
REFLEXÕES NO ENSINO DA HISTÓRIA ANTIGA

*Renata Cardoso Belleboni Rodrigues**

Resumo: O ensino da História Antiga em cursos de licenciatura em História não é importante apenas para a compreensão dos discursos historiográficos produzidos sobre aquele passado, mas igualmente por corroborar para a formação de professores conscientes de sua função social. No entanto, a experiência pedagógica pode evidenciar que há muito a ser refletido a respeito desse ensino. Há alguns indícios de que nossos esforços no meio acadêmico universitário não vêm respondendo satisfatoriamente a um de seus objetivos: associar o ensino à pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de história, história antiga, formação de professores.

REFLECTIONS IN THE TEACHING OF ANCIENT HISTORY

Abstract: The teaching of ancient history in master degree courses in History is not only important for the understanding of the speeches historiographic produced about that past, but also by support for the training of teachers conscious of their social function. However, the pedagogical experience can show that there is much to be reflected this teaching. There is some evidence that our efforts in university academia come not responding satisfactorily to one of its objectives: to associate the research and education.

Keywords: Teaching of history, ancient history, teacher training.

Ao ser convidada por um grupo de professores para, a quatro mãos, escrever um texto referente aos desafios do ensino da História Antiga em cursos de graduação em História, me vi obrigada a buscar memórias de doze anos de experiência ministrando esta disciplina. O exercício de rememoração foi bem interessante, pois, para além do que guardava na lembrança, apercebi-me de que havia constituído, no decorrer desse período, um arquivo composto de cadernos de anotações, folhas soltas e pequenos bilhetes produzidos tanto em sala de aula quanto fora desta. Nestes arquivos pessoais encontrei apontamentos interessantes sobre percepções construídas após ministrar uma dada aula, anotações sobre questionamentos dos alunos referentes a algumas temáticas, pesquisas realizadas a partir de determinadas discussões (por vezes entusiásticas) de textos de autores dos meios acadêmicos nacional e estrangeiro e mesmo artigos iniciados e nunca terminados que, na época, nasceram de ideias trabalhadas em sala.

O primeiro texto produzido a partir dessas experiências foi escrito em parceria com a professora Semíramis Corsi Silva e intitulado “Os desafios e a importância da História Antiga na formação do professor de História”¹. Alguns temas abordados lá serão retomados aqui, no entanto, não se trata de uma reformulação de um texto pronto, mas de retomada para reflexão dessas mesmas questões pelas provocações que elas ocasionaram.

Chamou-me a atenção o fato de que relendo, mais uma vez, todo aquele conjunto de percepções, deparei-me com uma frequência quase anual das mesmas questões, das mesmas inquietações por parte dos alunos (com pouquíssimas variações). Assim, um primeiro quadro de questionamentos se formulou: o que estaria levando-os às mesmas dúvidas? O que significava essa repetição de apontamentos? Em doze anos, considerando a diversidade desse público (oriundos de escolas públicas e privadas, alguns também com formação em outras áreas, por vezes com grandes discrepâncias no que referia à faixa etária etc.) e as particularidades de cada turma, esses questionamentos não deveriam estar voltados para impressões mais heterogêneas?

Uma primeira resposta a estas dúvidas foi logo descoberta naqueles mesmos papéis: inúmeras referências ao que esses alunos leram nos livros didáticos. Eis uma questão que requer uma análise minuciosa.

História Antiga e livros didáticos

O ensino da disciplina de História no cenário brasileiro passou por contínuas transformações no decorrer dos tempos tanto no que diz respeito aos conteúdos, aos objetivos ou quanto às metodologias. Um dos elementos que trazem as marcas dessas mudanças é o livro didático que, mesmo passível de inúmeros questionamentos, é material elaborado para nortear as práticas da mediação do conhecimento dentro das salas de aula. Os discursos produzidos a partir das análises desse recurso evidenciam avaliações contraditórias quanto aos papéis desempenhados por ele.

