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas legislações atuais que regem a educação, como a Constituição Federal (CF-1988), a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB-1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN-2013) e, minimamente, qualificadas para serem colocadas à disposição das escolas públicas a fim de serem analisadas e posteriormente, selecionadas e utilizadas pelos professores da educação básica em todo o país.

Vale lembrar, que a partir de 2018, após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018) o conteúdo dos livros didáticos presentes nas escolas brasileiras também deverão estar de acordo com as competências, os objetos de conhecimento e as habilidades explicitadas no corpo do texto da BNCC. Nas palavras de Alain Choppin:

O estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar. Escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar um conteúdo de uma obra - sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido (2004, p. 561).

Os livros didáticos são artefatos culturais complexos, nos quais vêm sendo realizadas transformações na sua aparência, estrutura, forma e na seleção dos conteúdos a serem apresentados, assim como nas propostas metodológicas e teóricas, que devem estar de acordo com as inovações promovidas pelos programas curriculares e no âmbito da historiografia acadêmica, mesmo diante da característica mercadológica que se faz presente e exerce influência decisiva nas etapas de produção, difusão e consumo do livro didático.

Além de contar com a presença de diversos sujeitos, que defendem diferentes interesses econômicos, políticos, ideológicos e sociais presentes no interior dessa indústria cultural do material didático, se faz necessário ter em mente a compreensão de que ao final de todo processo “fique claro que, regra geral, o que mais se quer com um livro didático é vendê-lo - tem que convencer o professor de que ele é bom, bom para ser utilizado em sala de aula[...]” (FARVESANI, 2001, p. 16).

O alcance a nível nacional do PNL D, promovendo o acesso a todos os estudantes da rede pública ao livro didático em todo o país, somado ao grande volume financeiro destinado pelo governo brasileiro na aquisição dos livros distribuídos, justificam o olhar acadêmico voltado para a análise das características desses manuais e ainda aumentam o foco de abrangência, pois além do “setor industrial e comercial, outros aspectos despertam, atualmente, a atenção dos historiadores tais como a relação entre o livro didático e a formação dos professores [...]” (CHOPPIN, 2004, p. 564). Gilvan Ventura da Silva acrescenta:

Na verdade, na medida em os professores não costumam receber uma formação adequada em determinadas áreas do conhecimento histórico durante a licenciatura, isso contribui para uma sensível diminuição da sua capacidade crítica, problema agravado pelo fato de que são poucos os professores de Ensino Fundamental e Médio que após terem obtido habilitação para lecionar prosseguem a sua capacitação por intermédio de cursos de pós-graduação e/ou atualização. [...] Quanto a isso, é importante frisar que muitas vezes o que o livro traz não é sequer o conhecimento acadêmico adaptado de modo bastante simples à capacidade cognitiva dos alunos, mas o senso comum na sua mais estrita acepção, e é isso que infelizmente acaba se constituindo em matéria de ensino (2001, p. 19).

Essa relação entre qualificação profissional do professor de história e a produção do livro didático, sugere que uma das possibilidades existentes para o surgimento de melhores livros didáticos, se encontra numa melhoria da qualidade nos cursos de formação dos professores e das professoras, que se encontram envolvidos tanto no contexto de produção, quanto na utilização dos livros didáticos, pois de “nada adiantaria termos livros atualizadíssimos, de acordo com o que há de mais avançado em termos de Ensino de História, se não houver professores para usá-los” (FAVERSANI, 2001, p. 16).

Os professores e as professoras têm um papel muito importante e decisivo na engrenagem que movimenta essa indústria de livros didáticos, pois são responsáveis por analisar e, posteriormente, escolher os livros didáticos que serão adquiridos e utilizados nas escolas em que lecionam.

O despreparo do professor, resultante de cursos sem qualificação adequada, e as condições de trabalho nas escolas muitas vezes favorecem [...] uma cultura mercantilizada que transforma cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural, com oferta de materiais que são verdadeiros “pacotes educacionais” (BITTENCOURT, 2008, p. 298).

Percebe-se dessa forma, uma relação muito forte entre a qualificação profissional de professores e professoras e a qualidade dos manuais didáticos, ficando evidente a existência de uma fragilidade na formação e aperfeiçoamento profissional de professores e professoras de História, e no caso da História Antiga, essa defasagem é ainda maior e mais urgente, se levarmos em consideração que existe uma ausência muito grande de especialistas nas equipes que confeccionam os livros didáticos. Nas palavras de Glaydson José da Silva:

O aluno com má formação universitária em História Antiga é o mesmo que vai reproduzir esses conhecimentos nas salas de aula do ensino fundamental e médio, e é também dos quadros que se forma que sairão aqueles que se tornarão autores dos livros didáticos, em geral. [...] Implica também, além da formação docente universitária, a disponibilização de oportunidades de qualificação para professores já formados. Profissionais formados com os melhores conteúdos têm, inclusive, maiores condições de assumirem um posicionamento crítico diante de materiais didáticos de qualidade ruim, encontrando-se aptos a instrumentalizarem seus alunos a fazerem o mesmo (2010, p. 121).

Levando em consideração a importância do papel do professor que deverá atuar como mediador entre o estudante e o livro didático, buscando alcançar os objetivos educacionais que forneçam uma melhor formação histórica para os estudantes, enfatizando também a posição relevante que o livro didático ocupa atualmente na educação escolar brasileira e as mudanças que vêm ocorrendo na sua estrutura, forma e conteúdo, realizaremos uma reflexão a respeito da utilização dos manuais didáticos em sala de aula, analisando a presença de alguns entraves conceituais e estruturais presentes nos livros didáticos de História, especialmente na parte que trata da História Antiga.

### 2.3 A abordagem da História Antiga nos livros didáticos

O livro didático exerce grande importância no processo de ensino e aprendizagem escolar, pois é nele que os conteúdos estão inseridos e sistematizados em consonância com as propostas curriculares e com os debates historiográficos atuais, apresentando as interpretações e explicações históricas a serem apreendidas e refletidas pela maioria dos estudantes, sendo que em alguns casos a única referência e fonte de informação utilizada é o conteúdo proposto no material.

Selva Guimarães Fonseca em seu livro *Didática e prática do ensino de história* afirma que:

Superar a relação de submissão e não ceder à sedução exclusivista do livro didático requer uma postura de criticidade diante do conteúdo veiculado. Analisando os livros didáticos de história utilizados atualmente percebe-se que a simplificação dos temas amplos em fatos isolados, principal característica, permanece (2011, p. 56).

Devido a sua centralidade no processo de ensino e aprendizagem escolar, devemos ficar atentos aos conteúdos que os mesmos carregam e transmitem. Analisando algumas reflexões a respeito de como a História Antiga é abordada nos livros didáticos atuais e constatando que grande parte daqueles existentes no mercado editorial brasileiro estão repletos de erros, anacronismos e desatualizações Gilvan Ventura da Silva afirma:

Como resultado desse trabalho, elaboramos de modo preliminar uma tipologia que pudesse dar conta das múltiplas simplificações contidas nos Livros Didáticos e com isso facilitar nossa investigação. Sendo assim, poderíamos dizer que grosso modo as simplificações detectáveis nos Livros Didáticos são de cinco tipos: a) simplificações processuais; b) simplificações teórico-conceituais; c) simplificações comparativas; d) simplificações valorativas e e) generalizações espaço- temporais (2001, p. 20).

Realizando também um estudo a respeito dos livros didáticos, a partir da análise de diversas coleções de História, Ana Teresa Marques Gonçalves evidenciou a presença de duas

tendências principais na forma como o conteúdo de História Antiga aparece estruturado:

Ou se tenta abranger de forma panorâmica todas as civilizações antigas orientais e ocidentais, ou, buscando aproximar o mundo contemporâneo do passado, remete-se o aluno a uma procura das origens de certas instituições atuais, ressaltando-se o valor das civilizações grega e romana, principalmente. No primeiro caso, ao se tentar abranger um conhecimento tão grande, as informações se perdem no contexto geral. Lembramo-nos de um volume de uma coleção, dedicado à quinta série, no qual a civilização persa era tratada em três parágrafos, a civilização chinesa, em cinco parágrafos e a japonesa, em quatro parágrafos. Dessa forma, o aluno apenas sabe da existência destas sociedades ao invés de estudá-las e de buscar compreendê-las (2001, p. 11).

Ainda, no que se refere à Antiguidade Clássica e sua apresentação nos livros didáticos, Glaydson José da Silva enfatiza a presença da perspectiva das abordagens ditas “generalizantes” nos conteúdos distribuídos ao longo do livro, o que favorece uma interpretação histórica que não leva em conta a diversidade e a complexidade presente no contexto das sociedades analisadas, assim “expressões como “o povo romano”, “o homem romano”, “a mulher romana” [...] permeiam os livros didáticos, desconsiderando toda diversidade e complexidade que não cabem nessas generalizações” (2010, p. 119).

Nessa mesma proposta de abordagem generalizante especificamente no que se refere a utilização de alguns conceitos utilizados nas explicações pertinentes a temática da história romana, Norberto Luiz Guarinello estabelece, por exemplo, o questionamento a respeito da confusão existente na tentativa de conceituar Roma como cidade ou império.

Muitos livros e artigos falam de “sociedade romana”, “cultura romana”, “economia romana” etc, sem sentir qualquer necessidade em especificar se estão falando sobre Roma, a cidade, ou sobre a Itália, ou o Império como um todo. Na verdade, sob o Império, não há uma única sociedade ou economia “romanas”, mas uma imensa diversidade de idiomas, costumes, culturas e sociedades (2003, p. 54).

Outro exemplo a respeito da simplificação conceitual presente na história do Império Romano se refere ao chamado período de declínio, no qual utiliza-se com frequência

[...] o conceito de “decadência”, que reina quase solitário na explicação da crise do Império Romano em nossos livros didáticos. Apesar de sua utilização estar sendo criticada no meio acadêmico, desde a década de oitenta, e da existência do famoso verbete “Decadência”, feito por Jacques Le Goff para a Enciclopédia Einaudi, no qual este autor apresenta argumentos decisivos para se repensar a utilização deste conceito na explicação de fenômenos do mundo antigo e propõe sua substituição pelo conceito de “desagregação” do Império Romano [...]” (GONÇALVES, 2001, p.10).

Na mesma direção Glaydson José da Silva acrescenta:

Lê-se em muitos livros didáticos sobre o “fim do mundo romano” ou a “queda do Império romano” como atribuída às “invasões bárbaras”. Do mesmo, o próprio conceito de decadência ainda é corrente em muitos desses livros. Por aceitação ou desconhecimento dos autores de muitos livros didáticos, não se observa que essa interpretação tradicional do “fim” do Império romano, muito comum no final do

século XIX e início do XX, via como causas desse acontecimento questões ligadas a fatores como “decadência moral”, a “mistura entre raças”, por exemplo, e não se considera que um grande conjunto de transformações se desenvolvia em Roma, desde o século III, e que essas transformações, na política, nas guerras, nas artes e nas leis não constituíram uma ruptura repentina que atingiu todos os setores do Império a um só tempo, e que, por isso, não é pertinente falar em “fim”, “queda” ou “declínio” do mundo antigo[...] (2010, p. 121).

Além desses problemas mencionados, podemos chamar a atenção para outros equívocos no que se refere as explicações de processos históricos, erros de datas e nas legendas que acompanham as imagens, na ausência de roteiros para trabalhar outras fontes históricas ou realizar pesquisas na internet, entre outros.

No caso do tratamento dado às imagens como recursos pedagógicos utilizados no processo de ensino de história podemos constatar que, na maioria dos casos, as imagens contidas nos livros didáticos “são apenas usadas para embelezar o livro, ou no máximo como uma confirmação do que é afirmado no texto. Dificilmente, encontramos obras didáticas nas quais as ilustrações são exploradas como fontes históricas” (GONÇALVES, 2001, p. 12).

Sobre a maneira incorreta em que as imagens são apresentadas nos livros didáticos, Circe Bittencourt argumenta:

As ilustrações, na maioria dos livros, continuam sendo apresentadas sem as devidas referências de origem (autoria, data, locais de produção e preservação) e, assim como os demais documentos inseridos no final dos capítulos, sem sugestões de análise que permitam uma atividade pedagógica adequada para um aproveitamento consistente desse material (2008, p. 310).

Atualmente, o recorte definido como História Antiga tem sua utilidade, desde que reconhecido seus limites e sua arbitrariedade, por meio de uma relação que satisfaça às expectativas do presente, necessitando “abandonar suas pretensões à universalidade. Trata-se de uma história particular, específica. Deve, além disso, ultrapassar as velhas divisões em seu interior e romper com a ideia de uma linha de progresso” (GUARINELLO, 2003, p. 58).

Guarinello também comenta sobre as novas possibilidades de interpretar e tentar compreender o mundo antigo, relacionado-o com os problemas existentes no nosso contexto atual.

E como se mostram as tendências mais recentes da disciplina, esse “mundo antigo” pode ser pensado como resultante de um longo processo de integração de povos: cidades, impérios, tribos, que povoaram as margens do Mediterrâneo e as terras continentais adjacentes, como uma “micro-globalização” regional, que pode nos ajudar a pensar problemas do mundo contemporâneo. De certo modo, o Império Romano culmina essa História e representa um fenômeno de integração, senão análogo, ao menos paralelo ao que vivemos, pois se sobrepôs às cidades-Estado, tribos e impérios, da mesma maneira que as forças do capital hoje se sobrepõem aos Estados-nacionais (2003, p. 58).

Dessa forma, percebemos que são grandes os desafios a serem superados pelos professores e professoras com relação a utilização correta e eficiente do livro didático em sala de aula, visto que os mesmos apresentam uma série de erros e precipitações em sua estrutura e conteúdo, que exigem um olhar atento, crítico e atualizado do professor. Leite e Gurgel (2019) acreditam que os conhecimentos decorrentes do estudo da História Antiga podem proporcionar ao cidadão brasileiro um olhar de criticidade em relação a Nova Ordem Mundial, na qual o capital exerce um papel central e dominante, permitindo ao estudante desnaturalizar o processo de dominação que, muitas vezes, tem sua origem na Antiguidade.

Lembrando que o livro didático não deve ser o único instrumento pedagógico utilizado em sala e nem a única fonte a ser consultada, pois o

[...] livro didático é uma fonte importante, mas não deve ser a única. A formação de sujeitos livres, cidadãos do mundo, requer uma atitude de respeito para com o mundo, para com o conhecimento produzido, mas também de crítica. O exercício da crítica é nossa principal ferramenta nas lutas cotidianas pela (re) construção da história (FONSECA, 2011, p. 56).

Também, devemos ter a consciência da importância dos livros didáticos na produção e difusão da memória histórica e social dos brasileiros, lembrando que ele é um produto social historicamente produzido, que desconsidera os diferentes contextos existentes em nossa nação, pois o “Brasil é um país de multiplicidades econômicas, culturais e regionais. E os livros didáticos também devem ser múltiplos, para responder a esta característica do nosso país” (GONÇALVES, 2001, p. 13).

O crescimento das pesquisas sobre análises do livro didático não foi um evento exclusivo do Brasil, pois também foi constatado em outros países, se projetando como um fenômeno de ocorrência internacional. Além do aumento dos trabalhos acadêmicos sobre o livro didático, paralelamente ocorreu um fenômeno de renovação temática nas pesquisas realizadas a respeito do livro didático, que não se limitavam somente a denunciar a ideologia burguesa, o que era muito comum nas pesquisas anos 1970 e 1980, mas que

[...] tratava da questão do livro didático como política pública educacional, mas também enveredava em questões como a produção editorial desse objeto para o mercado, a sua inserção na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar, a sua importância como suporte de disciplinas escolares (em particular, de história ensinada) e os usos e práticas que incidem sobre esse material (MUNAKATA, 2012, p. 183).

Dando sequência ao nosso estudo, com o intuito de compreender como o conhecimento histórico tem sido construído e ensinado nas escolas a partir do livro didático, também refletiremos a respeito da relação entre o Ministério da Educação (MEC), as editoras

e as Universidades, sendo de fundamental importância o aprofundamento desse diálogo, para que cada vez mais os conteúdos ministrados em sala de aula, possam estar indo ao encontro das mais recentes pesquisas acadêmicas. Vale ressaltar, que o esforço empreendido nesses últimos anos para aumentar essa relação pode ser percebido através do Programa Nacional do Livro Didático.

Para isso, recorreremos ao Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - Edital de Convocação 02/2015 - CGPLI: Edital PNLD/2017, ao Guia de livros didáticos PNLD 2017- Ensino Fundamental - Anos finais, visto que tais documentos são importantes para a orientação e normatização dos livros didáticos, e ainda, analisaremos os dados estruturais, formais e de conteúdos apresentados no livro *Historiar 6*, especialmente no *Capítulo 13-Roma Antiga: a construção de um império*.

Tendo como ponto de partida o pressuposto de que o livro didático apresenta um alto grau de complexidade no decorrer do seu processo produtivo e que, ainda, o mesmo não é detentor de verdades absolutas a respeito dos processos históricos, nossa pesquisa tem por objetivo analisar o livro didático *Historiar 6*, especificamente o capítulo 13-*Roma Antiga: a construção de um império*, com a intenção de refletir a respeito do discurso e dos saberes históricos apresentados referente a Antiguidade Romana. Nesse sentido, levaremos em consideração as mudanças e, principalmente, as permanências de determinados valores, vivências, conceitos e atitudes atribuídos à civilização romana antiga que se fazem presentes na sociedade brasileira nos dias atuais.

Compreendendo que o livro didático possui uma relação muito íntima com o ambiente escolar, podemos concluir que o “livro didático, então, é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola” (MUNAKATA, 2012, p. 185), pois é justamente nas salas de aula das escolas brasileiras que os materiais didáticos produzidos pela indústria privada, adquiridos e distribuídos pelo governo federal, serão consumidos pelo seu público-alvo: alunos e alunas e professores e professoras.

Os professores e professoras deverão desenvolver sua práxis educativa de maneira dinâmica e inovadora, a partir da utilização dos recursos pedagógicos que têm em mãos, norteando a construção de novos saberes históricos em sala de aula, através da prática da leitura, da interpretação e da reflexão dos principais conceitos e conteúdos estudados nas explicações históricas contidas no interior do livro didático, assumirão o papel de mediadores

entre o livro didático e os estudantes, promovendo novos debates, novas críticas e novas reflexões a respeito dos saberes históricos apresentados.

Outra questão relevante com relação à construção do conhecimento histórico escolar se encontra no fato de que durante o processo de ensino e aprendizagem os estudantes devem ser instigados a pensarem de maneira crítica, sempre levando em consideração a capacidade e possibilidade cognitiva dos discentes e, acima de tudo, deve-se desenvolver uma problematização que respeite a diversidade das experiências socioculturais trazidas pelos mesmos de suas vivências cotidianas, enaltecendo a perspectiva de que os estudantes são sujeitos sociais ativos no processo de ensino escolar, promovendo uma abordagem histórica que priorize o cotidiano dos alunos e alunas.

A partir da leitura, da análise e da interpretação das informações, buscamos demonstrar os principais aspectos formais e estruturais que compõem o livro didático, e ainda, por meio da análise e reflexão da abordagem histórica proposta no desenvolvimento dos conteúdos, identificaremos os conceitos existentes e como são abordados, assim como refletiremos sobre as possíveis simplificações, generalizações, erros e os anacronismos perceptíveis no corpo do texto.

### 3 HISTORIAM 6 - UMA PROPOSTA DE ESTUDO DO MUNDO ANTIGO

#### 3.1 Avaliação da coleção didática *Historiam* a partir da resenha do guia de livros didáticos PNLD 2017

Atualmente, todos os estudantes do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e do ensino médio das escolas públicas cadastradas no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) têm direito a receber os livros didáticos distribuídos de modo trienal pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>10</sup>. O FNDE executa diretamente o PNLD, não havendo repasse algum para as aquisições de livros didáticos, acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários.

A Secretaria da Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC) é a responsável pela coordenação da avaliação das coleções didáticas, definindo as instituições e especialistas que analisarão as obras didáticas, conforme os elementos contidos no edital público específico, no qual são estabelecidos os critérios que nortearão a avaliação.

Esse processo consiste numa análise ampla e criteriosa dos aspectos didáticos – pedagógicos e metodológicos das coleções didáticas e como resultado final os especialistas elaboram resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia de Livros Didáticos, que ficará à disposição dos docentes, a fim de contribuir como subsídio para o processo de escolha dos materiais didáticos, que serão utilizados pelos próximos três anos na instituição de ensino em que lecionam.

De acordo com o Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI: Edital PNLD/2017:

A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2017 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2015, p. 39-40).