Como material auxiliar do processo pedagógico, amplamente utilizado pelos professores que, por vezes, preparam suas aulas tomando-o como única referência, ele torna-se um produtor de conhecimento reconhecido pelas instâncias educacionais superiores. Segundo a Associação Brasileira de Editores de Livros – Abrelivros (2007, *online*), apenas no ano de 2007, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) efetuou a compra de cento e dois milhões e quinhentos mil livros didáticos das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. Os títulos passaram pelos trâmites de políticas que incentivaram (e incentivam) o seu uso e cuidam para que sua distribuição abranja todo (ou quase todo) o território.

No que se refere ao ensino da disciplina de História por meio do livro didático e a apresentação que o mesmo realiza dos conteúdos históricos e da produção do conhecimento, Bittencourt enfatiza:

Um problema considerado como dos mais graves em relação ao livro didático é a forma pela qual apresenta os conteúdos históricos. O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva (BITTENCOURT, 2004, p. 313).

Ainda segundo Bittencourt,

O livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado [...] é também um *depositário dos conteúdos escolares*, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares [...]. Além disso, o livro didático é um *instrumento pedagógico*, [...] e finalmente é um *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura* (BITTENCOURT, 2006, p. 71-72, grifo nosso).

O que se observa ainda, para além dessas constatações, é que os livros didáticos não têm suas páginas isentas de informações incompletas, desatualizadas ou ainda simplificadas que ajudam a perpetuar e disseminar o senso comum. Adentrando mais de perto na questão do ensino de História Antiga, Campos e Langer alertam:

[...] os historiadores Gilvan Ventura da Silva e Ana Gonçalves, ao refletirem sobre vários temas de Antiguidade presentes nos manuais, concluíram que a quantidade de erros, anacronismos, simplificações, juízos de valores e falta de atualizações é enorme. Além da ausência de especialistas na elaboração destes livros, um dos grandes problemas detectados pela dupla de pesquisadores é a presença de elementos incentivadores de intolerância nos textos (CAMPOS; LANGER, 2007, *online*).

A respeito dos materiais iconográficos presentes nos livros didáticos, as pesquisas também sugerem desconexões decorrentes de seu uso estritamente ilustrativo. Sobre este contexto, Funari afirma:

A maneira pela qual os livros didáticos são construídos é a seguinte: tem-se um texto (escrito) no qual o autor sugere e escreve 'imagem disto ou daquilo da capa'. Ou seja, ele não tem uma imagem concreta, ela é apenas ilustrativa. Nenhum conhecimento parte das imagens. Isso em todos os livros que eu examinei. Às vezes o autor nem viu a imagem e isso é sintomático (FUNARI, 1988, p. 257-264).

Talvez alguns destes problemas pudessem ser amenizados, quando do processo de confecção do livro didático, se a vasta diversidade de fontes primárias e secundárias (escritas e iconográficas), já disponível para consulta e uso, fosse melhor aplicada. Muitos consideram rejeitável essa utilização ineficiente, pois o processo de ensino e aprendizagem poderia ser mais proveitoso e prazeroso se houvesse a preocupação com o emprego adequado das potencialidades das mesmas.

Na contramão, Funari igualmente menciona o fato de que

Além dos livros para professores, multiplicaram-se as coleções de apoio didático, com livros voltados para os jovens do ensino fundamental, com muitas ilustrações, excelente projeto gráfico, atrativos e instrutivos. Produzidos por autores brasileiros, tratam das inquietações de jovens brasileiros. Publicaram-se, também, muitas obras antigas traduzidas das línguas originais ao português, seja na forma de obras integrais, seja na forma de coletâneas (FUNARI, 2008, p. 96-97).

Mas se essa é a realidade, ou seja, se ao lado de livros didáticos (que não dão conta de mediar um conteúdo mais preocupado com os novos discursos históricos e, sim, mais voltado para a generalização) existem publicações realmente instrutivas, por que não vemos, nas salas de aula do ensino superior, mesmo que uma mera reprodução desse conhecimento? Porque muitas vezes é mais fácil fazer uso apenas do livro didático.

Mais uma vez retomamos o grande problema desse recurso. Silva e Gonçalves (2001) observam que os livros disponíveis no mercado editorial brasileiro, salvo algumas exceções (mesmo

pensando em nosso contexto – 2012), apresentam tamanhas deficiências que comprometem um ensino de qualidade. Falhas, conforme já dito, presentes em forma de erros, anacronismos, desatualizações, juízos de valor, senso comum e simplificação dos saberes, compõem o quadro do que é e será mediado. E as áreas com maior prejuízo frente a esta realidade são as de História Antiga e Medieval, podendo-se incluir a Pré-História. Neste sentido, os autores acima referidos destacam que:

Nas coleções de História, podemos perceber duas tendências principais ao se estruturar o conteúdo de História Antiga: 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 domínio tão amplo, as informações se perdem no contexto geral. [...] Desta forma, o aluno é informado acerca da existência destas sociedades em lugar de estudá-las e de buscar compreendê-las (SILVA; GONÇALVES, 2001, p. 127-128).

Embora estas pesquisas tenham sido feitas nos idos anos de 2000, a realidade não se modificou consideravelmente. Essa ocorrência nos leva a constatar que há uma prática de uso de textos canônicos que se fixam nos meios escolares e são perpetuados pelo público leitor. Há, praticamente, uma modelagem dos alunos pela obra que lhes é confiada (ou imposta). A este respeito o historiador Michel de Certeau afirmou:

[...] a ideia de uma produção da sociedade por um sistema 'escriturístico' não cessou de ter como corolário a convicção de que, com mais ou menos resistência, o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), torna-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se *imprimir* pelo texto [...] (CERTEAU, 1999, p. 261).

Tendo exposto tais assertivas, temos a considerar que devemos corroborar com os discursos que afirmam que os livros didáticos não trazem um texto neutro. Mesmo porque ele pode ser visto como um meio eficaz de controle do ensino pelos órgãos governamentais, afinal, eles interferem desde a elaboração dos conteúdos a serem

trabalhados, na avaliação desse recurso, e na compra e distribuição para as unidades escolares (BITTENCOURT, 2004).

História Antiga na (da) sala de aula

Enfim, quais os questionamentos mais frequentes em salas de aula do primeiro ano da graduação em História²? Temas relacionados às práticas cotidianas e a conceitos. Geralmente as perguntas vêm em forma de curiosidade (e não de busca do conhecimento): ‘como era o homossexualismo na Grécia? Era permitido? Era livre? Havia leis que proibissem ou incentivassem tal prática? E as mulheres? Por que não podiam sair de casa? Era pior do que no tempo de nossas avós? Ou então, como a senhora sabe disso se tal classe social não sabia escrever? E a democracia? Quem dera a nossa fosse igual àquela de Atenas, nossa situação política seria melhor, não?’

Averigua-se nessas questões, aparentemente simples, um peso muito grande do que é divulgado pelo senso comum, mas, igualmente, e mais preocupante, uma resposta ao que leram (conduzidos por seus professores) em livros didáticos que, como já exposto, generalizam e não aprofundam seus temas. Temos ciência de que o objetivo da disciplina nos ensinamentos fundamental e médio não é formar ‘pequenos historiadores’, mas um mínimo de senso crítico seria esperado (conforme as próprias diretrizes curriculares).

Acerca do homossexualismo, por exemplo, os alunos nem mesmo questionaram o conceito³. Não consideraram a sua historicidade e não refletiram sobre as diferenças entre as nossas relações afetivo-sexuais e aquelas dos mundos grego e romano. Desconsideravam o fato de que, para olharmos essas práticas em tempos tão distantes, temos que nos despir de nossos preceitos judaico-cristãos, da moral contemporânea. A este respeito, Barbo, quando aborda a temática do homoerotismo como uma categoria de subjetivação, complementa dizendo “[...] partimos para a nossa análise convencidos de que as categorias da modernidade (sexualidade, homossexualidade, heterossexualidade) são inaplicáveis para o estudo das experiências eróticas da Grécia Antiga” (BARBO, 2008, p. 15-16).