O PNLD também contribui para aplicar e desenvolver os princípios da democracia e cidadania no ambiente escolar, promovendo o aprimoramento de atitudes que visam o apreço à tolerância, ao pluralismo e o respeito à liberdade, estimulando o debate e a participação dos

---

<sup>10</sup> O Decreto 9.099 de julho de 2017, que passa a dispor sobre o PNLD, revogando o Decreto 7.084 de 27 de janeiro de 2010, que dispunha sobre os programas de materiais didáticos, dentre outras medidas, alterou o significado da sigla PNLD, que antes significava Programa do Livro e do Material Didático, passando a ser designado de Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2015-2018/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2015-2018/decreto/D9099.htm). Acesso em: 20 nov. 2019.

professores na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados.

O processo avaliativo do PNLD também se preocupa em zelar pela observância e respeito à legislação, às diretrizes e às normatizações que regem o sistema educacional brasileiro, assim como pela existência de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano nas obras didáticas.

Dessa forma, inicialmente a análise da obra ocorre num âmbito mais amplo, atingindo todas as áreas do conhecimento, ou seja, são observados alguns quesitos gerais de exclusão válidos para todos os componentes curriculares. Conforme o Guia PNLD 2017 os quesitos gerais de exclusão são:

Respeito à legislação, às diretrizes e as normas oficiais relativas ao ensino fundamental. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. Coerência e adequação da abordagem teórico – metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático – pedagógica explicitada e aos objetivos visados. Correção e atualização de conceitos, de informações e de procedimentos. Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nela apresentada. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção (BRASIL, 2016, p. 19-20).

Além desses elementos gerais, que se não forem observados levam o livro didático de qualquer disciplina à reprovação, devemos lembrar que também existem elementos específicos em cada disciplina, que se não forem respeitados conferem ao material didático o “status” de reprovado.

No caso da disciplina de História estes itens específicos eliminatórios se encontram elencados em 17 critérios, descritos no Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI: Edital de Convocação para o processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional de Livro Didático PNLD 2017, na parte que trata a respeito dos critérios específicos eliminatórios para o componente curricular História.

Não temos aqui a intenção de esgotar o Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI: PNLD 2017, mas para fins de melhor esclarecimento e também compreensão do contexto técnico presente no processo avaliativo das coleções didáticas, no que se refere a parte que trata sobre os critérios específicos de eliminação elencados no edital, citaremos alguns dos critérios específicos de eliminação do componente curricular História. Dessa forma, de acordo com o Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI: PNLD 2017, será excluído o livro didático de História que não apresentar:

1. situações significativas de conhecimentos históricos escolares de forma condizente com o desenvolvimento etário, intelectual e cognitivo dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental; 2. compreensão da escrita da História como um processo

social e cientificamente produzidos, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, a partir de fontes diversificadas; 3.orientações para os estudantes pensarem historicamente, para reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades, e a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e de seu tempo; 4.explicitação acerca das opções teórico – metodológicas da obra, apresentando coerência entre as opções teórico – metodológicas explicitadas e o desenvolvimento de textos principais, textos complementares, atividades, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de história para os anos finais do ensino fundamental; 5.coesão entre os textos, imagens e atividades, fazendo referência objetiva e constante aos pressupostos assumidos, auxiliando o professor e o estudante na sua utilização; 6.situações de abordagem da historicidade das experiências sociais, com vistas à construção da cidadania e das formas de participação no mundo contemporâneo; 7.contribuições significativas, por meio de textos e atividades, para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fontes, historiografia, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, duração, sucessão, periodização, fato, tempo, simultaneidade [...] (BRASIL, 2015, p. 58).

Após preencherem todos os requisitos exigidos pelo edital de convocação e forem aprovadas na avaliação realizada pelo grupo de especialistas, as coleções didáticas são encaminhadas às escolas para serem disponibilizadas para a escolha dos professores. Com o intuito de contribuir e subsidiar a ação da escolha do material didático pelo professor, o PNLD através do Guia de Livros Didáticos, disponibiliza aos docentes uma resenha das coleções aprovadas, onde aponta as principais características das coleções didáticas que estão disponibilizadas para a escolha.

No âmbito do ensino de História, esse processo avaliativo contribui para evidenciar as transformações que o livro didático vem sofrendo nas últimas duas décadas, assim como para demonstrar os avanços e os desafios presentes nessa trajetória da evolução do ensino de História na educação básica brasileira.

As transformações historiográficas ocorridas no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, acabaram repercutindo na esfera do ensino de História escolar, proporcionando o aparecimento de novas abordagens historiográficas, novas possibilidades de organização curricular e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

Dessa forma, surgiu uma tendência no mercado editorial dos livros didáticos que privilegiava uma abordagem baseada numa vertente temática, incorporando as principais renovações historiográficas, promovendo avanços significativos que permitiram redimensionar o ensino de História.

Alguns dados apresentados no Guia Nacional do Livro Didático de História 2017, nos mostra o caminho percorrido pelos livros didáticos de História entre os anos de 2005 – 2017,

no que se refere a presença das coleções didáticas de História com abordagens temáticas no mercado editorial brasileiro.

**Imagem 1 – Gráfico referente a proporção entre história temática e história cronológica nas obras didáticas de História (2005 - 2017)**



Fonte: BRASIL, 2016, p. 23

O gráfico acima nos permite realizar uma reflexão a respeito das coleções de História que apresentavam uma abordagem metodológica baseada na História temática em relação as coleções que apresentavam uma abordagem metodológica conteudista, caracterizada por uma perspectiva mais tradicional, no que se refere ao tratamento do tempo histórico, que muitas vezes não contribui para uma reflexão mais profunda sobre a História do tempo presente, onde acontece toda a dinâmica social dos estudantes e suas possibilidades de reflexão, contribuindo para a predominância de um ensino de História voltado exclusivamente ao passado da humanidade.

Podemos observar dois movimentos de expansão das coleções temáticas de História ocorridos no ano de 2008, atingindo o percentual de 24 % e no ano de 2014, quando atingiu a marca dos 20 %. Esses movimentos de expansão vêm seguidos de dois movimentos de

retração, que são evidenciados no ano de 2011, quando apenas 7 % das coleções apresentavam uma abordagem baseada na História temática e por fim, no ano de 2017, que apresenta uma transformação sem precedentes até então e todas as coleções com abordagem temática desapareceram do mercado editorial.

Esse debate no tocante as transformações no mercado editorial dos livros didáticos de História, nos leva a refletir que apesar das transformações ocorridas nas coleções didáticas de História nos últimos anos, ainda existem limites estruturais que precisam ser superados. A predominância do perfil conteudista nas coleções prejudica a reflexão histórica a respeito do tempo presente, além de não contribuir para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar pois

A promoção de um trabalho de natureza interdisciplinar pressupõe, necessariamente, um recorte temático que favoreça o olhar simultâneo a partir de diversos campos do conhecimento e suas metodologias. No momento em que tais questões desaparecem do mercado, a escolha temática envolvida na ação interdisciplinar passa a ser exclusivamente dependente do coletivo de professores de uma escola (BRASIL, 2016, p. 24).

Dentro desse contexto, no qual constatamos a predominância das coleções históricas que priorizam o recorte tradicional com excesso de conteúdo, em detrimento de um recorte temático, que privilegie a reflexão histórica diante do mundo, o grande desafio do ensino de História está em promover o desenvolvimento de um pensamento histórico que esteja vinculado com a complexidade do mundo atual.

Assim, percebe – se que ainda há muito o que se fazer no campo do ensino de História, principalmente no que diz respeito aos aspectos estruturais presentes nas coleções didáticas de História, mas também ocorreram alguns avanços perceptíveis no que se refere às abordagens e temáticas propostas.

O Guia dos Livros Didáticos PNLD 2017, ao realizar a avaliação geral das coleções didáticas de História, faz referência a cinco eixos centrais nos quais podem ser observados tais avanços, que são: o tratamento escolar das fontes históricas, a relação entre texto – base e atividades, o tratamento das questões da temporalidade histórica, a temática afro – brasileira e a temática indígena.

De acordo com os especialistas que avaliaram as coleções didáticas de História e elaboraram o Guia dos Livros Didáticos PNLD 2017, o quesito que se refere ao tratamento escolar das fontes históricas foi o que apresentou uma maior evolução qualitativa, pois as coleções “cada vez mais, apresentam não só uma diversidade de possibilidades e de gêneros

textuais, como também aumentaram o cuidado no tocante ao seu tratamento metodológico” (BRASIL, 2016, p. 27).

Da mesma forma, os especialistas advertem que o aspecto referente ao tratamento dado à temática indígena merece maior atenção e investimento por parte de autores, de editoras e também de professores no tocante ao uso da coleção, visto que foi elencado como o elemento mais frágil no conjunto das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2017.

Perante esse quadro explicativo geral, passaremos a refletir sobre os principais aspectos evidenciados na análise da coleção *Historiar*, pela equipe de especialistas, através do Guia de Livros Didáticos PNLD 2017: história – Ensino fundamental anos finais. A coleção *Historiar* foi a 5ª coleção mais vendida no Brasil através do PNLD 2017, apresentando uma tiragem de 802.674 livros.

De acordo com a resenha desta coleção, elaborada pelos especialistas e disponibilizada no Guia dos Livros Didáticos PNLD 2017, a estrutura organizacional da obra está embasada em critérios cronológicos, que integra os capítulos referentes a História da Europa, da América, do Brasil da África e da Ásia, com os conteúdos direcionados para uma formação cidadã e comprometida com a democracia e a pluralidade.

Os elaboradores do Guia de Livros Didáticos PNLD 2017 enfatizam como a preocupação central da obra uma abordagem de conteúdos, que contribue para o desenvolvimento nos estudantes de uma consciência e ética cidadã, que os motive a participar ativamente como cidadãos, assim “estimula – se o estudante a refletir sobre a necessidade de reduzir as desigualdades sociais, da defesa da pluralidade religiosa, de combater o racismo, a desigualdade de gênero” (BRASIL, 2016, p. 39).

No sumário sintético apresentado no Guia de Livros Didáticos PNLD 2017, podemos notar que os conteúdos dispostos nos capítulos elencados nos quatro volumes que compõem a coleção contemplam os principais assuntos do componente curricular História da etapa do ensino fundamental – anos finais.

Todos os capítulos apresentam em sua organização estrutural um texto principal e seções e boxes que estão articulados entre si com o intuito de alcançar diversas dimensões da aprendizagem.

No que se refere a organização curricular predominante na coleção, os especialistas do Guia de Livros Didáticos PNLD 2017 estabelecem que a coleção *Historiar* possui como eixo principal “uma abordagem que predomina a temática de natureza política. Outras abordagens

se efetivam em seções e atividades [...] Assim privilegia – se a atenção para a variedade de interpretações do passado” (BRASIL, 2016, p. 41).

Com relação ao tratamento das questões referentes a temporalidade histórica os especialistas concluíram que a coleção prioriza o diálogo passado – presente, lembrando ainda que o “estudo acerca das noções temporais amplia – se com o uso de medidas de tempo, análises voltadas para a semelhança, a diferença, a permanência e a mudança nos processos históricos” (BRASIL, 2016, p. 42).

De acordo com o Guia de Livros Didáticos PNLD 2017, a coleção também faz referência às alterações ocorridas na esfera da historiografia, explorando novos objetos e desenvolvendo novas considerações a respeito das fontes históricas.

Na obra, há recursos variados tratados na sua condição de fontes em atividades de leitura, interpretação e de interação que possibilitam a significação histórica. Tais atividades, assim como os textos e as imagens colaboram para a formação de um material pedagógico de História de qualidade, pertinente à formação de estudantes críticos, autônomos e aptos para o trabalho coletivo. As fontes históricas na coleção, diversificadas em termos de gêneros textuais, são tratadas de modo equilibrado entre os volumes, respeitando – se a função ilustrativa que possuem (BRASIL, 2016, p. 42).

Os autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues trabalham de maneira adequada na coleção os conteúdos estruturantes da disciplina de História, que se referem as relações de trabalho, as relações de poder e as relações culturais, sendo que enfatizam os “conceitos de *fonte*, de *tempo*, de *espaço*, de *cultura*, de *verdade* e de *interpretação*” (BRASIL, 2016, p. 42).

No que se refere ao tratamento dado ao conceito de espaço na coleção didática *Historiar*, os especialistas elaboradores do PNLD 2017, afirmam que o “trabalho com o conceito de *espaço* é privilegiado pelo grande número de mapas, vários deles trabalhados em atividades específicas” (BRASIL, 2016, p.42).

Como proposta pedagógica os autores optaram pela utilização de estratégias diferenciadas que valorizem o protagonismo dos estudantes diante da sua realidade social, estimulando para que os mesmos desenvolvam ações que criem possibilidades de intervenção e transformação de seu contexto vivenciado. Assim, ressaltam que as obras didáticas possuem um “conjunto importante de exercícios interpretativos de documentos, capazes de contribuir para o processo de construção do conhecimento histórico” (BRASIL, 2016, p. 42).

De acordo com a resenha da coleção *Historiar* inserida no Guia de Livros Didáticos PNLD 2017, a abordagem teórico – metodológica predominante nas obras didáticas desta

coleção é explorada de forma que contribua para o desenvolvimento de várias habilidades como a “autonomia do pensamento, observação, comparação, interpretação, análise, raciocínio crítico, investigação, síntese e generalização. O conhecimento prévio dos estudantes é valorizado” (BRASIL, 2016, p. 42), sendo que a maioria das atividades propostas está ligada a divulgação do conhecimento gerado pelo estudante de maneira escrita ou oral.

Seguindo as transformações curriculares ocorridas a partir da década de 1990, as quais projetaram grande destaque as temáticas relacionadas a democracia, a cidadania e também ao mundo do trabalho, a coleção *Historiar* enfatizou em sua proposta a formação cidadã, destacando que podemos encontrar nas obras didáticas “variadas situações que primam pelo exercício da cidadania, incentivando o convívio social em que se valoriza o respeito à identidade pessoal e à diversidade cultural” (BRASIL, 2016, p. 43).

Ainda, no que se refere a perspectiva dessa proposta voltada para uma formação democrática e cidadã, os elaboradores do PNLD 2017 tecem o seguinte:

As ações positivas da coleção, para a cidadania e para o respeitoso convívio social, são mais evidentes quando a obra propicia uma visibilidade positiva aos afrodescendentes, aos povos indígenas e às mulheres, considerando suas participações em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, nas diversas temporalidades históricas. A temática de gênero é tratada em discussões sobre a presença das mulheres no mercado de trabalho e em outros espaços públicos, fornecendo elementos iniciais para um trabalho em prol de uma sociedade não sexista e igualitária. Também a dimensão da cidadania se mostra na abordagem das mulheres como sujeitos históricos, em todas as épocas e em diversas sociedades (BRASIL, 2016, p. 43).

O Guia PNLD 2017, afirma que a temática da História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas podem ser encontradas nos quatro volumes que compõem a coleção *Historiar*; onde os africanos e os afrodescendentes aparecem como sendo donos de uma história e cultura singulares, de maneira que sua abordagem privilegie as relações étnicas – raciais e promovam questionamentos que contribuam para o aprimoramento da cidadania e do convívio social e contribuam para o reconhecimento e a aceitação das diferenças.

No que se refere aos indígenas, a abordagem é realizada no sentido de desmistificar a imagem que coloca – o apenas no passado, valorizando também situações atuais e contribuindo para a “construção de atitudes e valores cidadãos, no que se refere à valorização, à aceitação e ao respeito ao outro” (BRASIL, 2016, p. 43).

Dessa maneira, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2017 ressalta que os conteúdos apresentados favorecem o desenvolvimento de uma nova consciência social nos estudantes, a

partir da problematização da condição histórica e social dos afrodescendentes e dos povos indígenas.

Com relação aos aspectos formais da coleção, os especialistas afirmam que o projeto gráfico – editorial foi realizado de maneira adequada, articulando títulos, textos e imagens. Ainda, ressaltam que as imagens são reproduzidas com qualidade e em grande quantidade nas obras didáticas que compõem a coleção *Historiar*.

A iconografia a ser explorada, pedagogicamente, é de grande valor: fotografias, mapas, gráficos, tabelas, quadros. Tratando da diversidade brasileira nas imagens, a obra inicia um trabalho de se contrapor às representações negativas, com dados de superação da opressão e do alcance do protagonismo em momentos distintos da história (BRASIL, 2016, p. 44).

Ainda, o Guia de Livros PNLD 2017 identificou que na coleção *Historiar* encontram – se várias propostas de atividades interdisciplinares, assim como as obras didáticas dispõem de uma grande quantidade de mapas.

Os especialistas também avaliam a estrutura existente na parte que trata do Manual do Professor e atestam que o mesmo é composto por duas partes: uma parte geral e uma parte específica, nas quais apresentam aspectos gerais relativos ao ensino de História, a respeito da proposta teórico – metodológica e elementos organizacionais da obra.

Na parte geral, constam as seções: *Pressupostos: conhecimentos do ofício; Aula, livro e ensino; Organização da obra; Usos do livro e possibilidades de trabalho; Africanos, afro – brasileiros e indígenas; Avaliação pedagógica*. As sugestões, na parte específica para os capítulos, trazem comentários sobre sua abertura, algumas vezes textos complementares e sugestões de atividades complementares de livros e de filmes. Seguem – se as considerações sobre todas as atividades relativas ao conteúdo das questões ou orientações ao professor na condução dessas atividades e a *Bibliografia* (BRASIL, 2016, p. 41).

No Manual do Professor também são discutidas as perspectivas historiográficas contemporâneas e os referenciais teóricos – metodológicos da proposta pedagógica, além de conter orientações para o trabalho com documentos iconográficos e para a condução das atividades, ao mesmo tempo que indica e disponibiliza recursos auxiliares para o docente.

Também pode ser observado a presença dos marcos legais, teóricos e metodológicos referentes a História e cultura dos povos da África, dos africanos e dos povos indígenas nas orientações gerais do Manual do professor, sendo evidenciados também nas respostas ou comentários das atividades.

### 3.2 Apresentação do livro didático *Historiar 6*: aspectos gerais

A coleção *Historiar* é composta em sua totalidade por 4 livros didáticos, que serão utilizados durante o processo de ensino e aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental, correspondendo, respectivamente, aos volumes do 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano.

A obra didática de História que será analisada, compõe a coleção *Historiar*, de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, publicada em sua 2ª edição pela Editora Saraiva no ano de 2015, sendo selecionada como primeira opção, através do edital PNLD/MEC-2017, pelos docentes da disciplina de História do Ensino Fundamental – Anos Finais, da Educação Básica, do *Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf – Ensino Fundamental e Médio*, instituição de ensino na qual atualmente exerço a atividade de docência na disciplina de História para os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Gilberto Cotrim é um conceituado autor de obras didáticas no mercado editorial brasileiro, é bacharel e licenciado em História pela FFLCH-USP, possui mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie e uma segunda graduação em Direito, atuando como professor de História na rede particular de ensino; Jaime Rodrigues é bacharel em História pela FFLCH-USP, doutor em História Social do Trabalho pela UNICAMP, professor de História na Universidade Federal de São Paulo e ex-professor de História nas redes públicas e particular de ensino.

Como já foi dito, o livro didático é um produto que movimenta uma indústria milionária e em seu processo produtivo se entrelaçam grandes interesses ideológicos e mercadológicos, influenciados pela lógica capitalista, afetando sua elaboração e também sua apresentação. Embora se apresente, na maioria dos casos como uma mercadoria inovadora, onde estão presentes o que há de mais atualizado nas práticas pedagógicas e propostas curriculares, esses aspectos nem sempre são reais em seu conteúdo.

Por apresentar essa característica mercadológica presente em seu processo elaborativo, a forma como o conjunto da obra é apresentada exerce uma importância muito grande na relação entre a produção e venda da mercadoria, visto que tem a função de convencer os professores que a escolha de determinado livro seria a melhor aquisição.

Dentre as diversas propostas para análise de livros didáticos existentes, tomaremos por base elementos da proposta de análise desenvolvida por Circe Bittencourt:

Para uma análise dos livros didáticos de História, além da identificação dos valores e da ideologia de que é necessariamente portador, é preciso estar atento a outros três aspectos básicos que deles fazem parte: sua *forma*, o *conteúdo histórico escolar* e seu *conteúdo pedagógico* (2008, p. 311).

Um dos aspectos formais dos livros didáticos que deve ser analisado e que pode nos trazer algumas informações sobre a proposta do material é a capa, ou melhor, as imagens contidas na mesma, pois objetivam a construção de uma embalagem atrativa para quem vai consumir o produto, contribuindo para finalização da venda. “A análise da capa sempre fornece indícios interessantes, desde suas cores e ilustrações até o título e as informações sobre as vinculações com as propostas curriculares” (BITTENCOURT, 2008, p. 312).