Ao serem trabalhados em sala de aula alguns artigos de autores nacionais⁴ que têm esse tema ou a sexualidade no centro de suas pesquisas, mostraram grande surpresa ao saberem das particularidades daquelas culturas (grega e romana em específico), como, por exemplo, a ligação entre estas relações homoeróticas e a questão da posição sociopolítica de seus personagens (amante e amado), ou seja, a relação entre homoerotismo e poder.

Quando o ponto em questão era aquele da religiosidade, dois questionamentos se impuseram fortemente: ‘como assim, a mitologia não era o texto sagrado deles? Ao modo de nossa bíblia? E o pecado, como era entendido?’ Mais uma vez imperava o desafio de fazê-los refletir sem que considerassem os preceitos judaico-cristãos. É quase

uma provocação encontrar uma explicação que os convença da não existência da noção de pecado entre os antigos. Mesmo utilizando textos ou passagens de livros e/ou artigos que tratam do assunto, muitos não entendem essa prática. Outros já compreendem que a questão abrangerá outras noções: a de responsabilidade ou mesmo de culpa. Faz-se imprescindível nestes momentos lembrá-los de que a culpa está ligada à ideia de miasma ou contaminação no mundo antigo.

Por vezes, os homens invadem o espaço do sagrado, violam os seus privilégios ou infringem as normas divinas que regem a ordem social... Em todos estes casos existe 'contaminação' (*miasma*) [...] A contaminação é uma culpa que ultrapassa os limites da ordem jurídica e moral: faz recair sobre o culpado a vingança divina e difunde-se quer no espaço, envolvendo a comunidade que o alberga [...], quer no tempo, atingindo implacavelmente os descendentes do contaminado (VEGETTI, 1994, p. 235-236).

Portanto, trabalhar a religiosidade requer, em muitos casos, lembrá-los da não existência do sentimento de individualidade que experimentamos hoje. Apenas um homem poderia, por seus erros e agravos aos deuses, contaminar os seus ou sua própria cidade. O erro nestas circunstâncias, então, pode ser compreendido como da ordem do coletivo. A experiência mostrou que tratar desse tema com a leitura e análise da tragédia "Orestéia"⁵, de Ésquilo, é um caminho menos árduo e muito profícuo.

Em relação à mitologia, é fato afirmar que se trata de um assunto esperado com grandes expectativas (antes e ainda hoje). Conhecer os mitos, lembrar os nomes de deuses e personagens, fazer analogias com os filmes contemporâneos. É interessante observar que o entusiasmo atingia (e atinge) a todos, dos alunos mais jovens àqueles de uma faixa etária mais elevada. As tramas e façanhas entre mortais e imortais sempre prendem a atenção, levantam inúmeras questões.

Ao falar das diferentes versões (no espaço e no tempo), dos esquecimentos certos, das possíveis pequenas inserções de elementos e detalhes, da modificação mais acentuada de alguns aspectos do que foi narrado por tanto tempo, perde-se parte do brilho entusiástico. Como não considerar que uma tradição oral se modifica no tempo? Como não ponderar sobre o fato de que essa mesma tradição ganha novas faces e funções quando é aprisionada pelas letras? A grande questão estava sempre voltada para a palavra tradição. Mesmo reconhecendo que algumas tradições do início do século XX (portanto, tão perto de nós) já não são práticas usuais, em outras palavras, já não

são tradições, quando o tempo é aquele da antiguidade, essa percepção da mudança parece não fazer sentido. No decorrer da mediação desse conteúdo em específico, uma assertiva de Detienne (1998, p. 105) é sempre muito útil: “O ouvido é infiel e a boca é sua cúmplice. Frágil, a memória é igualmente enganadora: ela seleciona, interpreta, reconstrói”.

Do mesmo modo, mostrar-lhes que embora seja comum nos livros didáticos a presença de um quadro comparativo entre os deuses gregos e os romanos, não se tratava, para aquelas realidades passadas, de mera cópia de costumes e tradições religiosas. Podemos aprofundar o tema analisando conceitos como hibridismo, transculturação, apropriações, mas não considerar a mera recepção.

A democracia e a escravidão igualmente foram temas que causaram certa apreensão por parte do alunado. Embora alguns tenham relatado que seus primeiros professores trabalharam as diferenças entre a antiguidade e a contemporaneidade, não conseguiam as discernir claramente. Muitas vezes a ideia da ‘herança’ foi tão reforçada que entendiam que havia uma dada continuidade (praticamente ininterrupta) entre essas noções. Uma confusão muito presente se fazia em relação aos termos *demo* e *demos*. Não reconheciam seus significados distintos.

Alguns discentes ainda não foram colocados, durante os ensinamentos fundamental e médio, em contato com o fato de que a democracia ateniense praticava a exclusão. Entendiam ‘povo’ como o conjunto dos membros daquela sociedade. Apenas nas aulas da graduação aperceberam-se que mulheres e estrangeiros (neste caso menos surpresas) não contribuíam diretamente com os assuntos políticos.

Estranheza também quando a leitura de artigos sobre a escravidão lhes revelava que os escravos poderiam receber salários e exercer a função de preceptores dos filhos da aristocracia por causa de suas competências diante da escrita e da leitura. Eram escravos cultos. Observou-se, assim, o enraizamento de uma ideia de democracia e escravidão que desconsiderava as epistemes, os contextos, e as modificações etimológicas dos termos.

Mesmo a ideia de antiguidade lhes foi apresentada praticamente como aquela época em que iniciamos a chamada história, pois, teria sido lá que teve início a escrita. Seu significado estava sempre atrelado à Linha do Tempo (tradicional, linear). Fazer entender que esta, ao modo que nos é mediada, é apenas uma forma elaborada pelos franceses e copiada por nós de distinguir os tempos, não é tarefa fácil. Entretanto, ao menos ao final da disciplina, compreendem bem a noção de que devemos falar em antiguidades, no plural, respeitando-se as particularidades regionais e temporais das culturas ditas antigas.

Uma última observação a ser feita é em relação à questão das fontes. Não lhes era desconhecido que fontes de cultura material são importantíssimas para a compreensão daquela realidade e para a construção dos discursos sobre ela. As reflexões surgiam após a discussão de que estas fontes não só trazem rastros (GINZBURG, 2007) de personagens diferenciados (não só dos grandes nomes ou grandes feitos) como contribuem para alterar, complementar e/ou reforçar os dados das fontes escritas. Inúmeras vezes as reações a estas discussões foram provocativas. Ficava difícil entender o porquê desse não reconhecimento da alteração dos discursos históricos. Mais uma vez, foi o meu próprio arquivo pessoal que revelou a resposta: a forma que a 'verdade histórica' foi trabalhada em sala de aula nos ensinamentos fundamental e médio.

Reflexões e provocações

Se, nós professores universitários, que ministramos aulas em cursos de licenciatura, estamos buscando trazer as novas pesquisas nacionais e estrangeiras para discussão em sala de aula, se incentivamos os alunos na produção de seus próprios recursos didáticos, se evidenciamos o tempo todo erros e generalizações nos livros adotados pelas unidades escolares, porque as perguntas, assim como os textos desses livros, nos parecem cânones?

Entendemos que o ensino e a pesquisa não são esferas distintas. Entendemos que a formação de um professor de História qualificado está intrinsecamente integrada à formação do pesquisador. Desse modo, por onde devemos iniciar nosso ritual do *pharmakòs*?

Nesta era do chamado relativismo uma certeza parece querer se instalar: o mercado é mais forte que a busca pelo conhecimento. Não estamos incentivando aos futuros professores o abandono dessa prática escolar (uso do livro didático), mas sim, uma leitura atenta, questionadora e reflexiva dos assuntos nele abordados que se propague na sala de aula e para além dela. Não temos como lutar de igual para igual contra a força do senso comum e das generalizações, porém, do mesmo modo que aqueles recursos, podemos iniciar nosso trabalho de 'modelagem'.

Notas

* Doutora em História Cultural pela Unicamp. Professora adjunta da Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista. E-mail: re.medusa@gmail.com

¹ BATISTA, Eraldo Leme; CORSI, Semíramis Silva; SOUZA, Tatiana Noronha de. *Desafios e Perspectivas das Ciências Humanas na Atuação e na Formação Docente*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 71-87.