**Imagem 2 – Capa do livro didático analisado: *Historiar 6***



A capa do livro didático contém uma ilustração que apresenta aspectos de um anfiteatro com elementos da arquitetura egípcia, demonstrando ainda a predominância dos tons das cores bege e amarelo. Na mesma ilustração pode ser evidenciado um desenho em primeiro plano de uma mão segurando um aparelho celular direcionado ao interior do livro,

dentro do telefone celular aparece uma imagem, com um conjunto maior de cores, na qual estão duas mulheres egípcias tocando instrumentos musicais pertencentes à época do Egito Antigo.

Observando os elementos constitutivos dessa capa, podemos notar a presença de uma perspectiva dialógica temporal, com possibilidades de problematização e/ou comparação na relação entre os elementos que representam o passado, no caso as ilustrações referentes a civilização egípcia na antiguidade, e os que fazem alusão ao tempo presente, perceptível pela presença da tecnologia digital do aparelho celular, evidenciando a presença da ótica presentista sobre o passado no conjunto iconográfico, ratificando a importância do reconhecimento das mudanças e permanências históricas do passado na atualidade.

Apesar de promover o estabelecimento da relação entre passado e presente, a partir do uso de imagens variadas na capa do livro didático, não podemos deixar de ressaltar que em nenhum momento da obra essas imagens foram problematizadas ou explicadas, ficando sob a responsabilidade dos professores e professoras realizar essa tarefa, o que ratifica a importância da capacitação permanente do professor, que atuará na mediação para a problematização e construção do conhecimento histórico escolar.

Outro aspecto notável é a ausência da presença de imagens dos grandes personagens históricos na capa, o que pretende denotar a predominância de uma perspectiva que privilegie novas abordagens, baseadas nos elementos da historiografia decorrente da nova história, assim como pode – se perceber a inclusão de novas temáticas, como por exemplo a temática feminina por meio das imagens e ainda incentiva a aplicação de novas formas de ensinar e aprender história, a partir da inclusão das inovações tecnológicas digitais como recursos metodológicos úteis para a construção do saber histórico escolar. Ainda, na capa podemos notar a presença de informações técnicas como o título do livro, o ano a que se refere esse volume.

Dando sequência a análise, o livro didático do estudante do 6º ano contém 256 páginas, nas páginas iniciais constam informações gerais sobre aspectos formais contidos na estrutura da obra. Após a capa, na página 1, tem-se novamente o título, a etapa de ensino, a editora, o componente curricular e as informações curriculares sobre os autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, das quais já tratamos anteriormente.

Na página seguinte, encontramos a apresentação de todos os sujeitos que participaram da confecção do livro didático, informações importantes para refletir sobre a complexidade do

processo de fabricação do livro didático, o que nos permite perceber a interferência dos diversos agentes e interesses no processo de produção do material didático, desde a apresentação gráfica predominante no conjunto da obra, até a conclusão do produto final para apreciação do mercado editorial.

Segundo Kazumi Munakata:

A análise da produção do livro didático também traz a tona a diversidade dos sujeitos que dela participam: autores, editores de texto, editores de arte, redatores, preparadores de textos e revisores, leitores críticos, consultores, pessoal de publicidade e marketing, divulgadores etc. [...] Uma das especificidades do livro didático é que essa mercadoria não se coloca simplesmente no mercado à espera de seu consumidor, mas a sua produção e a sua distribuição são, em muitos países, reguladas pela mediação do Estado, havendo casos em que este assume a própria função de produzir o livro único (2012, p. 187-188).

Dessa forma, podemos inferir que o livro didático também deve ser analisado como um local de disputa por memória, pois está inserido num contexto complexo de relações políticas, econômicas, ideológicas e culturais, sendo que são no interior dessas diversas relações que o discurso e a memória são cristalizados, legitimando a cultura a ser transmitida e silenciando outras inúmeras vozes.

No que se refere a publicação, além da direção da editora Saraiva que detém os direitos desta edição, o processo de produção contou com o envolvimento de aproximadamente 32 profissionais das mais diversas áreas, distribuídos entre 20 cargos, que possuíam funções distintas e específicas em cada etapa do processo de fabricação, desde os autores, passando pelo gerente editorial, coordenadores, editores, revisores, produtor gráfico, design, assistente de arte entre outros, além de contar com o apoio de mais 7 empresas que ficaram encarregadas de executar outros serviços referentes as fotos da capa, a diagramação, a cartografia, a impressão e o acabamento

Essa materialidade é importante para que se possa entender o conjunto de sujeitos que interferem na obra e como essa interferência influencia na leitura do texto, incluindo a forma pela qual a página apresenta as informações – boxes, uso de itálicos e/ou negrito para termos ou conceitos básicos – e as variadas ilustrações, coloridas ou não (BITTENCOURT, 2008, p.312).

Na página 3, os autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues realizam a apresentação geral da coleção e demonstram a presença da perspectiva histórica com ênfase nos aspectos relevantes do processo histórico mundial, englobando também a História do Brasil. Pode-se perceber ainda uma preocupação com o estímulo ao protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento histórico, bem como demonstram uma abordagem baseada em diversos temas históricos com o auxílio de diferentes recursos, elementos da nova

historiografia, ressaltando que a reflexão histórica está voltada para a construção da cidadania e ampliação da consciência histórica.

Nas páginas 4 e 5 sob o título, “*Conheça o livro*”, é realizada uma explicação sobre a estrutura interna dos capítulos, que apresentam as seções e os boxes articulados entre si com o objetivo de atentar para os diversos aspectos da aprendizagem. As seções presentes nos capítulos são: *Abertura de capítulo*, que apresenta imagens com legendas e um breve texto que trabalha a relação histórica entre passado e presente ou um tema que será aprofundado ao longo do capítulo; *Conversando*, traz atividades que exploram o conhecimento prévio dos estudantes que visam aproximar os assuntos estudados da vida cotidiana; *Textos e imagens*, apresenta imagens que complementam aspectos dos textos dos capítulos, procurando organizar e promover alguns conhecimentos históricos; *Investigando*, contém atividades que priorizam o diálogo entre o aluno ou a aluna, textos e imagens; *Outras histórias*, promove uma ampliação dos assuntos estudados a partir da utilização de textos, mapas, imagens e reportagens; *Ler e compreender o documento*, realiza uma reprodução de todos os tipos de documentos históricos; *De volta ao presente*, localizada no final de cada capítulo, promove uma retomada dos temas abordados por meio de imagens, tabelas, gráficos ou mapas que auxiliam na construção da relação entre passado e o presente; *Painel*, essa seção traz novas temáticas ou aprofunda temas abordados no capítulo promovendo, na maioria das vezes, a leitura de imagens; *Oficina de História*, sempre ao final de cada capítulo reúne diferentes tipos de atividades distribuídas nas seções *Refletir e ampliar*; que estimula a análise crítica e o debate de ideias promovendo a reflexão e ampliação dos conteúdos estudados e *Integrar com*, que promove atividades por meio da interdisciplinaridade com outros campos do saber como Arte, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, etc.

No boxe *Para entender*, o autor apresenta uma espécie de miniglossário das expressões destacadas ao longo do livro e no boxe *Para saber mais*, ao final de cada capítulo o autor apresenta sugestões de leituras, sites e filmes para complementação dos temas estudados.

No decorrer do processo analítico do livro didático, ao realizarmos a análise da estrutura interna do capítulo 13, *Roma Antiga: a construção de um império*, evidenciamos a ausência de alguns itens na composição do capítulo. A primeira ausência notada é a da seção “*Ler e Compreender o Documento*”, que apresenta atividades de análises de fontes históricas variáveis (texto ou imagem) que contribui para estimular os estudantes a refletirem sobre o

processo de produção do conhecimento histórico e ofício do historiador, oferecendo subsídios para análise dos processos históricos.

Assim, a ausência dessa atividade de análise documental no corpo do capítulo gera grande prejuízo para a aprendizagem histórica dos estudantes, pois é a partir do livro didático que a maioria deles têm o primeiro contato com documentos históricos (escritos ou não) e formam suas concepções históricas, além do que o trabalho com fontes históricas em sala de aula promove a familiarização dos alunos e alunas com os processos de produção do próprio saber histórico, apresentando a História como uma construção realizada por homens e mulheres de outras sociedades e temporalidades, através de uma investigação baseada em evidências históricas.

Esse trabalho com evidências históricas contribui para promover nos alunos e alunas a percepção de que ambos são sujeitos da História e que as evidências não representam a verdade sobre determinada sociedade ou período histórico, mas sim que tal evidência sempre expressa um, entre diversos pontos de vista.

Dessa forma, nos propomos ao fim deste capítulo, no subtítulo “Novas Possibilidades de estudo da civilização romana na antiguidade e sua aplicabilidade em sala de aula”, apresentar uma proposta de análise documental com a temática da civilização romana na antiguidade, desenvolveremos um roteiro de análise para trabalhar com os trechos de documentos (escritos e materiais) em sala de aula, demonstrando como o documento pode ser reconstruído no presente e também como essa abertura documental pode proporcionar “vozes” a novas categorias sociais, produzindo novos discursos além daqueles disponíveis no material didático.

Outra ausência que também afeta diretamente o desenvolvimento da aprendizagem histórica diz respeito ao boxe “*Para entender*”, que trazem a explicação sobre palavras e expressões contidas no livro que são pouco usuais para os alunos. Devemos demonstrar aos estudantes que o passado está, em grande parte, cheio dos conceitos que utilizamos na atualidade e que todos eles foram criados, datados e que possuem sua própria historicidade.

Gilvan Ventura da Silva nos alerta a respeito das simplificações conceituais contidas nos livros didáticos e a falta de preocupação dos autores com a reflexão prévia acerca dos termos e conceitos que utilizam, afirmando que

Sem os conceitos (ou invariantes na acepção de Paul Veyne, cf. 1989), perpetuamos a antiga História dos tratados e batalhas, o que os historiadores há muito já trataram de abolir do seu ofício. Nos livros didáticos, entretanto, o assunto não adquire maior relevo. Desse modo, ou os conceitos são empregados sem nenhuma definição, quase

como se fossem auto – explicativos, ou a definição que lhes é dada pelos autores é tão genérica que os mesmos acabam por ter diluído o seu potencial significativo (2001, p. 20).

Com o objetivo de suprir essa ausência de explicação conceitual das palavras e termos contidos no capítulo analisado e também com vistas a promover uma ampliação conceitual que sirva de subsídio para complementar a explicação e melhorar a compreensão do assunto estudado, apresentaremos no “Apêndice” desta dissertação um “Glossário”, contendo nomes próprios com informações a respeito dos autores dos documentos, termos como escravidão, principado, império, república, latifúndio, entre outros que, segundo nosso entendimento, necessitam de uma explicação conceitual mais aprofundada, como por exemplo a expressão “Roma Antiga”, que foi utilizada no título do capítulo analisado de forma generalizante, sem observar que Roma

[...] não foi apenas uma cidade, mas com a conquista, primeiro da Península Itálica e, depois, de todo o Mediterrâneo, passou a designar o mundo dominado pelos romanos. Assim, Roma designa uma cidade antiga e todo um império, um imenso conglomerado de terras, que no seu auge, se estendia da Grã – Bretanha ao rio Eufrates, do Mar do Norte ao Egito. “Todos caminhos levam a Roma” - diz um ditado criado pelos próprios romanos para dizer que todas as estradas conduziam à cidade de Roma, considerada o centro do mundo. Assim, Roma significa, ao mesmo tempo, uma cidade e um Estado (FUNARI, 2002, p. 77).

Ainda, a respeito da ausência de especialistas em História Antiga nas equipes que produzem os livros didáticos e sua relação com utilização de determinados conceitos no estudo das civilizações, Ana Maria Teresa Gonçalves (2001) cita um exemplo muito recorrente nos livros didáticos, que se refere à utilização do termo “plebe” de forma generalizante nas explicações sobre o mundo romano. Assim,

[...] o mesmo termo “plebe” é usado para significar grupos sociais diversos durante a República e o Império, o aluno fica sem entender o que foi a questão patricio-plebéia. Vai sempre parecer que foi uma luta travada entre pobres e ricos, quando o que estava em discussão eram questões políticas mais do que econômicas. A plebe no período da Realeza e nos primórdios da República era formada por grupos sociais muito diversos dos que viriam a compô – la no período imperial (GONÇALVES, 2001, p. 12).

Por fim, também identificamos que a seção “*Para saber mais*”, que no final de cada capítulo apresenta sugestões de filmes, livros e *sites* para ampliar a aprendizagem, não contemplou as indicações de *sites* para o aprofundamento dos estudos referentes a temática romana na antiguidade, perdendo uma grande oportunidade de promover o desenvolvimento do conhecimento histórico por meio dos recursos disponibilizados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) através da realização de consultas na internet. De acordo com Ana Teresa Marques Gonçalves no interesse de,

[...] atender às modernas técnicas pedagógicas, os livros didáticos e os Manuais do Professor, que os acompanham, tentam incluir propostas de filmes, de livros paradidáticos e de sites a serem consultados na Internet. [...] E os sites indicados, quase sempre, se referem a endereços eletrônicos de jornais e revistas, para pesquisas, e não sites específicos de História Antiga, nos quais os alunos poderiam encontrar outras informações a respeito do mundo antigo (2001, p. 13).

Devemos ter a consciência de que a pesquisa na internet é um assunto ainda em desenvolvimento, no que diz respeito à metodologia de ensino, pois o universo de *sites* disponíveis apresentam diferentes enfoques e versões, além de exigir uma problematização constante no que se refere à oferta de informações e à procedência das evidências. A utilização da internet como fonte para construção do conhecimento histórico está relacionada com a forma correta de sua utilização, ou seja, é necessário saber onde pesquisar e quais *sites* é possível confiar.

Desse modo, será anexada no “Apêndice” da dissertação uma listagem contendo sugestões de *sites* confiáveis para a pesquisa escolar com fontes, acervos e também visitas virtuais, referentes à temática da civilização romana durante a Antiguidade.

Ainda, no final do livro didático encontramos o *Projeto Temático*, no qual o autor propõe atividades relacionadas ao conteúdo, no caso do livro *Historiar: 6* o conteúdo abordado no projeto foi “Cultura e Diversidade”, por meio de documentos textuais, atividades de pesquisa em grupos e, por fim, ainda oferece dicas de pesquisa em *sites* e também indicam recomendações a respeito de filmes que abordam o tema proposto. Todos esses itens interferem na práxis educativa, refletindo de forma direta no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamentais na construção do conhecimento histórico dos alunos e alunas.

Entre as páginas 6 à 9, encontramos o *Sumário*, onde estão dispostos os conteúdos históricos escolares a serem apreendidos pelos estudantes no decorrer do ano letivo. Os conteúdos de História estão explicitados e articulados de maneira com que apresentem uma progressão cronológica, sendo divididos em 4 unidades, que apresentam um assunto histórico em comum, sendo distribuídos em 15 capítulos. Assim, observamos a articulação a seguir:

6º ano (256 páginas). Unidade I – Tempos e Culturas: Cultura e diversidade. História: reflexão e ação. Tempo e calendário. Unidade II – As primeiras sociedades: Primeiros humanos. Primeiros povos da América. Unidade III – Os centros urbanos antigos: Sociedades da Mesopotâmia. África: Egito Antigo. África: Reino de Cuxe. Hebreus e fenícios. Povos da China e da Índia. Unidade IV – Gregos, romanos e bizantinos: Grécia Antiga: política e democracia. Grécia Antiga: vivências culturais. Roma Antiga: a construção de um império. Roma Antiga: vivências culturais. Bizâncio e seu império (BRASIL, 2016, p. 39 – 40).

Cada capítulo se inicia por páginas duplas de abertura, que cumprem a função de introduzir o assunto a ser trabalhado no capítulo e também podemos constatar a presença de páginas duplas de atividades ao final de cada capítulo. Os conteúdos dispostos nos textos explicativos são acompanhados de diversos tipos de imagens, mapas e boxes auxiliares, além de diversas fontes documentais e diferentes tipos de atividades, que estimulam a aprendizagem histórica através da capacidade de observar, identificar, associar, comparar, relacionar, entre outras que oferecem subsídios importantes para reflexão e análise acerca dos saberes históricos constituídos.

Podemos perceber que os conteúdos tratados na coleção *Historiar* estão dispostos de acordo com o critério cronológico tradicional, que privilegia o modelo quadripartite francês de divisão da História, evidenciando resquícios da abordagem tradicional de história, apresentando um modelo curricular estruturado numa sequência linear do tempo histórico, que favorece interpretações eurocêntricas.

No livro didático *Historiar 6*, a temporalidade histórica se desenvolve a partir de uma linha progressista da História da humanidade, apresentando uma divisão temporal tripartida, que se direciona no sentido do Oriente (Mesopotâmia e Egito) para o Ocidente (Grécia e Roma), a partir de uma abordagem eurocêntrica da História, que já é entendida por muitos historiadores como um exemplo de abordagem histórica a ser superada nos dias atuais.

Esse tipo de disposição dos conteúdos favorece um tipo de interpretação que enfatiza a história do capitalismo de caráter evolutivo, na qual os vestígios mais antigos dos seres humanos primitivos se encontram na África e a partir de uma “narrativa histórica pré-determinada” os homens, em sua marcha para o Ocidente, vão promovendo o progresso da humanidade, retirando os homens do estado primitivo e atrasado que se encontravam até aquele momento e legitimando o atual sistema capitalista como o mais evoluído e inevitável para se alcançar o progresso civilizatório.

Essa perspectiva eurocêntrica e evolutiva da História contribui para excluir inúmeras sociedades do processo histórico da humanidade, obrigando as diversas sociedades a se adequarem ao modelo dominante imposto pelos europeus, ao mesmo tempo que não incentiva o procedimento de reflexão historiográfica e nem o diálogo entre as diferentes culturas e temporalidades.

Outro elemento que chama a atenção, é a tentativa de superar essa linearidade e sequencialidade apresentada nos conteúdos do livro didático, através de uma abordagem

voltada para a história integrada, privilegiando no conteúdo disposto no *Sumário* as temáticas referentes a Pré-História Geral, junto com as temáticas da História dos primeiros povoadores da América e também do Brasil, abrangendo ainda a História das primeiras civilizações africanas, dos povos da China e dos povos da Índia, mesmo que de maneira panorâmica e dentro do contexto da história mundial centralizada na Europa. Nas palavras de Circe Bittencourt:

O objetivo central da História Integrada reside na superação da divisão entre História geral, das Américas e História do Brasil. Nessa perspectiva, a História Integrada busca fornecer um estudo que possibilite ao aluno entender a simultaneidade dos acontecimentos históricos em espaços diferentes. Pode – se perceber, entre outros aspectos, que em um mesmo tempo histórico foram vivenciadas situações diferentes em diversas sociedades. Assim, enquanto em parte da Europa desenvolvia – se o sistema feudal e sedimentava – se o cristianismo, na América, povos como os maias e incas organizavam – se em sociedades com características próprias, construindo cidades e templos, com outra lógica religiosa (2001, p. 05)

Dessa maneira, podemos perceber também que o livro didático objetiva contemplar a legislação vigente na educação brasileira, no tocante ao estudo da História e Cultura Africana, Afro – Brasileira e também dos Povos Indígenas, pois a lei nº 10.639 / 2003, alterou as bases da educação no Brasil e passou a tornar obrigatória no currículo escolar a abordagem de temas da História e Cultura Africana e Afro – Brasileira e, da mesma forma a lei nº 11.645 / 2008, tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Indígena em todo currículo escolar, o que deve ser estendido e aplicado também aos livros didáticos.

No capítulo *Roma Antiga: a construção de um império*, constatamos que a temática africana, afro – brasileira e indígena foi abordada de maneira muito simplificada, não promovendo um debate mais amplo e aprofundado que o assunto merece. O único momento que a temática é citada no capítulo é durante uma atividade de pesquisa, logo no início, mais precisamente na página 201, na qual no box “Outras Histórias”, a partir de um pequeno texto explicativo e a imagem de uma escultura é tratado a questão da fundação de Roma, a partir da lenda dos dois irmãos gêmeos Rômulo e Remo e ao fim encontramos a atividade meramente descritiva, que indaga aos estudantes se conhecem alguma lenda de origem indígena ou africana, ficando sob a responsabilidade dos estudantes pesquisar a respeito.