² Na grade curricular do Curso de História da FESB, instituição em que ministro a disciplina, ela encontra-se entre aquelas destinadas ao público do primeiro ano (1º e 2º semestres).

³ Cabe ressaltar aqui que os questionamentos que serão apresentados daqui por diante foram trazidos por um número significativo dos alunos, mas não por sua totalidade. Muitos mostraram estar por dentro de algumas discussões trazidas em sala de aula.

⁴ Como Pedro Paulo A. Funari, Daniel Barbo, Lourdes Feitosa, Renata Senna Garrafoli, Gilvan Ventura, Marina Cavicchioli, Glaydson José da Silva entre outros.

⁵ Nesta tragédia pode ser evidenciado o surgimento do direito ou julgamento por um tribunal humano, com o mito da criação do Areópago, após uma longa prática de tradição de vingança familiar.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORES DE LIVROS. **FNDE compra 102,5 milhões de livros didáticos para 2007**. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/imprimir.asp?id=1858&foto=0>>. Acesso em: 11 abr. 2009.

BARBO, Daniel. **O triunfo do falo: homoerotismo, dominação, ética e política na Atenas Clássica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

BATISTA, Eraldo Leme; CORSI, Semíramis Silva; SOUZA, Tatiana Noronha de. **Desafios e Perspectivas das Ciências Humanas na Atuação e na Formação Docente**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 71-87.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, Marco Zero, v. 13 nº 25/26, p. 193-221, 1992/1993.

_____. **Livro e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 190 p. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP.

_____. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

CAMPOS, Luciana; LANGER, Johnni. **A História Antiga e Medieval nos Livros Didáticos: uma avaliação geral**. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=historiadores&id=43>>. Acesso em: 8 mar. 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DETIENNE, Marcel. **A Invenção da Mitologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, Distrito Federal: UnB, 1998.

FAVERSANI, Fabio. A História Antiga nos Cursos de Graduação em História no Brasil. **Hélade**, 2001, p. 44-50. Disponível em: <http://www.heladeweb.net/Numero%20Especial/Fabio_FaversaniNE1.htm>. Acesso em: 10 maio 2010.

FEITOSA, Lourdes Conde. **Amor e Sexualidade: o masculino e o feminino em grafites de Pompéia**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2005.

FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Poder, Posição, Imposição no ensino de História Antiga: da passividade forçada à produção de conhecimento. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, Marco Zero, v. 1, nº 15, p. 257-264, 1988.

_____. A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros didáticos escolares. **Hélade**, 2001, p. 25-29. Disponível em: <http://www.heladeweb.net/Numero%20Especial/Pedro_Paulo_Funari-NE.htm>. Acesso em: 10 maio 2010.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques; SILVA, Gilvan Ventura da. O ensino de história antiga nos livros didáticos brasileiros: balanços e perspectivas. In: CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. (orgs.) **Tradição Clássica e o Brasil**. Brasília: Archa-UnB/Fortium, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SILVA, Gilvan Ventura da. História Antiga no livro didático: uma parceria nem sempre harmoniosa. **Dimensões – Revista de História da UFES**. Vitória, CCHN Publicações – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Departamento de História. nº 11, p. 231-238, Jul/Dez 2000.

SILVA, Gilvan Ventura da; GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Algumas reflexões sobre os conteúdos de história antiga nos livros didáticos brasileiros. **Revista História & Ensino**. Londrina, v. 7, p. 123-141, out. 2001.

SILVA, Glaydson José da. **História Antiga e usos do passado: um estudo de apropriações da Antiguidade sob o Regime de Vichy (1940-1944)**. São Paulo: Annablume, 2007.

SILVA, Semíramis Corsi. Aspectos do Ensino de História Antiga no Brasil: algumas observações. **Alethéia: Revista de estudos sobre Antiguidade e Medieval**, v. 1, p. 145-155, 2010.

VEGETTI, Mario. O homem e os deuses. In. VERNANT, Jean-Pierre. **O Homem Grego**. Lisboa: Editora Presença, 1994.

Recebido em: maio de 2012.
Aprovado em: agosto de 2012.