Dessa forma, mesmo o capítulo contemplando a legislação educacional brasileira e inserir a temática africana e indígena, concluímos que sua abordagem foi muito superficial, não conseguindo aprofundar o assunto e ampliar o leque de opções de análises e comparações que as temáticas possibilitam. Ainda, observando a partir de um outro ponto de vista podemos

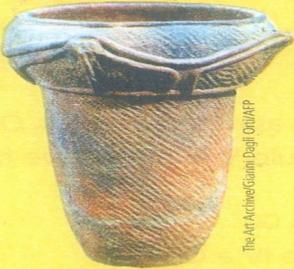
perceber que a categorização do africano e do indígena promovida pelo livro didático por meio dessa atividade nos levar a concluir que os mesmos estão atrelados muito mais à Antiguidade, ao passado remoto e distante, do que ao mundo contemporâneo e próximo.

A presença da abordagem a partir da historiografia tradicional, com aspectos eurocêntricos, pode ser evidenciada também no corpo do texto do livro didático, já na Unidade 1-Tempos e culturas, no capítulo 3: Tempo e Calendário, na parte que trata sobre a “Periodização Tradicional da História”, onde os autores fazem uma ressalva quanto a presença e utilização de elementos da historiografia tradicional no manual didático.

Essa periodização tradicional também recebe críticas porque está centrada em uma visão histórica voltada aos povos da Europa. É, portanto, **eurocêntrica**. Vamos conhecê-la porque é frequentemente citada. Mas não vamos, neste livro, nos restringir a esta divisão tradicional (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 41).

### Imagem 3 - Modelo de periodização tradicional da História

**Periodização tradicional da História**

 <p>Vaso neolítico (8000 a.C.). Local de custódia: Museu Guimet, Paris, França.</p> <p><b>Pré-História</b> Do surgimento do ser humano até a invenção da escrita (cerca de 4000 a.C.).</p>	 <p>Escultura africana (Cultura Nok), século VI a.C. Local de custódia: Museu do Quai Branly, Paris, França.</p> <p><b>Idade Antiga ou Antiguidade</b> Do surgimento da escrita até a queda do Império Romano do Ocidente (476).</p>	 <p>Cavaleiro, gravura de 1434. Local de custódia: Biblioteca Civica, Pádua, Itália.</p> <p><b>Idade Média</b> Da queda do Império Romano do Ocidente até a tomada de Constantinopla pelos turcos (1453).</p>
 <p>Mapa da América, 1594. Local de custódia: Coleção particular.</p> <p><b>Idade Moderna</b> Da tomada de Constantinopla até a Revolução Francesa (1789).</p>	 <p>Obra de Constant Permeke feita em 1928. Local de custódia: Coleção particular.</p> <p><b>Idade Contemporânea</b> Da Revolução Francesa até os dias atuais.</p>	

A estrutura linear de tempo histórico, com uma preferência por conceitos e marcos históricos tradicionais voltados para predominância do pensamento eurocêntrico, apresentados tanto no sumário do livro quanto na periodização tradicional da História, nos permite dizer que o conteúdo apresentado no livro didático pode ser considerado, em grande parte, oriundo da historiografia tradicional, com um privilégio pela perspectiva eurocêntrica de abordagem dos acontecimentos.

Devemos refletir sobre a abrangência explicativa dessa perspectiva histórica baseada num modelo de periodização eurocêntrica, na qual o continente europeu se apossa do tempo e das explicações históricas e os aplicam aos outros continentes, não possibilitando uma compreensão da totalidade histórica, excluindo várias sociedades do processo histórico e obrigando-as a se adaptarem ao modelo vigente, não contribuindo para o aprofundamento e compreensão da categoria temporal da simultaneidade.

Luis Ernesto Barnabé ao comentar a respeito da abordagem tradicional de História presente nos livros didáticos, evidencia o fato de não apresentarem abordagens que enfatizem as relações entre os povos.

O conceito de simultaneidade entre os povos é suprimido em detrimento do movimento de ascensão e queda e quando se estuda os romanos não se fala mais de babilônios ou persas, egípcios ou hebreus, mesmo eles estando ali, mas agora na condição de dominados (2014, p. 34).

A simultaneidade possibilita ao estudante conhecer como um mesmo assunto foi enfrentado por outras sociedades e também contribui para promover um diálogo entre as diferentes culturas existentes, favorecendo a constituição de uma nova cidadania baseada na relação entre passado e presente, concluindo que ao contrapor as diferenças podemos construir a identidade e promover problematizações referentes às questões de etnia, de gênero, de diversidade, de dominações e conflitos, entre outras.

Ao se trabalhar com os acontecimentos do passado, a maioria dos livros didáticos não presta a devida atenção para o fato de que os acontecimentos descritos pelas narrativas históricas, aconteceram de forma simultânea, legitimando uma “falsa” percepção de que estas sociedades não tivessem interagido entre elas. Existe uma preocupação maior em compará-las com o contexto contemporâneo do que confrontá-las entre si.

Dessa forma, devemos ressaltar que a própria definição de Antiguidade foi desenvolvida numa perspectiva europeia, ou seja, representa uma visão europeia da História Mundial, um ponto de vista particular que se apresenta como universal e natural, apesar que

de “um modo curioso, a História Antiga é eurocêntrica, mas não é, em absoluto, a História da Europa” (GUARINELLO, 2003, p. 52).

Dando continuidade na análise do livro didático, direcionaremos nosso foco de análise para a parte do livro didático que está localizada na Unidade 4 – Gregos, romanos e bizantinos, mais precisamente no *Capítulo 13: Roma Antiga: a construção de um império*, que se inicia na página 198 e termina na página 219.

A abertura do capítulo é contemplada com uma dupla página de abertura, as quais recorrem a fotografias, textos e questionamentos, a partir dos quais os estudantes são estimulados a falar sobre o que sabem ou imaginam saber a respeito do assunto abordado e também a extrair informações das fontes apresentadas.

#### Imagem 4 - Abertura do capítulo analisado no livro didático



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 198-199

Observando a abertura do *Capítulo 13 – Roma Antiga: a construção de um império*, podemos notar a presença de três imagens, fotografias recentes, datadas do início do século

XXI, acompanhadas de legendas explicativas e também apresenta os respectivos créditos aos fotógrafos. Todas as fotografias dizem respeito as diversas construções realizadas pelos romanos na antiguidade, que faziam parte do cotidiano dos romanos antigos e também contribuíram para manutenção do domínio dos romanos sobre os outros povos, apresentando uma abordagem que enfatiza a superioridade dos romanos.

As imagens utilizadas na abertura do capítulo nos permite evidenciar que se tratam de uma fotografia tirada no ano de 2011, abrangendo a entrada Coliseu, um dos símbolos do Império Romano construído no século 1 d.C., uma outra fotografia tirada no ano de 2014, da estrada romana conhecida como Via Sacra, exaltando o sistema de transporte e comunicação desenvolvidos pelos romanos com a construção de estradas e, por fim, se tem uma fotografia também tirada no ano de 2014, referente a uma construção pertencente a condutores de biga, que eram carros puxados por cavalos muito utilizados pelos romanos.

Além da presença desses elementos iconográficos, a abertura do capítulo conta com um pequeno texto - base sobre a formação do império romano e a importância das redes de estradas na facilitação da comunicação entre Roma e as suas diversas províncias. Na parte inferior do lado esquerdo da página 198, se encontram duas atividades, no boxe “Conversando”, com a intenção de diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes e situar o assunto dentro da sua realidade local, enfatizando aspectos do cotidiano atual.

Os exercícios propostos na abertura do capítulo tratam de questionamentos sobre as estradas e os meios de comunicações atualmente, promovendo uma reflexão histórica que relaciona aspectos do cotidiano atual com o passado, privilegiando o contexto histórico vivenciado pelos estudantes e proporcionando a possibilidade de identificar as permanências e transformações entre os diferentes contextos históricos, além de contribuir para o desenvolvimento de atitudes que vão de encontro aos anacronismos.

Dessa forma, observamos que o autor considera seu espaço e tempo como fonte de análise histórica e recurso didático o que contribui para que o estudante aprenda a pensar historicamente, aprimorando sua capacidade de agir na sociedade de forma crítica e autônoma, promovendo a construção da cidadania.

Esse tipo de apresentação inicial de capítulo, com a inserção do assunto a ser estudado a partir do uso de diferentes fontes históricas, como fotografias e textos escritos, com questionamentos que visam abordar a relação entre o conteúdo a ser estudado e o cotidiano vivenciado pelo estudante, tem se tornado predominante na maioria dos livros didáticos

atuais, visto que o perfil tradicional do livro didático não agrada o mercado editorial, sendo que o formato e a apresentação dos conteúdos nos livros didáticos não pretendem demonstrar, inicialmente, elementos provenientes da historiografia tradicional.

No que se refere a categoria histórica do tempo, pode-se perceber que o conjunto de elementos que compõem a abertura do capítulo contribuem para o aprofundamento da compreensão da temporalidade, visto que tem por base uma relação dialógica entre o passado e o presente por meio de fontes, permitindo estabelecer diferenças e semelhanças entre contextos históricos diferentes e identificar as permanências e as transformações do passado (seja ele distante ou recente) na atualidade.

Desde meados do século XX, o ensino de História tem como um de seus objetivos o favorecimento da tomada de consciência do papel que cada indivíduo desempenha em relação a um destino individual e coletivo, lançando mão de um desafio que se refere ao procedimento de levar os alunos e alunas a perceberem que os historiadores trabalham com as categorias essenciais do tempo como a sucessão, a duração, a periodização, a sequência e a simultaneidade no decorrer do processo de produção do conhecimento histórico.

De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (1999) em seu artigo *Construindo conceitos no ensino de História: “A captura lógica” da realidade social*, o trabalho com conceitos históricos faz parte substancial do ensino de História, tanto que alguns livros didáticos propõem que isto seja feito a partir dos exercícios propostos ao fim dos capítulos. Isso demonstra uma das preocupações do ensino de História em fazer com que os estudantes construam um vocabulário histórico que possa ser utilizado em diferentes situações de suas vidas. Ainda, no que diz respeito a importância dos conceitos históricos para a aprendizagem histórica escolar Schmidt ressalta que:

Um dos conceitos principais a serem selecionados para ser trabalhado, é o conceito de tempo. É importante fazer com que o aluno construa esse conceito, pois ele não o possui de maneira a priori. Aparentemente, uma das primeiras idéias que os alunos apresentam em discussões sobre o mundo social, é a de que ele sempre foi como agora. A idéia de mudança, as transformações e o processo histórico são construções mais abstratas e dependem da intervenção do ensino. [...] É importante fazer com que eles adquiram, gradativamente, o sentido dos tempos históricos, da sucessão, da permanência, da duração e das mudanças. O trabalho com tempos históricos pode ajudar os alunos a construir diferenciações, tanto entre distintos momentos da História, como entre distintos tipos de sociedades (1999, p. 151–152).

Assim, dominar e compreender o conceito de tempo e os diferentes critérios de periodização contribuem para a efetiva aprendizagem histórica, ao mesmo tempo que dominar as noções das mudanças e permanências, continuidades e discontinuidades promove nos

alunos e alunas a ideia de relativização da própria noção de verdade em História, criando condições para que analisem, interpretem e comparem processos históricos, a fim de produzirem suas próprias sínteses.

Ainda, vale lembrar que um dos problemas estruturais encontrados nos livros didáticos nos últimos anos se encontra na dificuldade de se pautar uma reflexão a respeito da história do tempo presente, lócus principal onde se organiza a vida do estudante e suas reflexões a respeito da dinâmica social.

A construção do conhecimento histórico escolar a partir da utilização de fontes diversificadas em relação aos gêneros textuais contribui para mobilizar saberes que culminem na significação histórica para os estudantes, possibilitando o contato com diferentes elementos culturais, que representam as experiências humanas de outros tempos e também podem levá-los a perceberem como os diversos assuntos foram enfrentados por outras sociedades em outros tempos, contribuindo para um aprofundamento do assunto estudado.

O trabalho desenvolvido em sala de aula por professores e professoras junto com os alunos e alunas, através da utilização de uma variedade de documentos como imagens, mapas, esculturas, mosaicos e representações artísticas, possibilita explorar nos estudantes seus conhecimentos prévios sobre o assunto abordado, ao mesmo tempo que permite estimular o desenvolvimento de capacidades e habilidades importantes como a observação, descrição, investigação e análise das fontes históricas, contribuindo para o desenvolvimento de outras formas para a interpretação do passado.

No interior do *Capítulo 13-Roma Antiga: a construção de um império*, podemos constatar a presença de uma série de documentos escritos e não escritos, distribuídos no corpo do capítulo, articulados tanto com as explicações históricas contidas no texto – base explicativo, quanto com as atividades propostas. De acordo com Circe Bittencourt,

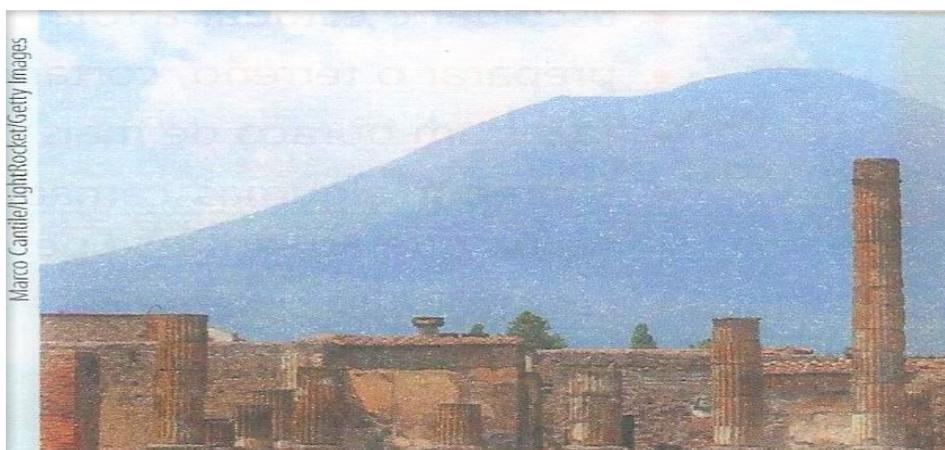
[...] o universo iconográfico é demasiadamente extenso e envolve inúmeros tipos de imagens. Os métodos de análise dessas diferentes imagens necessitam estabelecer relações com outras fontes, notadamente com os textos escritos. Lembrando o caso das imagens nos livros didáticos, as vinhetas e legendas das imagens postas à disposição nas páginas dos livros fornecem leituras diferenciadas de uma mesma gravura, foto ou mapa, de acordo com as informações nelas contidas (2008, p. 364).

No que se refere aos documentos imagéticos presentes no capítulo analisado, podemos perceber a utilização de 7 (sete) fotografias distribuídas no decorrer do capítulo, 3 (três) fotografias estão localizadas nas páginas duplas de abertura do capítulo, já analisadas anteriormente, nas quais todas apresentam legendas e os respectivos créditos aos fotógrafos e

possuem datação do início do século XXI.

Na página 211, temos 1 (uma) fotografia das ruínas da cidade romana de Pompeia, que apresenta legenda e o crédito ao fotógrafo, sendo datada do ano de 2013. A imagem é abordada na seção “*Outras histórias*” em conjunto com um texto explicativo sobre a cidade de Pompeia e também com atividades escritas.

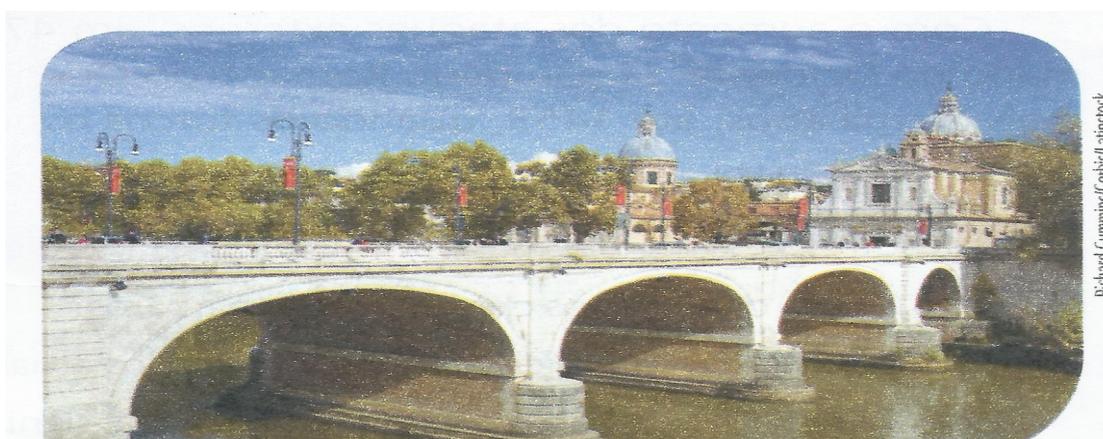
### **Imagem 5 – Vista das ruínas da cidade romana de Pompeia**



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 211.

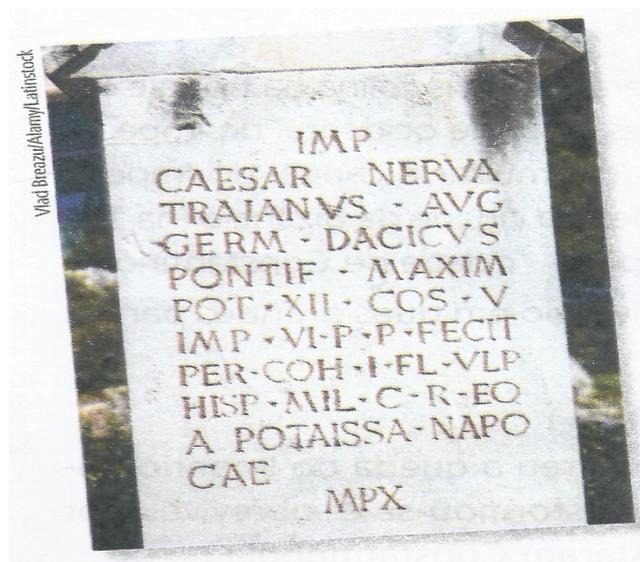
Mais adiante na página 213, encontramos 2(duas) fotografias, acompanhadas de um pequeno texto explicativo cada uma, com os respectivos créditos aos fotógrafos e datadas do início do século XXI. Uma fotografia se refere a ponte Cavour e foi tirada em 2011, já a outra evidencia o Marco miliário e foi tirada no ano de 2014.

### **Imagem 6 – Vista da ponte Cavour na cidade de Roma**



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 213.

**Imagem 7 – Marco miliário erguido no século II na atual Romênia**



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 213.

Por fim, na página 215, temos 1(uma) fotografia da ponte Rio – Niterói, acompanhada de legenda e com o respectivo crédito ao fotógrafo, apesar de não constar datação específica, apresenta aspectos de contemporaneidade.

**Imagem 8 – Vista da ponte Rio- Niterói**



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 215.

Ainda, sobre a presença de imagens, podemos notar a utilização de 8 (oito) representações artísticas (gravuras) distribuídas no decorrer do capítulo em diferentes páginas. Na página 204, podemos notar a presença de 5 (cinco) ilustrações, acompanhadas pelo crédito

ao desenhista, as quais caracterizam os magistrados da república romana: cônsules, pretores, edis, questores e censores, com texto explicativo a respeito de suas atribuições.

### Imagem 9 – Ilustrações sobre os magistrados da república romana



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 204.

Dando sequência, na página 207 evidenciamos 1 (uma) representação artística de um soldado romano, criada no século XIX, acompanhada de legenda e nome do ilustrador.

### Imagem 10 – Representação artística de um soldado romano



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 207.

Na página 212, pode – se notar 1 (uma) representação artística da construção de uma estrada romana, acompanhada de um texto explicativo a respeito da importância das estradas para o controle dos territórios conquistados pelos romanos.

### Imagem 11 – Representação artística da construção de uma estrada romana

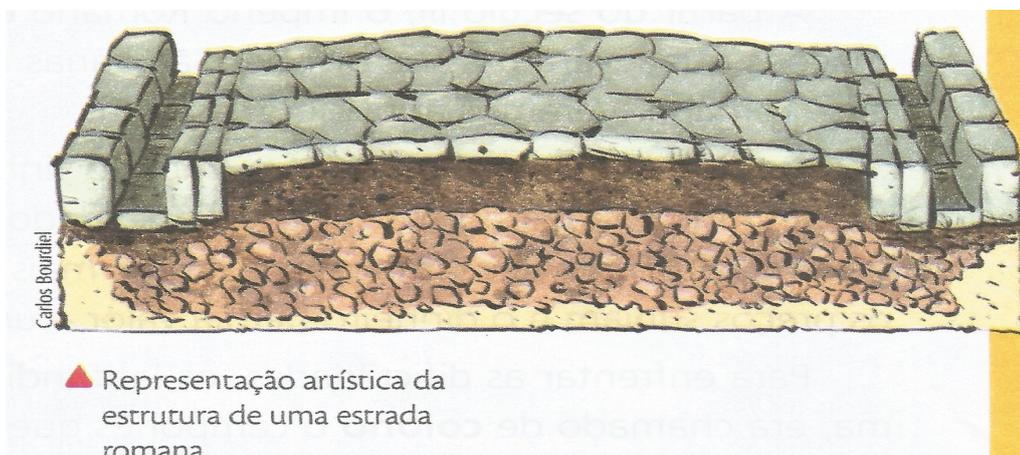


▲ Representação artística da construção de uma estrada romana.

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 212.

Já na página 213, evidenciamos 1(uma) representação artística da estrutura de uma estrada romana, acompanhada de um texto explicativo que cita dois exemplos de estradas construídas pelos romanos, a Via Appia conhecida pelos romanos como “A Rainha das Estradas” e a Via Salaria.

### Imagem 12 – Representação artística da estrutura de uma estrada romana



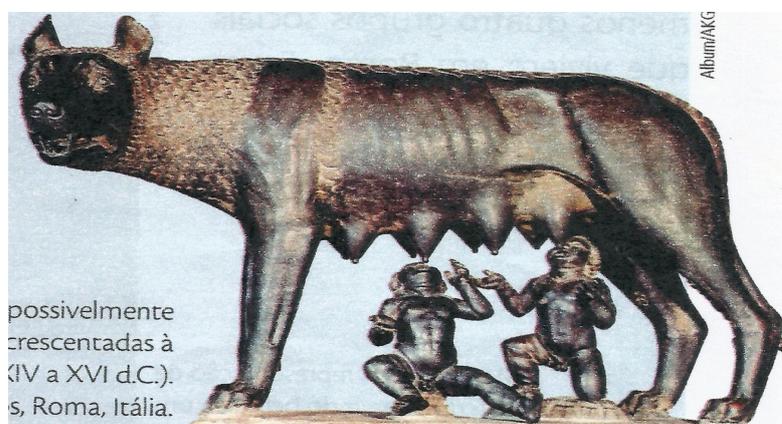
▲ Representação artística da estrutura de uma estrada romana.

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 213.

Ainda, no tocante a utilização de documentos imagéticos no capítulo analisado, observamos a presença de vestígios materiais a partir de 2 (duas) esculturas 2 (dois) mosaicos.

As esculturas estão localizadas na página 201, onde tem – se a escultura da loba amamentando os gêmeos Rômulo e Remo e na página 208, com a escultura de bronze representando os irmãos Graco, as duas esculturas são acompanhadas de legendas e também de um texto explicativo, em ambos os casos as esculturas foram utilizadas no sentido de ilustrar ou comprovar o que o texto dizia.

### Imagem 13 – Escultura da loba amamentando os gêmeos Rômulo e Remo



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 201.

### Imagem 14 – Escultura representando os irmãos Graco



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 208.

Já na página 202, temos 1 (um) mosaico encontrado em Utina, na atual Tunísia, produzido no século III d. C., com a representação de um escravo servindo bebida a um homem. Na página 203 temos um mosaico do século V, retratando uma senhora rica sendo auxiliada por funcionárias de casa termal, vale a ressalva de que este mosaico pode ser encontrado na imagem 22 (vide página 107). Nos dois casos os mosaicos estão acompanhados de legendas explicativas, apresentando também os respectivos créditos aos que reproduziram as imagens.

### **Imagem 15 – Mosaico de um escravo servindo bebida a um homem**



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 202.

Os autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues também utilizaram outras formas de imagens para auxiliar as explicações históricas, como por exemplo na página 208, onde podemos evidenciar a imagem de uma das cenas do filme *Spartacus*, acompanhada de um texto explicativo ressaltando que os escravos não aceitavam essa condição sem resistir e que Espártaco liderou um exército de quase 80 mil escravos contra os romanos, mas foram derrotados e duramente punidos, para servir de exemplo. A imagem apresenta legenda e também o respectivo crédito da fotografia.

**Imagem 16 – Cena do filme Spartacus (1961)**

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 208.

Ainda na página 209, novamente aparece a fotografia de uma cena do seriado de televisão Roma, acompanhada do texto explicativo, legenda e com o devido crédito da fotografia. Nos dois casos as imagens são utilizadas para elucidar aspectos presentes no conteúdo do texto, confirmando o que estava escrito no texto e, provavelmente, o que foi dito durante a exposição dialogada.

**Imagem 17 – Cena do seriado de televisão Roma (2005 – 2007)**

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 209.

Com relação a utilização de imagens nos livros didáticos, Ana Teresa Marques Gonçalves (2001) aponta entre os problemas mais comuns os aparecimentos de erros de datas,

de explicação de processos históricos e de legendas, além de não serem, na maioria das vezes, utilizadas como fontes históricas, mas sim com o intuito de ilustrar ou confirmar o que está escrito no texto explicativo.

A abordagem interdisciplinar pode ser contemplada no capítulo a partir do diálogo com a disciplina de geografia, através da articulação entre os mapas e o desenvolvimento do conteúdo proposto no corpo do texto explicativo, assim como nas atividades de leitura e interpretação dos mapas, promovendo o trabalho com o próprio conceito de espaço e sua temporalidade durante a análise dos processos históricos.

A interdisciplinaridade também se deu com a disciplina de matemática, por meio da atividade “Integrar com Matemática” localizada ao final do capítulo, onde após a leitura de um texto referente a reforma agrária em Roma os estudantes deverão fazer uso de conhecimentos matemáticos para responderem os questionamentos propostos.

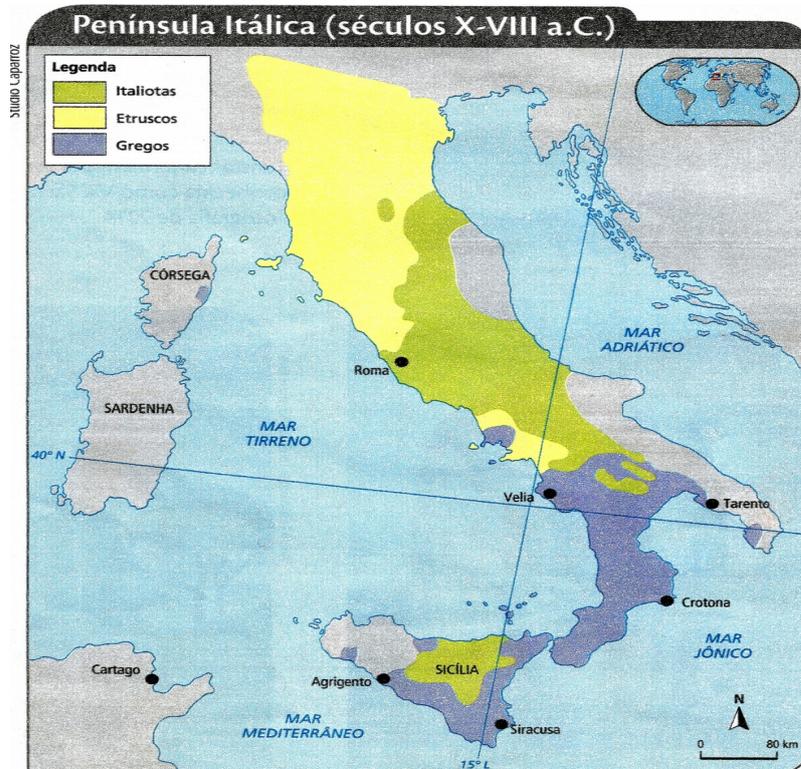
No que se refere a própria definição de interdisciplinaridade, compartilhamos a definição dada por Ricardo Pátaro e Marcos Bovo (2012) em seu artigo “*A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação*”, onde afirmam que “apesar da grande variedade de definições, seu sentido geral pode ser definido como a necessidade de interligação entre as diferentes áreas do conhecimento” (PÁTARO; BOVO, 2012, p. 46).

Devemos lembrar, que o espaço e o tempo são dimensões essenciais para a compreensão dos fenômenos históricos, sendo assim os mapas e suas linguagens se tornam elementos fundamentais na construção de um saber crítico acerca do espaço.

Os mapas possuem sua própria historicidade e passaram por transformações na maneira como são construídos, ao mesmo tempo também guardaram permanências com objetivos de sistematizar dados a partir de diferentes interesses. Assim, os mapas do passado eram utilizados de forma semelhante como os utilizamos nos dias atuais, devendo se levar em consideração os recursos técnicos próprios de seu contexto produtivo.

Continuando com nossa análise, observamos na página 200, o mapa com o título “Península Itálica (séculos X-VIII a.C.)”, que destaca a região habitada pelos primeiros povoadores da Península Itálica: os itálicos, os etruscos e os gregos. O mapa vem acompanhado de um pequeno texto explicativo sobre a região, além de trazer a seção “Investigando”, que também propõe uma atividade de natureza interdisciplinar incentivando a prática da pesquisa.

**Imagem 18 - Mapa da Península Itálica (séculos X -VIII a. C.)**



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 200

A seguir temos o mapa que demonstra a expansão romana e os territórios conquistados durante o período da república romana, sendo acompanhado por texto explicativo e atividade.

**Imagem 19 - Mapa dos domínios romanos (século I a. C.)**



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 206

Já na página 210, temos o mapa denominado “Domínios romanos (séculos I a. C. - II d. C.)”, o qual evidencia as conquistas territoriais romanas até o fim do século II. A seção “Investigando” aparece novamente acompanhando o mapa e o texto explicativo, dessa vez estabelece o questionamento referente aos dias atuais, enfatizando assim aspectos do cotidiano e os conhecimentos dos estudantes a respeito de sua realidade social.

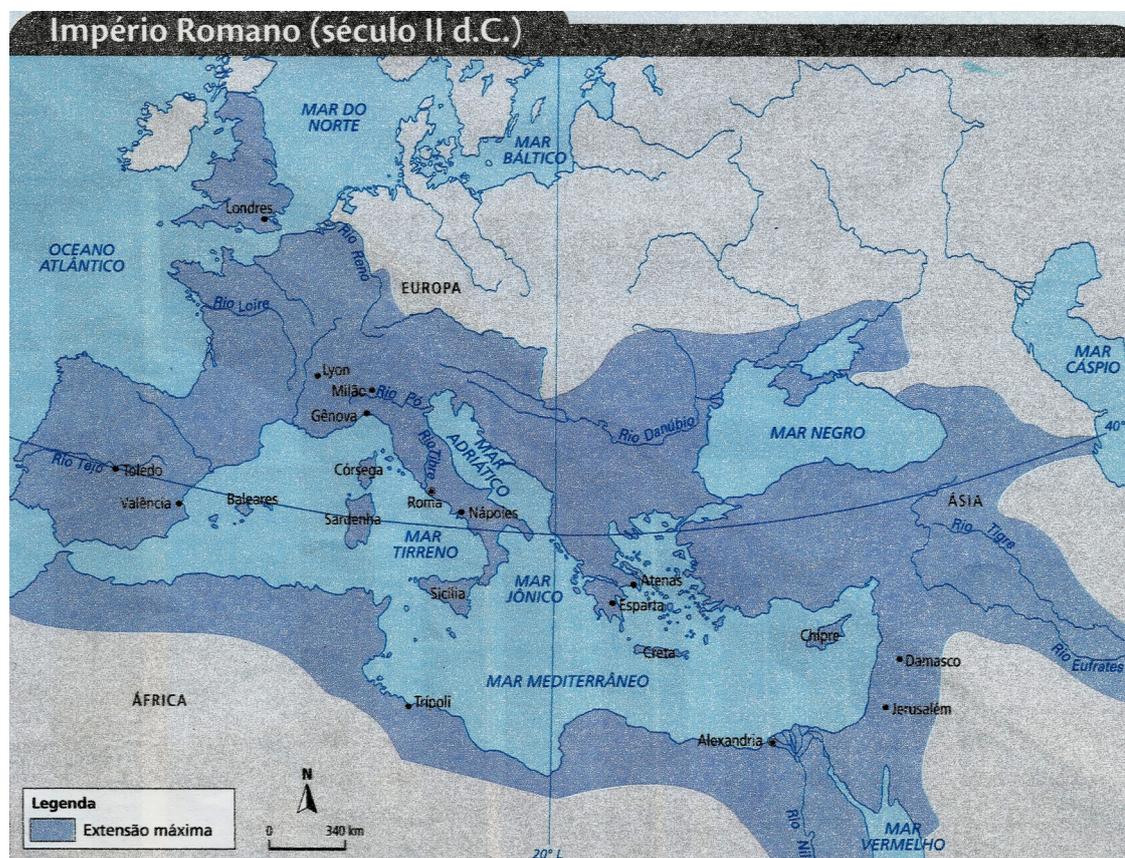
**Imagem 20 - Mapa dos domínios romanos (séculos I a. C.-II d. C.)**



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 210

Ainda, no final do capítulo 13, na parte “Oficina de História” localizada na página 216, que trata sobre os tipos de atividades a serem desenvolvidas por meio da interdisciplinaridade, especificamente no tópico “Integrar com Geografia”, temos o mapa “Império Romano (século II d. C.)”, demonstrando a extensão máxima do território ocupado pelos romanos naquele período e lança o questionamento aos estudantes sobre quais são os países que ocupam o território mostrado no mapa na atualidade.

Imagem 21 - Mapa do Império Romano (século II d. C.)



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 216

Todos os mapas dispostos no corpo do capítulo apresentam sua fonte, logo abaixo no rodapé dos mesmos, sendo que contribuem para ampliar a reflexão sobre os principais povos que habitavam a península itálica e, também, analisar o desenvolvimento da expansão territorial romana e o domínio romano sobre outros povos durante os períodos da monarquia, da república e do império, proporcionando uma aproximação interdisciplinar com a disciplina de geografia e estimulando a reflexão sobre a relação entre o passado e o presente.

Outra evidência da abordagem interdisciplinar, agora envolvendo história e matemática, se encontra também nos exercícios localizados no final do capítulo, sob o título *Integrar com Matemática*, que apresenta com uma proposta interdisciplinar por meio de exercício interpretativo, a partir da leitura, análise e reflexão de um trecho de um documento referente as condições sociais e econômicas dos trabalhadores livres na Roma Antiga, os estudantes deverão responder às perguntas interpretativas relacionadas ao texto, utilizando seus conhecimentos históricos junto com outros conhecimentos, advindos da disciplina da

matemática, para lograrem êxito e resolverem com sucesso os questionamentos previstos.

Dessa forma, podemos perceber a influência das renovações historiográficas presentes no decorrer do capítulo, seja a partir da articulação entre os diferentes gêneros textuais escritos e não escritos no desenvolvimento do conhecimento histórico, ou através da presença da interdisciplinaridade, com as disciplinas de geografia, a partir da utilização de mapas e da disciplina de matemática, por meio da resolução de exercícios interpretativos, possibilitando o surgimento de novas interpretações históricas referentes à sociedade romana.

Também percebemos o reflexo dessa perspectiva historiográfica renovadora no capítulo 13, *Roma Antiga: a construção de um império*, especificamente na página 203, com a apresentação de um mosaico do século V, encontrado no território da atual Tunísia, região que fazia parte do Império Romano na época, retratando uma senhora rica auxiliada por funcionárias de uma casa termal, inserindo a temática da mulher na discussão sobre a sociedade romana na antiguidade.

#### **Imagem 22 - Mosaico retratando o cotidiano feminino na Antiguidade romana**



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 203

Apesar dessa abordagem ter sido realizada de maneira superficial a nosso ver, visto que a ausência de um texto explicativo sobre os diferentes papéis sociais atribuídos às mulheres durante a Roma antiga acompanhando o mosaico provoca um prejuízo considerável para a produção do conhecimento histórico a respeito dessa temática. Devemos ressaltar a

presença da seção “Investigando”, que acompanha o mosaico e procura estabelecer um diálogo entre o estudante, a legenda e as imagens contidas no mosaico com vistas a promover e organizar alguns conhecimentos históricos referentes à temática feminina, indagando a respeito da descrição das pessoas representadas na imagem, quem eram e o que estavam fazendo.

Mesmo que num primeiro momento os estudos sobre a História das mulheres não fosse um dos objetivos iniciais da escola dos *Annales*, ao direcionar seu foco de estudo para a teia de das relações cotidianas acabou abrindo possibilidades para que as mulheres fossem incorporadas à historiografia e já na sua segunda geração, que alargou o campo histórico para que coubessem as práticas cotidianas, os comportamentos e as mentalidades comuns os *Annales* acabaram criando condições favoráveis para a incorporação da mulher como sujeitos históricos em todos os períodos. Também devemos destacar o trabalho ligado às tendências marxistas, sendo que a partir de 1970, passaram a proliferar estudos a respeito das mulheres que privilegiavam o mundo do trabalho, fazendo com que a participação feminina no mercado de trabalho passasse a ser uma temática muito discutida nessa linha de pesquisa.

Os livros didáticos com o objetivo de acompanhar essas transformações historiográficas referentes ao reconhecimento das mulheres como sujeitos históricos, passaram a inserir referências a respeito da História das Mulheres no decorrer de seus capítulos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e cidadã.

Da mesma forma, podemos evidenciar traços da historiografia tradicional, através do tratamento dado a algumas imagens no decorrer do capítulo, onde as imagens são utilizadas considerando somente seu aspecto ilustrativo, no sentido de que sua utilidade seria a de comprovar de maneira simplificada o que foi escrito no texto explicativo pelos autores.

Essa reflexão a respeito da utilização de diversos tipos documentos na construção do conhecimento histórico escolar e também sobre o tratamento correto que deve ser dado à interpretação das imagens contidas no material didático coloca em evidência, mais uma vez, a importância do papel do professor e professora de História, que deverá ser o responsável pela abordagem e a mediação do conteúdo apresentado no livro didático, que deverá ser problematizado, interpretado e apreendido pelo estudante, com o auxílio dos professores e professoras.

No interior do capítulo podemos notar também a presença de outros recursos considerados “inovadores”, como por exemplo a utilização de trecho de documento escrito

sobre o cotidiano dos romanos, onde os autores utilizam uma citação de Plutarco para aprofundar a temática a respeito do contexto vivido pelos soldados plebeus durante a expansão romana.

Diante dessa situação, o tribuno da plebe Tibério Graco fez a seguinte reflexão sobre os soldados plebeus: “[Esses soldados] lutam nas guerras e morrem / para sustentar a riqueza e o luxo dos poderosos e, apesar de serem denominados senhores do mundo, eles não possuem sequer um pedacinho de terra.” In: PLUTARCO. *Plutarch's Lives*. Harvard University Press: Londres, 1921. Capítulo 9. (Tradução livre dos autores) (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. 207).

Também evidenciamos a utilização de diversos tipos de documentos, que estão articulados e relacionados com o corpo do texto-base explicativo através do uso de mapas, das esculturas, das fotografias, dos mosaicos, dos desenhos, dos quadros informativos, das imagens das cenas de filmes e seriados de televisão e das atividades propostas.

Dessa forma, podemos concluir que o livro didático *Historiar 6*, apresenta em sua composição diversos tipos de documentos, comportando as diversas linguagens escritas, textuais, visuais e imagéticas que oferecem a possibilidade de desenvolvimento de uma série de abordagens e interpretações do passado ou até mesmo do presente.

No entanto, em alguns casos esses documentos ainda são utilizados com o intuito de ilustrar ou confirmar o que foi dito pelo texto base e não desenvolvem uma abordagem problematizadora e nem um aprofundamento nas suas análises, demonstrando muitas vezes apenas uma releitura de artistas contemporâneos com relação ao passado distante.

A utilização dos diversos documentos históricos como ferramentas que auxiliam na construção do conhecimento histórico, devem servir para que os alunos e alunas sejam capazes de fazerem certas abstrações e diferenciações, que possibilitem a leitura das diferentes temporalidades às quais estamos submetidos, contribuindo para uma análise voltada para a percepção temporal das semelhanças e das diferenças, mudanças e permanências no decorrer do processo histórico.

O Guia do Livro Didático PNLD 2017, ao refletir sobre o tratamento escolar das fontes históricas enfatiza que as fontes implicam modos de ver o mundo, anunciam determinadas visões da realidade e que ler uma fonte, significa, antes de mais nada, “ler suas intencionalidades, seus sujeitos enunciadore, sua temporalidade” (BRASIL, 2016, p.26).

O conteúdo do capítulo 13-*Roma Antiga: a construção de um império*, prioriza o diálogo constante entre o passado e presente, através dos diversos recursos utilizados nas atividades de leitura e interpretação do conhecimento histórico disposto no livro.

A estrutura do capítulo está dividida em 5 subtítulos, que se desdobram em 10 tópicos, dispostos da seguinte maneira: **1. Roma: origens:** 1.1. Fundação e desenvolvimento histórico; **2. Monarquia:** 2.1. Sociedade Romana; **3. República:** 3.1. Plebeus lutam por direitos, 3.2. Expansão e guerras, 3.3. Consequências das conquistas, 3.4. Luta pela liberdade, 3.4. Luta pela terra, 3.5. Crise e fim da república; **4. Império:** 4.1. Desenvolvimento econômico, **5. Paineis: Estradas romanas:** 5.1. Crise do império.

O conteúdo explicativo do capítulo sobre a Roma Antiga, está delineado a partir de uma perspectiva tradicional da história, com ênfase no desenvolvimento de uma cronologia baseada na história política, pois os acontecimentos que foram verificados na sociedade, na economia e na cultura daquela civilização, são explicados a partir da sucessão dos modelos políticos existentes na Roma Antiga: monarquia, república e império.

Também notamos a presença de uma narrativa factual e descritiva dos acontecimentos, com predileção por datas e marcos históricos tradicionais, assim como a presença de grandes personagens históricos em determinadas partes do capítulo.

Outro detalhe perceptível na explicação histórica, se refere a ausência das relações entre os povos que conviveram na mesma época que a civilização romana, o que dificulta a compreensão do mundo a partir de diferentes pontos de vista e não promove o desenvolvimento de atitudes e reflexões que presam pela tolerância e diversidade cultural, elementos de fundamental importância para a convivência nos dias de hoje.

Os enfoques político e econômico predominaram no corpo do texto, embora alguns elementos derivados da nova historiografia como aspectos do cotidiano ou a presença da mulher podem ser notados através das imagens contidas no capítulo.

A construção textual realizada pelos autores no decorrer do capítulo, comporta tanto os acontecimentos que levaram à eclosão de lutas internas, como também aos conflitos externos, que promoveriam à expansão territorial de Roma sobre os outros povos e o consequente desenvolvimento econômico da civilização romana em detrimento da subjugação dos demais povos que viveram nos domínios romanos durante a Antiguidade.

A narrativa histórica produzida a respeito de Roma, que traz como pano de fundo a sociedade romana com seus conflitos internos e também, sua expansão econômica e territorial, evidenciando a superioridade dos mesmos em relação aos outros povos, possui como elemento articulador os períodos da história política de Roma.

Já no título do capítulo, como já havíamos citado anteriormente, podemos evidenciar a

presença de um obstáculo conceitual a ser superado, pois o termo “Roma Antiga” é considerado ultrapassado pelos novos debates historiográficos, além de ser utilizado sem explicação contextual, de forma generalizante, ou seja, os autores não definem com clareza se o conteúdo a ser estudado diz respeito a situação em que Roma é tratada como cidade, como representando a Península Itálica, ou já na condição de império, exercendo o domínio sobre grande parte da Europa, da Ásia e da África.

Além disso, percebemos que a palavra “Roma” no texto explicativo do tópico *Roma: origens*, na página 200 do livro, é conceituada como uma região localizada no sul da Europa e só vai ser definida como uma aldeia e posteriormente, transformada em uma pequena cidade, no tópico *Fundação e desenvolvimento histórico*, na página 201.

Podemos notar também a presença de uma abordagem que contém em seu interior elementos que caracterizam uma simplificação processual, visto que ao resumir o processo histórico da ocupação territorial e fundação de Roma e do posterior desenvolvimento da civilização romana, nota-se que a presença dos etruscos e, principalmente, dos gregos é pequena, no caso dos gregos são apenas citados em dois momentos de forma factual no texto e de maneira ilustrativa no território que ocupavam no mapa, confirmando a ausência da utilização da categoria temporal da simultaneidade na explicação histórica, ao não se referir a respeito da influência cultural exercida pelos etruscos e gregos sobre a civilização romana.

No que se refere aos exercícios propostos no decorrer do capítulo analisado, constatamos que as atividades se relacionam com as fontes e com o texto explicativo, contendo exercícios interpretativos que prezam pela expressão escrita do conhecimento, além de apresentarem em determinados momentos propostas de abordagens interdisciplinares que abrangem noções de temporalidade, espacialidade e fato histórico.

Também observamos que algumas atividades enfatizam as experiências cotidianas, relacionando o passado e o presente e o conhecimento prévio dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes autônomas, de habilidades como o raciocínio crítico e analítico, que vão ao encontro do desenvolvimento de uma cidadania plena e significativa. Ao mesmo tempo, evidenciamos alguns exercícios que priorizam a memorização ou que busquem respostas retiradas especificamente de trechos dos textos.

3.3 Novas possibilidades de estudo da civilização romana na antiguidade e sua aplicabilidade em sala de aula

A sociedade contemporânea passou por diversas transformações nas últimas décadas que afetaram todas as esferas sociais, alterando o cotidiano de milhares de pessoas e suas atividades, inclusive na esfera educacional, que deve estar em sintonia com a dinâmica social de seu tempo, proporcionando uma educação atualizada, que priorize o ensino que vá ao encontro da realidade dos estudantes e os instigue a pensar de forma crítica e autônoma.

Assim, a prática educativa deve se manter atualizada no que se refere as novas abordagens metodológicas e, também, na sua relação com as novas tecnologias digitais de informação e comunicação, utilizando – as como um recurso de aprendizagem, sendo imprescindível para o ensino de história, tanto para a formação dos professores quanto para a aprendizagem dos estudantes.

É preciso pensar sobre algumas perspectivas básicas no contato com a informática no campo do conhecimento histórico, tanto na pesquisa quanto no ensino e na aprendizagem. As redes de comunicação colocam professores e alunos em contato permanente com catálogos de museus, arquivos e bibliotecas, bem como com textos e imagens pertencentes a esses acervos e *sites* que oferecem informações e análises de diferentes tópicos daquela área do saber (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 111).

O ensino de História no Brasil, também foi afetado por essas alterações que ocorreram, concomitantemente, com as transformações que atingiram as políticas públicas governamentais, responsáveis por regulamentar as propostas educacionais brasileiras e, dessa maneira podemos perceber “três fases características desse ensino: a fase que se pode denominar ensino tradicional, a fase em que predominou o ensino de estudos sociais e a fase atual, de ensino da História” (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 17).

Nas tendências atuais, predominantes no ensino de História no Brasil, podemos evidenciar transformações que se efetivaram na visão da própria História como ciência, como por exemplo, a ideia da História como história de todos os homens, a inclusão de novas contribuições historiográficas, a análise do processo histórico e a incorporação de novos objetos e temas da História, além da incorporação de novas linguagens e tecnologias no ensino de História, produzindo um conhecimento histórico resultante da vinculação entre o ensino e a pesquisa, por meio das TDIC.

A própria função do ensino de História se alterou, passando a contribuir para o desenvolvimento da cidadania, da capacidade analítica da relação passado – presente e da apreensão da pluralidade de memórias, elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A relação entre professor e aluno também sofreu modificações e se antes, no ensino tradicional o professor era o centro, o transmissor do saber e o estudante era o receptor passivo do conhecimento histórico, transmitido pelo professor, atualmente o professor deve ser responsável pela mediação entre o estudante e o conhecimento histórico, inserindo o estudante no ambiente do fazer histórico através do trabalho com documentos em sala de aula, oportunizando ao mesmo a possibilidade de ser sujeito do conhecimento.

As mudanças têm sido importantes para fazer com que os alunos passem da análise, observação e descrição do documento para uma fase em que este sirva para introduzi-lo no método histórico. Outro aspecto a destacar é que tais mudanças podem levar à superação da compreensão do documento figurado, como ponto de partida do fazer histórico na sala de aula. Isso pode ajudar o aluno a desenvolver o espírito crítico, reduzir a intervenção do professor e diminuir a distância entre a história que se ensina e a história que se escreve (SCHMIDT, 2012, p. 62).

Dentre as transformações ocorridas no ensino de História no Brasil, podemos enfatizar as novas perspectivas metodológicas, nas quais a tendência contemporânea prioriza a recuperação do método histórico em sala de aula, preocupando – se com a transposição didática e a valorização do documento histórico como recursos importantes para a aprendizagem histórica.

Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do saber histórico e do fazer pedagógico (SCHMIDT, 2012, p. 59).

Dessa forma, se faz necessário que alguns procedimentos pertencentes ao “fazer histórico” e ao “ofício do historiador”, sejam trabalhados em sala de aula com os estudantes dos ensinos fundamental e médio, como por exemplo, a compreensão e a explicação histórica, enfatizando a problematização, a construção de conceitos e por fim, a análise do documento histórico.

A problematização no processo de ensino poderá ocorrer a partir de uma fonte escrita, iconográfica, de uma obra inspiradora, de um problema emergente no social, de uma situação cotidiana, enfim, diversos pontos de partida poderão nos conduzir a um conjunto de testemunhos de época que possibilite a exploração de temas significativos para a formação do aluno. Uma vez selecionados os documentos, os alunos devem ser motivados ao trabalho, construindo, juntos, atividades de leitura, interpretação, criação e sistematização de novos conhecimentos que levem à “superação das obviedades” e à “superação da cadeia normatizadora do conhecimento” (FONSECA, 2011, p. 217-218).

Essa perspectiva metodológica, que defende a transposição didática do fazer histórico para as salas de aula da educação básica é algo recente no Brasil e busca a inserção dos estudantes no ambiente de construção do conhecimento histórico, assim como propicia o

contato dos alunos e alunas com a matéria-prima do trabalho do historiador, as fontes, fazendo com que busquemos a verdade por meio da interpretação de diversas fontes. “Ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí – lo” (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 34).

Ao mesmo tempo, contribuí para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes propiciando reflexões críticas das sociedades em diversas temporalidades. Os estudantes devem ser orientados para perceberem que os documentos históricos são registros do passado, que carregam diferentes testemunhos e podem ser encontrados em toda parte, desde livros, fotografias, filmes, músicas, quadros, utensílios domésticos etc.

Vale ressaltar, que um dos grandes desafios da atualidade se encontra na tentativa de relacionar o ensino de história com a problematização dos documentos, desenvolvendo o exercício da reflexão, tornando os estudantes críticos e aptos a pensar a História valorizando o seu conhecimento prévio, advindos tanto de sua experiência cotidiana, quanto do conteúdo disposto no livro didático e também através da utilização das TDIC, realizando pesquisas por meio dos *sites* localizados na internet, fazendo com que o mesmo se torne sujeito do processo histórico. Dessa forma, “para o ensino da História, o trabalho para entender e desvelar o discurso histórico impõe uma atividade e incessante e sistemática com o documento em sala de aula” (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 111).

O livro didático, submetido à leitura crítica, com a interferência interpretativa do professor, e colocado em diálogo com outros elementos de estudo – acervos de museus e arquivos, livros não didáticos, jogos, produção literária e artística, patrimônio edificado, diferentes *sites* da internet etc.-, é um suporte de trabalho que pode render bons resultados (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 127).

Como já tratamos nos capítulos anteriores, as transformações que atingiram a noção e a própria concepção de documento acabaram repercutindo no trabalho pedagógico do professor, transformando a maneira de utilizar os documentos em sala de aula, visto que de acordo com o ensino tradicional, os documentos eram utilizados na maioria das vezes para confirmar o discurso do professor, exemplificar ou descrever situações.

Nos livros didáticos eram utilizados documentos escritos, que conferiam a prova de realidade ao texto sobre o conteúdo estudado. Os documentos serviam, também, para o professor utilizá – los como comprovação de sua narrativa da história ou do fato histórico estudado (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 113).

Assim, a partir do desenvolvimento da metodologia da escola nova, a utilização de documentos históricos em sala de aula passou por transformações que afetaram o processo de ensino e aprendizagem histórica escolar, passando a ser visto como um “instrumento didático

para o professor” (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 115), que passou a repensar seu tratamento e também seu uso em sala de aula.

Dessa forma, surgiram vários modelos explicativos que passaram a orientar a prática pedagógica com o uso de documentos históricos em sala de aula e, no nosso caso, além das propostas de análise documental já apresentadas na discussão realizada no primeiro capítulo desta dissertação: *A escrita da História e os historiadores diante das fontes*, mais especificamente no tópico 1.2. *As fontes históricas em sala de aula*, buscaremos subsídios teóricos para nossa reflexão e estudo nas orientações e modelos de análise documental presentes na proposta defendida pelas autoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, no livro *Ensinar História (2012)*. Por fim, optamos por disponibilizar no “Apêndice” dessa dissertação, uma sugestão de roteiro com orientações metodológicas para atividade com documentos em sala de aula, proposto por Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2012).

De acordo com Schmidt e Cainelli (2012), o uso do documento histórico em sala de aula deve ser acompanhado por três etapas, que são: identificação do documento, explicação do documento e o comentário do documento. Cada uma dessas etapas é composta por várias fases que contribuem para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o mesmo, para que os estudantes confrontem seus conhecimentos ou os dados obtidos em uma pesquisa com os elementos que compõem o documento e também a respeito da crítica do documento.

No que diz respeito a identificação do documento as autoras Schmidt e Cainelli (2012) desenvolveram um quadro – síntese, que apresenta um primeiro olhar sobre o documento, determinando a origem do documento, a natureza do documento, o autor do documento, a datação do documento e os pontos importantes do documento.

Funari reflete sobre a análise documental e argumenta que certos procedimentos analíticos são ressaltados por diferentes autores, indo desde conselhos simples e práticos até modelos que apresentam um roteiro mais detalhado, esclarecendo ainda, que tanto o texto escrito, quanto os vestígios materiais e as artes, constituem os documentos e que existem alguns critérios analíticos de caráter geral, que poderão ser aplicados em todos os tipos de documentos.

Em primeiro lugar, consideram – se todos os documentos, escritos ou não, como discursos. Enquanto discursos, possuem, necessariamente, autoria e público e, como todo discurso, têm estruturas superficiais e profundas. A autoria pode ser individual ou coletiva, material ou intelectual. Um edifício pode ter sido construído, materialmente, por diversos operários a partir de uma planta de autoria individual de certo arquiteto. O público pode ser individual ou coletivo, homogêneo ou

heterogêneo. Uma carta de Cícero a um amigo podia ser destinada, originalmente, a um único indivíduo mas, ao ter sido publicada, voltou – se para um público amplo e variado (1995, p. 28).

Dando sequência, entramos na etapa de explicação do documento, na qual as autoras Schmidt e Cainelli (2012), enaltecem a importância de estabelecer o contexto do documento argumentando que “contextualizar o documento é situá – lo no tempo e no espaço, procurando realizar uma constituição, a mais razoável possível, dos elementos e acontecimentos que possibilitem esclarecê – lo” (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 122).

Além disso, nessa fase é realizada também a crítica do documento, que pode variar de acordo com o tipo de documento, podendo ser feita individualmente ou em grupo, onde os estudantes precisam “aprender a relacionar os fatos estabelecidos pelos historiadores, os apresentados pelo professor em classe, os pesquisados em livros ou outras fontes, como a internet, e o conteúdo do documento” (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 123).

A última fase realizada no trabalho com os documentos históricos em sala de aula diz respeito ao comentário do documento, que deve ser realizada em três etapas a seguir: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na etapa da introdução, encontramos a análise dos dados obtidos na fase da apresentação do documento, estabelecendo a maneira como o documento vai ser estudado, já no desenvolvimento devemos realizar a construção de explicações a respeito de diferentes questões, descrevendo o documento com precisão e respondendo aos questionamentos propostos. Por último, temos a etapa da conclusão a qual visa estabelecer o grau de interesse pelo documento, discutindo as ideias nele contidas e ampliando temas ou questões com elas relacionadas.

Segundo Schmidt e Cainelli (2012), didaticamente falando, a análise documental em sala de aula pode contribuir para diversas finalidades no ensino de história escolar, como por exemplo, ilustrar o tema trabalhado em sala, partindo do discurso realizado pelo professor para o exemplo citado no documento, outra maneira de sua utilização seria para introduzir o aluno ou aluna no processo de construção do conhecimento histórico, como ponto de partida no qual o estudante é quem passa a explorar o documento, ainda que o mesmo continue servindo para exemplificar uma situação histórica.

Os documentos também podem ser utilizados como fonte de informação histórica, sendo importante para o sucesso dessa estratégia a prática da confrontação entre diferentes tipos de documentos: escritos, iconográficos e depoimentos orais. Outra forma de uso do documento histórico na educação escolar, se refere à estudá – lo como fonte de respostas para

hipóteses ou problemas, servindo para responder às indagações dos estudantes e dos docentes, contribuindo para construir deduções e rever as representações já existentes.

Ainda, no que se refere as diferentes finalidades e maneiras de utilizar o documento histórico em sala de aula, podemos ressaltar seu emprego como fonte para construção de uma problemática ou hipótese histórica, contribuindo para o desenvolvimento de novas explicações históricas, com intuito de promover nos alunos e alunas a habilidade de “estabelecer relações e generalizações, perceber localizações históricas, observar mudanças e permanências, semelhanças e diferenças e construir enunciados, conceitos e hipóteses históricas” (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 126).

Podemos perceber que são inúmeras as possibilidades de trabalho com documentos em sala de aula, mas devemos ressaltar que em nenhum momento essa prática deve ter o objetivo de substituir a intervenção do professor na aprendizagem histórica e que também não deve ter a finalidade de transformar os estudantes em pequenos historiadores, como já havíamos alertado no primeiro capítulo.

De qualquer forma, de acordo com as renovações historiográficas e metodológicas o uso de documentos históricos em sala de aula deve servir como ponto de partida para a prática de ensino de História escolar, sendo que assim os mesmos devem ser problematizados pelos estudantes e docentes.

Nesse sentido, é importante salientar em primeiro lugar a relevância de se estudar o conteúdo de História Antiga, principalmente a civilização romana, nos dias atuais e também refletir sobre como os documentos históricos são reconstruídos no presente, enfatizando a ideia de que a abertura documental, proporcionada pelas renovações historiográficas, possibilita o surgimento de vozes a novas categorias sociais, valorizando a diversidade existente na sociedade romana.

Tradicionalmente, o estudo da República Romana (509 – 27 a. C.) - e, em grau considerável, também do Império (27 a. C. - 410 d. C.) - tem sido o estudo, não do seu desenvolvimento econômico, ou de suas massas, ou, nem mesmo, dos grandes indivíduos: é substancialmente, o estudo da sua classe dominante. Esta concentração nos estratos mais elevados da sociedade acaba afastando o mundo antigo de nossa realidade (FUNARI, 2003, p. 17).

Devemos ter em mente que o estudo da civilização romana na antiguidade deve promover um conhecimento a respeito das condições humanas e sociais, que conduzam à reflexão crítica da sociedade contemporânea, promovendo o surgimento de atitudes de tolerância e respeito, invés de estimular preconceitos e reforçar atitudes de opressão social.

Ainda, deve-se ampliar o universo de temas e abordagens a respeito da Antiguidade, onde “devem ser incluídos os camponeses e as mulheres [...], a família e os rituais [...], os gestos e monumentos [...], a dominação e a resistência” (FUNARI, 1995, p. 31).

As semelhanças e também as diversidades existentes entre a sociedade brasileira atual e os romanos antigos, podem ser evidenciadas por meio dos discursos historiográficos presentes nos mais diferentes instrumentos, por meio de diversos recursos, lembrando que a esfera da História Antiga está em constante transformação, tanto no que se refere ao aumento da disponibilidade das fontes, quanto aos métodos e tecnologias utilizadas para o estudo desses documentos históricos.

Dessa forma, nossa intenção se compreende em alertar para as várias possibilidades de explorar a civilização romana Antiga na sala de aula, possibilitando o desenvolvimento de alternativas metodológicas, que contribuam para repensar um ensino de História mais atualizado e renovado, que possa contemplar discussões atuais ao redor das problemáticas existentes na sociedade romana durante a Antiguidade e também na sociedade contemporânea, assim como promover o surgimento de novas interpretações históricas.

Neste sentido, os diálogos entre História e outras disciplinas abriram espaço para novas interpretações, para o estudo de diferentes facetas de uma mesma sociedade, para visibilizar as diferenças e ouvir as vozes de sujeitos. Estes estudos das sociedades antigas trouxeram para a cena as mulheres, os libertos ricos e pobres, os escravos, os bandidos, as prostitutas, o baixo calão do exército, camponeses, enfim, os sujeitos que, até então, tinham sido amontoados sob o rótulo de povo ou excluídos dos discursos sobre o passado (FUNARI; GARRAFONI, 2004, p. 18).

Dando sequência ao nosso estudo, apresentaremos uma seleção de trechos de documentos de época e alguns objetos de uso cotidianos, como mosaicos, referentes aos períodos da civilização romana durante a Antiguidade e a partir da atividade de análise documental, estimularemos as abordagens que possibilitem reflexões a respeito da posição de alguns artistas e historiadores antigos, em relação às características estruturais presentes na sociedade romana durante a Antiguidade.

Da mesma maneira, também achamos oportuno a inserção de trechos de documentos de algumas análises contemporâneas a respeito da Antiguidade romana, que pudessem contribuir para o aprimoramento das reflexões e discussões sobre as temáticas priorizadas, como por exemplo, a questão do escravismo e a questão da posição da mulher na sociedade romana, objetivando, assim, um alargamento e uma heterogeneidade do nosso arcabouço teórico, que possam auxiliar na compreensão dos estudantes, que por meio da orientação dos professores e professoras possam confrontar os documentos, analisando cada um em seu

próprio contexto histórico, refletindo sobre os conceitos de acordo com sua historicidade.

Optamos pela disposição dos documentos por meio de temáticas específicas, que estarão referendadas nas evidências históricas e nos textos didáticos contemporâneos apresentados para o estudo e compreensão do universo romano antigo, respeitando as divisões existentes de acordo com a cronologia tradicional da História Romana, baseada no desenvolvimento político da civilização romana: monarquia, república e império, visto que as temáticas abordadas, podem ser encontradas, guardadas as proporções, em todos os períodos da História política de Roma.

Em meio aos documentos textuais e iconográficos, que podem ser utilizados para o estudo e reflexão a respeito da sociedade romana na antiguidade, contribuindo para o surgimento de novos pontos de vista, assim como possibilitando a visibilidade de novos sujeito e vozes sociais, apresentaremos algumas opções possíveis.

## TEMÁTICA 1: O ESCRAVISMO NA ROMA ANTIGA

### **Evidência histórica escrita** – A respeito dos escravos

Os escravos devem estar submetidos ao poder de seus amos. Esta espécie de domínio já é consagrada no direito dos povos; pois podemos observar que, de um modo geral, em todos os povos, o amo tem sobre os escravos poder de vida e morte, e tudo aquilo que se adquire por intermédio do escravo pertence ao amo. Mas hoje em dia não é permitido nem aos cidadãos romanos, nem a nenhum dos que se acham sob o império do povo romano, castigar excessivamente e sem motivo os escravos. Pois, em virtude de uma constituição do imperador Antonino, aquele que matar sem motivo seu próprio escravo é passível de sanção, da mesma forma que aquele que mata o escravo de outrem (GAIO, *Instituições*, I, 52/3. Apud PINSKY, 2019, p. 15).

### **Evidência histórica escrita** – Como tratar o escravo em Roma

É louvável mandar em seus escravos com moderação. Mesmo no que diz respeito às nossas posses humanas, cumpre perguntar – se constantemente, não apenas tudo o que podemos fazê – los sofrer sem sermos punidos, mas também o que permite a natureza da equidade e do bem, a qual ordena poupar mesmo os cativos e aqueles que se compra com dinheiro. Quando se trata de homens livres de nascença, honrados, é mais justo tratá – los não como material humano, mas como pessoas que estão sob tua autoridade e te foram confiadas, não como escravos, mas como pupilos. Aos escravos, é permitido refugiarem – se junto a uma estátua. Embora tudo seja permitido para com um escravo, existem coisas que não podem ser autorizadas em nome do direito comum dos seres animados (SÊNECA, *Sobre a Clemência*, I, 18, I. Apud PINSKY, 2019, p. 14).

## Evidência histórica iconográfica

### Imagem 23 - Mosaico representando escravos romanos



Fonte: Disponível em <https://nationalgeographic.sapo.pt/historia/grandes-reportagens/1421-comida-romanos-set2014>. Créditos da imagem: Louvre/Paris/França, Bridgeman Images/AIC. Acesso em: 07 jan. 2020

-Mosaico romano do século III, encontrado em Cartago, representando homens na condição de escravos trabalhando em um banquete.

**Texto didático contemporâneo** – O aumento do número de escravos em Roma e a luta contra os proprietários

Com o sucesso das conquistas, aumentou significativamente o número de escravos advindos das capturas de prisioneiros de guerra. Até o século IV a. C. Havia em Roma apenas alguns poucos escravos. Porém, após o sucesso romano nas guerras púnicas, a partir do século II a. C., o número de escravos multiplicou – se muito. Os cidadãos ricos passaram a possuir centenas e por vezes milhares de escravos. Os grandes proprietários exploravam o trabalho escravo em seus domínios, enquanto os comerciantes e administradores o utilizavam em suas lojas, oficinas e escritórios. Devido aos maus – tratos, houve tanto em Roma como na Itália inúmeras revoltas de escravos nos séculos II e I a. C. - a mais famosa foi a de Espártaco[...] (FUNARI, 2002, p. 95).

## TEMÁTICA 2 – O PAPEL DA MULHER NA ROMA ANTIGA

**Evidência histórica escrita** – O papel da mulher romana

Rômulo manteve as mulheres em grande e sábia modéstia, graças ao

estabelecimento de uma única lei, (que a todas as outras superava como mostraram os fatos), a qual estipulava que uma mulher casada, conforme a união sagrada do matrimônio, devia participar de todos os bens do marido e de todas as coisas santas (HALICARNASSO, Dionísio de, *Antiguidades Romanas*, 25, 2. Apud PINSKY, 2019, p. 113)

## Evidência histórica iconográfica

### Imagem 24 - Afresco referente ao cotidiano feminino na Antiguidade romana



Fonte: Disponível em [http://arqueovox.com/ax\\_vaidosa-na-morte-como-na-vida-os-arqueologos-anunciam-a-descoberta-do-esqueleto-de-uma-mulher-romana-acompanhada-de-suas-ferramentas-de-beleza.html](http://arqueovox.com/ax_vaidosa-na-morte-como-na-vida-os-arqueologos-anunciam-a-descoberta-do-esqueleto-de-uma-mulher-romana-acompanhada-de-suas-ferramentas-de-beleza.html). Créditos da imagem: Museu Arqueológico Nacional de Nápoles, Itália. Acesso em: 23 jan. 2020

-Afresco do século I encontrado em Herculano, Itália. No canto direito, podemos ver a representação de uma escrava arrumando os cabelos de uma senhora.

### Texto didático contemporâneo – A posição ocupada pelas mulheres na sociedade romana na Antiguidade

Elas nunca foram consideradas cidadãs e, portanto, não podiam exercer cargos públicos. No entanto, provavelmente por influência de costumes etruscos, mais liberais em relação a elas, as romanas não viviam isoladas, como as gregas, estavam sempre fisicamente presentes, tanto na vida doméstica, como na vida pública. As mulheres romanas podiam ser educadas e chegavam a tomar parte de campanhas eleitorais, assim como a escrever poesias (FUNARI, 2002, p. 94).

Nosso intuito, é estimular e assinalar a relevância do estudo da sociedade romana na Antiguidade, através da análise das dinâmicas sociais existentes nos documentos históricos,

como por exemplo, a descrição das condições dos escravos e, também a respeito da posição ocupada pela mulher na Roma Antiga, estabelecendo uma ligação e/ ou comparação entre a realidade contemporânea com o contexto social existente naquela época. Vale lembrar, que o conhecimento histórico referente a história da civilização romana tem suas raízes explicativas estabelecidas no presente, podendo em todo tempo ser revista, repensada e reescrita a partir de novas teorias e metodologias.

Além disso, ressaltamos que não temos o interesse de apresentar um roteiro ideal para utilização dos documentos em sala de aula, pois as fontes históricas podem ser utilizadas de maneiras diferentes, mas, antes de tudo, visamos incentivar o uso de documentos históricos em sala, lembrando que o momento ideal de inseri – lo no processo de ensino e aprendizagem e o tipo de documento a ser trabalhado em sala depende, principalmente, da atitude do professor, que é conhecedor das particularidades, características, nível de escolarização e limitações de cada turma.

Assim, a partir dos documentos históricos escritos elencados acima, escolheremos um exemplo para aplicarmos a atividade de análise documental em sala de aula. Para isso, faremos uso do modelo de atividade com documentos escritos, proposto por SCHMIDT e CAINELLI (2012), já disponibilizado no “Apêndice” dessa dissertação, o qual permite o desenvolvimento de três etapas de análise, como veremos a seguir. Na sequência também disponibilizaremos uma análise de uma evidência iconográfica, referente a mesma temática tratada no documento escrito.

Nossa finalidade com essa atividade é introduzir o estudante no processo de construção do conhecimento histórico, possibilitando seu estudo como fonte de informação a partir da confrontação entre os diferentes tipos de conhecimentos que o mesmo tem acesso, o qual possibilite a construção de relações de semelhanças e diferenças, combinando informações e estabelecendo generalizações.

## EXEMPLO DE ATIVIDADE DE ANÁLISE DE DOCUMENTO ESCRITO

### **Evidência histórica escrita: A respeito dos escravos**

Os escravos devem estar submetidos ao poder de seus amos. Esta espécie de domínio já é consagrada no direito dos povos; pois podemos observar que, de um

modo geral, em todos os povos, o amo tem sobre os escravos poder de vida e morte, e tudo aquilo que se adquire por intermédio do escravo pertence ao amo. Mas hoje em dia não é permitido nem aos cidadãos romanos, nem a nenhum dos que se acham sob o império do povo romano, castigar excessivamente e sem motivo os escravos. Pois, em virtude de uma constituição do imperador Antonino, aquele que matar sem motivo seu próprio escravo é passível de sanção, da mesma forma que aquele que mata o escravo de outrem (GAIO, *Instituições*, 1, 52/3. Apud PINSKY, 2019, p. 15).

1.ª etapa – Leia o texto e decomponha seus elementos:

- Identifique as palavras cujo significado pareça difícil ou desconhecido: submetidos, amo, passível, sanção, outrem.
- Identifique os nomes próprios: Antonino.
- Pesquise o significado das palavras – chave ou das que você considere importantes: escravidão, cidadãos, principado. (Vide Glossário - “Apêndice”)
- Identifique alusões a acontecimentos ou personagens: O texto faz referência a situação de submissão dos escravos perante seus amos durante o império romano, mencionando ainda a lei instituída pelo Imperador Antonino.
- Resuma as ideias essenciais: O texto trata sobre o domínio dos amos sobre seus escravos, afirmando que o mesmo tem, além de outros poderes, o poder sobre a vida e morte dos escravos. Também adverte que o excesso de castigos ou castigar sem motivo os escravos, passou a ser alvo de punições após a constituição do imperador Antonino.

2.ª etapa – Analise o documento:

- Quando: O texto é contemporâneo do fato reportado, visto que o autor do texto Gaio (Vide “Glossário”) atuou como jurista durante o principado do imperador Antonino Pio, que durou de 138 a 161 d. C..
- Onde: O texto fala sobre Roma e também se estende ao território dominado pelo império romano.
- Quem: O autor do texto é Gaio, um jurista romano do século II, que viveu entre 110 e 180 d. C. e ao que tudo indica, seu testemunho sobre o fato descrito é direto, visto que nessa época o escravismo prevalecia como prática comum entre os domínios pertencentes aos romanos, embora essa prática podia variar de acordo com a região na qual ocorria, pois, em razão da diversidade cultural, social e econômica existentes entre as diversas regiões que faziam parte do Império Romano, fazendo com que as sociedades pertencentes a essas regiões se configurassem de forma diferente, ou seja, existia uma diferença, por exemplo, no tratamento dado aos escravos em Roma e na Grã – Bretanha, era diferente ser um escravo em Roma ou

ser um escravo na região da Grã – Bretanha.

-De quem: O autor do texto fala sobre os escravos, os amos e, também sobre o imperador Antonino Pio.

-Qual a natureza do texto: O trecho do texto foi retirado da obra de Gaio, *Institutas, I*, classificada no âmbito jurídico, se tratando de uma espécie de manual para jovens juristas. Este trabalho parece ter sido, originalmente, uma coletânea de palestras para conferências, o que pode ser sugerido pelo estilo coloquial empregado em algumas partes do texto.

3.ª etapa – Opine sobre o documento:

O conteúdo do texto no trecho do documento aborda a questão da escravidão existente na civilização romana Antiga, promovendo subsídios teóricos para uma reflexão a respeito de alguns elementos característicos da relação entre os escravos e seus senhores, como por exemplo, o poder exercido pelos amos sobre seus escravos e, também discute a situação de dominação e punibilidade, sob qual os escravos estavam submetidos durante o Império Romano, principalmente, no que tange aos principados de Antonino Pio e, posteriormente, de Marco Aurélio.

Essa reflexão a respeito da escravidão durante a antiguidade romana é de suma importância para uma compreensão mais aprofundada a respeito das relações entre os diversos grupos sociais existentes durante o predomínio da civilização romana na Antiguidade, pois com a expansão dos territórios romanos ocorrida, principalmente após as Guerras Púnicas (264 – 146 a. C.), durante o período da república romana, aumentou consideravelmente o número de escravos na sociedade romana, sendo que os cidadãos romanos ricos passaram a ter centenas e, por vezes, até milhares de escravos trabalhando em seus domínios nas mais diversas áreas. Ao mesmo tempo, vale ressaltar, que os maus – tratos empreendidos sobre os escravos provocou reações, que acabaram provocando várias revoltas, sendo a revolta de Espártaco a mais conhecida.

## EXEMPLO DE ANÁLISE DE EVIDÊNCIA ICONOGRÁFICA REFERENTE A TEMÁTICA DA ROMA ANTIGA

### **Evidência histórica iconográfica**

### Imagem 25 - Pintura representando um banquete romano servido por escravos



Fonte: Disponível em: <https://www.historyextra.com/period/roman/what-did-people-eat-in-ancient-rome/> Acesso em: 10 jan. 2020

#### 1ª etapa - Análise interna:

-A imagem representa uma cena, provavelmente, de um banquete romano no qual um grupo de patrícios estão sendo servidos por escravos. Nessa imagem podemos notar a presença de dois grupos que compunham a organização social na Roma Antiga, que era subdividida em: patrícios, plebeus, clientes e escravos. Ao mesmo tempo, o conteúdo da imagem também evidencia a situação de submissão dos escravos, apontando para um dos papéis por eles desempenhados na sociedade romana. Além disso, devemos lembrar que os banquetes como entretenimento eram praticados pela elite dos patrícios romanos, sendo que os jantares luxuosos eram uma excelente forma de demonstrar riqueza e status. Desde fins do século III a. C., pode – se notar a presença da escravidão na Península Itálica, mesmo com a continuidade da mão de obra livre em Roma.

#### 2ª etapa - Análise externa:

-A imagem se refere a um Afresco, datado do século I a. C., encontrado em Pompeia, na Itália. Pompeia era uma cidade localizada a 250 KM ao sul de Roma e a maioria dos conhecimentos que temos atualmente a respeito da arte e do cotidiano da civilização romana é resultado da análise dos vestígios deixados pelos moradores dessa cidade, pois em 79 a. C. A erupção do

vulcão Vesúvio levou milhares de pessoas à morte e soterrou as construções da cidade, deixando diversos vestígios arqueológicos.

Os questionamentos propostos na análise de imagens como pinturas, fotografias, charges e mapas devem estimular os estudantes a observarem a imagem com mais atenção, realizando sua descrição e percebendo o contexto em que ela foi produzida, possibilitando o desenvolvimento de um olhar mais crítico com relação as representações de sujeitos e acontecimentos históricos e estabelecendo novas relações entre a imagem e o conteúdo disponibilizado no livro didático, assim como com o conteúdo estudado a partir da análise do documento escrito.

Para satisfazer nosso objetivo a ser alcançado no resultado final, nos propomos apresentar um glossário conceitual, que está disponível no “Apêndice” dessa dissertação, com termos, conceitos, expressões e nomes próprios, que subsidiem as reflexões e estudos a respeito da Antiguidade Romana, visto que o capítulo 13-*Roma Antiga: a construção de um império*, do livro didático analisado *Historiar 6*, também não é contemplado com o boxe “Para entender”, que trata sobre essa questão e explica o significado das palavras, termos e expressões que foram destacadas nas explicações contidas no texto base do capítulo, deixando uma lacuna conceitual muito importante a ser suprida, no que se refere aos termos e expressões presentes na civilização romana na antiguidade, assim como aqueles que permanecem em uso até os dias atuais, embora com significados diferentes.

Devemos salientar a existência de expressões e termos de origem romana que costumeiramente são integrados ao cotidiano dos estudantes, demonstrando dessa maneira que a sociedade contemporânea está impregnada dos valores e conceitos surgidos há vários séculos na civilização romana.

Além disso, a apresentação do significado de palavras, termos e expressões de uso corriqueiro nos estudos da civilização romana antiguidade, assim como as informações referentes os autores dos documentos, promovem uma ampliação conceitual de grande importância para que o texto explicativo possa ser lido e entendido com sucesso em sua totalidade.

As palavras não compreendidas devem ser procuradas em dicionários, assim como as informações e os conceitos desconhecidos. Mesmo termos como “liberdade”, “escravidão” ou “democracia”, em geral já conhecidos pelo leitor, devem ser estudados no seu contexto para evitar a confusão entre conceitos modernos e antigos[...] (FUNARI, 1995, p. 29).

Dessa forma, para facilitar a leitura e contribuir para o entendimento e interpretação

de determinadas características pertencentes a civilização romana na Antiguidade, optamos por desenvolver um recurso pedagógico em forma de “Glossário”, localizado no “Apêndice”, ao final dessa dissertação, com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão e estudo dos conteúdos e conceitos históricos relacionados a história do desenvolvimento da sociedade romana.

Ainda, como parte do resultado final de nossa pesquisa, nos comprometemos, também, em apresentar algumas sugestões de leituras de *sites*, que poderão ser consultados a fim de contribuir para complementar o estudo das diversas temáticas inseridas na história da civilização romana. Lembrando que durante a análise do capítulo 13-*Roma Antiga: a construção de um império*, do livro didático analisado *Historiar 6*, evidenciamos a ausência da seção “*Para saber mais*”, a qual apresenta sugestões de *sites* com o objetivo de complementar os conteúdos abordados no capítulo.

Fica a ressalva, que nossa intenção aqui não se insere no âmbito de tentar esgotar o assunto, mas sim uma tentativa de disponibilizar alguns exemplos, que abrangem desde *sites*, que tratam sobre informações e/ou disponibilizam artefatos arqueológicos referentes as características da história da civilização romana, passando por aqueles que oferecem reconstituições virtuais de algumas antigas ruínas romanas e, ainda temos os domínios que disponibilizam jogos educativos abrangendo diversos conhecimentos a respeito da Roma Antiga.

Marcos Silva e Selva Guimarães, no livro *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*, fazem uma reflexão a respeito da utilização dos recursos provenientes da informática no campo do conhecimento histórico, evidenciando a existência de dois tipos de *sites*: os didáticos e os institucionais. Sobre a qualidade e uso dos *sites* educativos no processo de ensino e aprendizagem em história os autores afirmam que

No campo do ensino, vale assinalar a existência de *sites* didáticos da área de história – em geral, ainda fracos. São livros eletrônicos até piores que os livros impressos mais articulados; repetem os vícios desses livros, como a sugestão de que “toda a história” se encontra ali resolvida. Seus usos se dão, quase sempre, de formas lastimáveis (2012, p. 113).

Apesar dessa conclusão, os autores evidenciam a possibilidade de surgimento de *sites* didáticos melhores, assim como a melhora daqueles já existentes atualmente. No que diz respeito a qualidade e ao acesso as informações presentes nos *sites* institucionais, os autores argumentam que ao lado dos *sites* didáticos,

[...] existem aqueles institucionais, e dentre eles, os de museus, arquivos, bibliotecas e órgãos similares, que, em geral, são bons, e oferecem até mesmo catálogos

completos *on – line*, reproduções de materiais do acervo, “visitas” virtuais às salas de exposição, trechos e, às vezes, textos completos de documentos etc (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 115).

Além dessas peculiaridades, devemos ressaltar a ideia de que a atividade de pesquisa por meio da internet pode ser realizada através de duas maneiras: a primeira delas é realizando a busca das informações sobre o assunto dentro de um domínio, ou seja, através de *sites* específicos sobre o assunto. Já a outra forma de pesquisa, geralmente utilizada quando não se tem o conhecimento de *sites* relacionados ao assunto em questão, é a realizada por meio de um mecanismo de busca, pesquisando por meio de palavras – chaves, observando e comparando os resultados.

De qualquer maneira, é necessário os professores e as professoras orientarem os estudantes no sentido de estarem atentos as armadilhas existentes no universo virtual, decorrentes do uso da internet como ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, em relação às informações falsas, sendo imprescindível a conferência das informações dos *sites*, a fim de identificar os que apresentam conteúdos confiáveis e, também, em relação ao plágio, discorrendo aos estudantes sobre os aspectos éticos que envolvem a utilização da internet.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de documentos no ensino de História não é uma proposta muito recente no âmbito escolar, visto que, durante o século XX já temos o registro a respeito de sua incorporação nos livros didáticos, assim como a defesa de seu uso pedagógico nas salas de aula, sendo que o que se transformou nas últimas décadas foi o entendimento com relação a sua utilização em sala de aula. Assim, as fontes históricas não devem ser utilizadas para o fim de meras ilustrações de conteúdos, lembrando que devem além de demonstrar os vestígios do passado, devem promover a visão de como os grupos sociais que a produziram viviam, pensavam e viam a sociedade que faziam parte e como se estabeleceram em sua época e período.

O desafio que se apresenta se dá no sentido de utilizar os documentos como fontes históricas, como marcas do passado, que contêm saberes e significados, que precisam ser construídos baseando – se em olhares, indagações e problemáticas colocadas através do trabalho construtivo dos estudantes, sob a orientação dos professores e professoras.

Ao nosso entender, o ensino de História a partir do uso de fontes históricas, se torna um instrumento relevante no sentido de que promove a possibilidade de contestar certos estereótipos e explicações históricas, que são repetidos com frequência nos livros didáticos de História utilizados nas salas de aula, na educação básica brasileira.

Além disso, devemos ressaltar a importância do estudo das experiências que aconteceram na sociedade romana durante a Antiguidade, pois podem nos oferecer subsídios para a discussão de temáticas presentes na atualidade como a questão da liberdade, do papel da mulher na sociedade, da política, entre outras, partindo do pressuposto de que a civilização romana Antiga enfrentou questões e situações que até hoje são muito atuais e precisam ser repensadas de maneira crítica, a partir de critérios metodológicos de ensino diversificados e atualizados.

Vale lembrar, que apesar de na maioria das vezes os livros didáticos se apresentarem como instrumentos facilitadores no cotidiano escolar, atualmente os livros didáticos não conseguem se manterem atualizados e por isso, se faz necessário que busquemos outros tipos de recursos e ferramentas que possam complementar e auxiliar no processo de construção do conhecimento histórico realizado entre os docentes e os discentes nas aulas de História no ensino escolar.

A metodologia a partir do uso de documentos históricos em sala de aula, que possibilita a transformação do estudante em sujeito do processo educativo e também o uso das ferramentas disponibilizadas pela internet são alternativas metodológicas, que podem cumprir a função de desmitificar alguns mitos e quebrar alguns paradigmas reproduzidos no cotidiano escolar, principalmente, daqueles encontrados nos livros didáticos.

A atividade de análise de documentos históricos em sala de aula envolve a mobilização de diferentes habilidades e competências, como a observação, comparação e levantamento de hipóteses, além de realização de pesquisas, inclusive por meio de *sites* disponíveis na internet, da troca de ideias entre os envolvidos e da elaboração de textos.

Dessa forma, o uso de documentos históricos em sala de aula e também a utilização da internet como suporte de pesquisa, contribuem para o desenvolvimento de conhecimentos históricos, que muitas vezes não foram contemplados nos livros didáticos de História, promovendo através dessa abertura documental o surgimento de novas categorias sociais.

De qualquer maneira, devemos ter em mente a ideia de que temos que basear nossas explicações e interpretações através da utilização e controle de variadas fontes, de maneira crítica e inovadora, possibilitando novas formas de leitura, sendo que as fontes possuem intencionalidades e devem ser investigadas para melhor serem compreendidas, para assim conseguirmos resgatar a totalidade da diversidade social, econômica e cultural existentes na Roma Antiga.

## REFERÊNCIAS

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

BARNABÉ, L. E. História Antiga e livros didáticos no século XXI: Inovações e Permanências. **Revista Alétheia**. v.9, n.2, p. 31-40, 12 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI: Edital PNLD 2017**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: história – Ensino fundamental anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Desafios da História Integrada. In: **Revista do Instituto Brasileiro de edições Pedagógicas**. São Paulo, v. 1, p. 5, IBEP, 2001.

BLOCH, March. **Apologia da História ou Ofício do historiador**. Prefácio, Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lília Moritz Scwarcs; tradução, André Teles. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2001.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e Novas Tecnologias: um (re) pensar**. [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2013. Disponível em <[http://cesumar.bv3.digitalpages.com.br / users / publications / 9788544901380 / pages](http://cesumar.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788544901380/pages)>. Acesso em: 31 de jul. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**/Michel de Certeau; tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica [de] Arno Vogel. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar: 6**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FAVERSANI, F. Ler e escrever: livros didáticos. **Hélade**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 14-17, 2001. Número Especial. Disponível em: [www.helade.uff.br/Helade\\_2001\\_volume2\\_numero2\\_NE.pdf](http://www.helade.uff.br/Helade_2001_volume2_numero2_NE.pdf). Acesso em: 19 mai. 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo história reflexão e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

FUNARI, Pedro Paulo A. **Antiguidade Clássica: a história e a cultura a partir dos documentos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

FUNARI, Pedro Paulo A. **A vida cotidiana na Roma Antiga**. São Paulo. Annablume, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2 ed., 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

FUNARI, Pedro Paulo A. **Grécia e Roma**. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo A. A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros didáticos. **Hélade**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 23-26, 2001. Número Especial. Disponível em: [www.helade.uff.br/Helade\\_2001\\_volume2\\_numero2\\_NE.pdf](http://www.helade.uff.br/Helade_2001_volume2_numero2_NE.pdf). Acesso em: 12 jun. 2019.

FUNARI, Pedro Paulo A.; GARRAFFONI, Renata Senna. História Antiga na sala de aula. **Textos Didáticos n. 51**, Campinas, IFCH/ UNICAMP, 90 pp., 2004.

GONÇALVES, Ana T. M. Os conteúdos de História Antiga nos Livros Didáticos Brasileiros. **Hélade**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 9-13, 2001. Número Especial. Disponível em: [www.helade.uff.br/Helade\\_2001\\_volume2\\_numero2\\_NE.pdf](http://www.helade.uff.br/Helade_2001_volume2_numero2_NE.pdf). Acesso em: 19 mai. 2019.

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

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012a.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática do ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13º ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Papirus, 2012b.

HARTOG, François. **O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro**. Nova Edição Revista e Ampliada. Tradução de Jachynto Lins Brandão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro Fontes Históricas como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi(Org.). **Fontes Históricas**. 2 ed., 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2015. Disponível em: < <http://cesumar.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788530811549/pages> >. Acesso em 08 ag. 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**/ Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ...[et al.]-- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques; NORA Pierre (Orgs). **História: Novos Problemas**. 4 ed. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1995.

LEITE, Priscilla Gontijo; GURGEL, Victor Braga. Apropriações da Tradição Clássica no Brasil e o Ensino de História. In: **Aprendendo História: Ensino**. Paranaíba: Laphis, 2019.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. [livro eletrônico]. Campinas, SP: 2013. Disponível em: < <http://cesumar.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788530810894/pages> >. Acesso em: 10 set. 2019.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2015. Disponível em: < [http //cesumar.bv3.digitalpages.com.br/ users / publications / 9788544901380 / pages](http://cesumar.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788544901380/pages) >. Acesso em: 09 ag. 2019.

MORELLI, Ailton José. A pesquisa da História e os documentos. In: **Introdução à pesquisa histórica**. Maringá, PR: Eduem, 2011.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. In: **Rev. Bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./ dez. 2012.

PÁTARO, Ricardo F; BOVO, Marcos C. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e educação. In: **Revista NUPEM**. Campo Mourão. v. 4, n. 6, p. 45 – 63, jan./ jul. 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. In: **Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. 2 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

PINSKY, Jaime. **100 textos de história antiga**. 10. ed., 4ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf**. Maringá, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília, DF: UNB, 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo Conceitos no Ensino de História: “A captura lógica” da realidade social. **História Ensino**. v. 5, p. 147 – 163, out. 1999.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, SP: Contexto, 2012

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2ª ed. São Paulo, SP: Scipione, 2012.

SILVA, Gilvan V. da. Simplificações e Livro Didático: um estudo a partir dos conteúdos de História Antiga. **Hélade**. Rio de Janeiro, v. 2, p. 18-22, 2001. Número Especial. Disponível em: [www.helade.uff.br/Helade\\_2001\\_volume2\\_numero2\\_NE.pdf](http://www.helade.uff.br/Helade_2001_volume2_numero2_NE.pdf). Acesso em: 19 mai. 2019.

SILVA, Glaydson José da. Os avanços da História Antiga no Brasil. In: VENTURINI, Renata Lopes Biazotto (Organizadora). **História Antiga I: Fontes e Métodos**. Maringá: EDUEM, 2010.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido**. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei & SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed., 2 reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

VENTURINI, Renata Lopes Biazotto. **História Antiga: fontes e métodos**. In: VENTURINI, Renata Lopes Biazotto (Organizadora). **História Antiga I: Fontes e Métodos**. Maringá: EDUEM, 2010.

## APÊNDICE

### MODELO DE ROTEIRO PARA ATIVIDADE COM DOCUMENTOS ESCRITOS EM SALA DE AULA

Nosso objetivo, vale ressaltar, não está exclusivamente em apresentar apenas um roteiro de análise documental para utilização em sala de aula, mas tem uma amplitude maior, que se refere a incentivar o uso de fontes históricas nas aulas de História nos ensinos fundamental e médio.

#### ROTEIRO

- 1.<sup>a</sup> etapa – Leia o texto e decomponha seus elementos:
- identifique as palavras cujo significado pareça difícil, ou seja, desconhecido (sublinhe – as ou escreva – as);
  - identifique os nomes próprios;
  - pesquise o significado das palavras – chave ou das que você considere importantes;
  - identifique alusões a acontecimentos ou personagens;
  - resuma as ideias essenciais de cada frase ou parágrafo.
- 2.<sup>a</sup> etapa – Analise o documento:
- quando – O texto é contemporâneo do fato reportado? Qual a situação do momento apresentado no texto?
  - onde – De qual espaço fala o texto?
  - quem – Quem é o autor? Seu testemunho é direto ou indireto? Qual a situação de vida do autor?
  - de quem? - De quais personagens fala o autor?
  - Qual a natureza do texto – O texto é destinado a uso público? Se for, qual tipo de documento é: jurídico (lei, relatório, decreto ou constituição), literário (romance ou poema), político (discurso, memória, relato de viagem, entrevista), artigo de imprensa ou anúncio publicitário? Ou o texto é destinado a uso pessoal ou privado? Se for, de qual tipo é (diário pessoal, carta, relatório secreto ou outro tipo de documento familiar)?
- 3.<sup>a</sup> etapa – Opine sobre o documento:
- procure estabelecer relações entre o conteúdo do texto e seus conhecimentos históricos. Organize sua opinião em duas partes: uma para as ideias do texto e outra para seus conhecimentos e opiniões;
  - evite copiar frases ou parágrafos do texto ou fazer resumo;
  - procure evitar a armadilha de opiniões sem fundamento ou sem relação com as ideias expressas no documento (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 130).

## GLOSSÁRIO

### TERMOS, EXPRESSÕES E CONCEITOS

Amo: Dentre as seis definições para a palavra amo disponibilizadas no dicionário on – line *Michaelis*<sup>11</sup>, utilizaremos duas: 1. Dono da casa (em relação aos criados); 2. Pessoa que exerce poder, influência; chefe, patrão, senhor.

Cidadão: Segundo o dicionário on – line *Michaelis*<sup>12</sup>, o termo cidadão é definido das seguintes maneiras: 1. Habitante de uma cidade; 2. Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado; 3. Indivíduo que recebe título honorífico de uma cidade; 4. COLOQ. Indivíduo qualquer; sujeito.

Cidadania: De acordo com o *Dicionário dos conceitos históricos* (2009), a rigor podemos definir cidadania como um complexo de direitos e deveres atribuídos aos indivíduos que integram uma Nação, complexo que abrange direitos políticos, sociais e civis. Cidadania é um conceito histórico que varia no tempo e no espaço. Por exemplo, é bem diferente ser cidadão nos Estados Unidos, na Alemanha e no Brasil. A noção de cidadania está atrelada à participação social e política em um Estado. [...] No contexto clássico, existia também uma íntima relação entre cidadania e cidade: para os romanos, por exemplo, a cidadania era antes de tudo a condição de quem pertencia a uma cidade e sobre ela tinha direitos. Atualmente, porém, a ligação principal é entre cidadania e Estado (SILVA, K; SILVA, M, 2009, p. 48).

Escravidão: De acordo com o *Dicionário dos conceitos históricos* (2009), não é simples oferecer uma conceituação para a escravidão. [...] Ou seja, por mais que a escravidão ao longo da história humana tenha assumido traços mais ou menos universais, seus significados variaram em larga medida ao longo do tempo. Daí decorre que o conceito de escravidão precisa se fundamentar em sua própria historicidade, ou seja, nas diferentes formas que assumiu e nos significados que cada sociedade e época lhe atribuíram. [...] De qualquer modo, uma definição de escravidão que nos parece bastante aplicável a seus diversos contextos históricos é a proposta por Claude Mellassoux. Segundo ele, a escravidão é um *modo de exploração* que toma forma quando uma *classe distinta de indivíduos* se renova continuamente a partir da exploração de outra classe. [...] O autor ainda afirma que para a escravidão existir é preciso uma rede de relações entre diferentes sociedades: há aquelas nas

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=amo>. Acesso em: 09 jan. 2020.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=cidad%C3%A3o>. Acesso em: 08 jan. 2020.

quais os escravos são capturados, aquelas que dispõem de uma estrutura militar para capturar os cativos das primeiras, aquelas sociedades ditas mercantis que controlam o escoamento dos escravos, e por fim, há sociedades mercantis consumidoras de escravos. Essa definição demonstra o quanto a escravidão mobiliza um conjunto econômico e social geograficamente extenso (SILVA, K; SILVA, M, 2009, p. 110).

Império: Segundo o *Dicionário dos conceitos históricos (2009)*, a ideia de *império* surgiu já na Antiguidade. Para Roma, império era a extensão do próprio Estado, construído com base na colonização. Mas a palavra “imperialismo” apareceu apenas em 1870, sendo bastante utilizada entre 1890 e 1914, e servindo ainda hoje para designar práticas militares e culturais desenvolvidas por potências para exercer domínio sobre outros Estados, politicamente independentes (SILVA, K; SILVA, M, 2009, p. 218).

Latifúndio: Em conformidade com o *Dicionário dos conceitos históricos (2009)*, latifúndio é uma palavra de origem latina que designa um grande domínio agrícola explorado extensivamente, sem aprimoramento técnico ou racionalidade. Ao longo da história, esse tipo de propriedade existiu em diversas partes do mundo. Como exemplos podemos observar as *vilas romanas*, imensas propriedades de produção de alimentos da Roma Imperial cultivados com trabalho escravo; e as *plantations e haciendas*, formas de latifúndio na América colonial. O latifúndio é uma forma de propriedade privada da terra. Nesse sentido, os romanos foram um dos primeiros povos a organizar um corpo jurídico, a *lex agrária*, que legitimava plenamente a propriedade privada da terra (SILVA, K; SILVA, M, 2009, p. 253).

Principado: Segundo o dicionário on – line de língua portuguesa *Michaelis*<sup>13</sup>, a palavra principado apresenta sete definições, dentre as quais utilizaremos as seguintes: 1. Dignidade, título ou condição de príncipe ou princesa; 2. Território ou estado governado por príncipe ou princesa; 3. Terra que atribuía título de príncipe a seu proprietário.

República: de acordo com o dicionário on – line de língua portuguesa *Michaelis*<sup>14</sup>, a palavra república pode ser definida de sete maneiras, sendo que faremos uso das seguintes definições:

<sup>13</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=dN19e>. Acesso em 08 jan 2020. Acesso em: 10 jan. 2020.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=rep%C3%BAblica> . Acesso em: 08 jan. 2020.

1. Forma de governo na qual o Estado tem em vista servir a coisa pública e aos interesses comuns dos cidadãos; 2. Forma de governo na qual o povo exerce sua soberania por intermédio de seus representantes, nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, com funções reconhecidas e por tempo determinado.

## NOMES PRÓPRIOS

Antonino Pio: nasceu em Lanúvio, Itália, no ano de 86 d. C., tendo falecido no ano de 161 d. C.. Foi imperador romano de 138 a 161 d. C., sucedendo a Adriano que o adotara como filho. A única obra preservada de Antonino Pio é a *História Augusta*, um relato de escassa fiabilidade. Antonio Pio é o único imperador romano que não tem uma biografia, pelo qual os historiadores deveram recorrer aos registros públicos para contratarem esses registros.

Dionísio de Halicarnasso: foi um historiador e crítico literário grego da Ásia Menor, nasceu por volta da metade do século I a. C., tendo falecido em data desconhecida. Por volta de 29 a. C. Partiu para Roma onde provavelmente ensinou gramática. Grande admirador de Roma e consciente da falta de uma obra séria sobre suas origens para os gregos, escreveu *Das antiguidades romanas*, que percorre a história romana desde seu início até aproximadamente 264 a. C.. Depois de Tito Lívio, é considerado a melhor fonte para a compreensão da história da Roma Antiga.

Espártaco: nasceu na Trácia, nordeste da Grécia, no ano de 113 a. C. Foi pastor e soldado romano e após desertar tornou – se líder de uma quadrilha. Em 73 a. C., foi preso e vendido em Cápua, sul da península Itálica, a uma escola de gladiadores do lanista (negociante e treinador de gladiadores) Lêntulo Baciato, ex – legionário e ex – gladiador. Segundo o historiador grego Plutarco, Espártaco revoltou – se contra a humilhação e injustiças cometidas por Lêntulo e fugiu com outros cativos.

Gaio: foi pouco conhecido em sua época e não se sabe muito sobre sua vida, sendo que viveu, aproximadamente, entre 110 e 180 d. C., atuando como jurista durante os principados de Antonino Pio e Marco Aurélio. Tornou – se difundido graças às extensas citações de suas obras nas compilações jurídicas de Justiniano. Sua principal obra é intitulada *Gai*

*institutionum commentarii quattuor*, “*Quatro livros das Institutas de Gaio*”, sendo descoberta apenas em 1816, em Verona, pelo classicista alemão Niebuhr.

Lúcio Aneu Sêneca: nasceu em Córdoba, na Espanha, e viveu entre os anos de 4 a. C. -65 d. C.. Tornou – se questor, orador forense e senador e, no ano de 49 d. C., depois de retornar do exílio sofrido durante o reinado de Cláudio, voltou à Roma e se tornou preceptor de Nero. Produziu diversas obras que incluem tragédias, tratados morais, cartas, sátiras e uma obra de fenômenos naturais.

### **SUGESTÕES DE SITES**

Nosso objetivo é estimular o interesse pela pesquisa, orientando o acesso a *sites* confiáveis referentes ao assunto da História da Civilização Romana, para que em momentos oportunos professores e professoras, alunos e alunas possam explorar juntos conteúdos complementares referentes a temática abordada. Dentre os diversos *sites* disponíveis para o estudo da civilização romana na Antiguidade, elencamos 10 possibilidades:

1 - Roma Antiga: informações gerais sobre a civilização romana.

<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/roma-antiga.htm>

2 - Roma Antiga – Origens – Costumes, cultura, cidadania e direito:

<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/roma-antiga---origens-costumes-cultura-cidadania-e-direito.htm>

3 - Museu da Civilização Romana:

<http://museociviltaromana.it/>.

4 - Museu Palatino de Roma:

[http://archeoroma.beniculturali.it/museo\\_palatino/index.htm](http://archeoroma.beniculturali.it/museo_palatino/index.htm).

5 - Museu Capítolino:

<http://www.museicapitolini.org/>.

6 - Reconstituições virtuais de algumas ruínas romanas:

<http://www.capitolium.org/eng/virtuale/virtuale.htm>.

7 - Mapas sobre Roma Antiga:

<http://www.ucm.es/info/antigua/Cartografia/roma1.htm>.

8 - Jogos educativos sobre Roma Antiga:

<http://www.smartkids.com.br/jogos-educativos/romanos-quiz.html>.

9 - Visita virtual a Pompeia:

<https://artsandculture.google.com/entity/%2Fm%2F0632h?hl=pt-BR>.

10 - Site em 3D de Roma Antiga:

[http://www.italyrome.info/foro\\_romano\\_por.php](http://www.italyrome.info/foro_romano_por.php)

Acesso em: 09 jan. 2020.